

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA, CURRÍCULO E CONTEXTO

EDMERSON DOS SANTOS REIS

EDMERSON DOS SANTOS REIS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA, CURRÍCULO E CONTEXTO

Revisão lingüística:

Enimara Lins

Adaptação para fins de publicação:

Salvador Alexandre Magalhães Gonzaga

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
– CAMPUS III, UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

REIS, Edmerson dos Santos

Educação do campo: escola, currículo e contexto./ Edmerson dos Santos Reis. – Juazeiro, BA: Selo ADAC: Selo Editorial Resab, 2011.

265p. II.

Educação. 2. Currículo. 3. Escolas do Campo. 4. Práticas Pedagógicas.
III. Título.

CDD

375

AGRADECIMENTOS

Em mais uma etapa tão importante da caminhada de formação acadêmica, não poderia deixar de agradecer às pessoas que foram fundamentais para que eu pudesse concluir esse tão importante trabalho, que não é meu, mas de um coletivo de sujeitos que acredita na perspectiva de uma Educação do Campo contextualizada e emancipadora dos povos do campo.

A Iracema Maria de Araújo Reis e Francisco Modesto dos Reis (in memoriam), meus pais, que com o pouco saber formal que tiveram acesso não nos negaram a condição e a possibilidade de com todas as intempéries, trilhar na busca do conhecimento na escola pública brasileira.

A Willany da Cunha Reis, minha esposa, o grande pilar de sustentação para todas as minhas investidas.

A Dona Vilani da Cunha, minha sogra, pelo apoio sempre presente e pelas renúncias feitas para ajudar e cuidar dos meus filhos.

A Ícaro Gabriel, Caio Felipe e Serena Iasanã, meus lindos filhos por tudo que representam.

A Professora Doutora Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, minha grande e sempre confiante orientadora, pela sensibilidade, pela pessoa e profissional que é.

A todos/as aqueles/as que comigo conviveram nessa minha passagem pela Faculdade de Educação da UFBA, que contribuíram e acreditaram no meu trabalho, em especial aos colegas da turma com quais construímos laços de

Aos companheiros e companheiras da RESAB e do Movimento de Educação do Campo, duas escolas de eternas aprendizagens.

Aos professores e professoras, alunos e alunas, da Escola Rural de Massaroca, objeto de estudo dessa obra e espaço de formação de sujeitos necessários ao mundo, pela receptividade, pela contribuição e pela responsabilidade com se fizeram parceiros dessa empreitada.

À Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC) pela decisiva participação na viabilização desta publicação.

Obrigado a todos, pois sem a contribuição de cada um de vocês, por mais tímida que tenha sido, esse trabalho não seria concluído!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I	
DA (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À INSURGÊNCIA DAS INICIATIVAS DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E SABERES ESCOLARES.....	25
1.1 – O rural brasileiro como manifestação da mentalidade latifundiária.....	25
1.2 – A vulnerabilidade do direito à dignidade campesina influenciando no movimento da população.....	28
1.3 – Que critérios são esses que proclamam um Brasil urbano?.....	35
1.4 – As comunidades rurais e a educação neste contexto.....	37
1.5 – Legalmente a LDBEN começa a dar margens para o surgimento da Educação do Campo.....	50
1.6 – E a Educação do Campo vai tornando-se uma política pública.....	55
1.7 – Os indicadores oficiais testemunham a dualidade educacional brasileira.....	61
1.8 – Formulação do problema – o currículo, o contexto e a escola.....	64
1.9 – A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro e as propostas de reorientação curricular.....	66
1.10 – Explicitando o problema.....	69
1.11. – Reorientação curricular e contexto – Qual a relevância deste trabalho?.....	71
CAPÍTULO II	
CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA – O DISTRITO RURAL DE MASSAROCA E A LUTA DOS AGRICULTORES POR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA.....	74
2.1 – O contexto de Massaroca.....	74
2.2. – O projeto de criação de um centro de formação rural em Massaroca.....	79
2.2.1 – O programa de apoio à organização rural.....	81
2.2.2.- O programa de capacitação em unidades produtivas.....	81
2.2.3 – O programa de educação permanente.....	81
2.2.4 – O programa escolar.....	81
2.3 – A Escola Rural de Massaroca - ERUM.....	82
2.3.1 - Em meio às diferenças dos atores do processo, a legalização da escola	85
2.3.2 – Estrutura curricular – a inovação pedagógica.....	86
2.3.3 – Apresentando os blocos temáticos.....	86
2.3.4 – O itinerário pedagógico como caminho pedagógico da articulação curricular.....	88
2.3.5 – A práxis redefinindo os blocos temáticos.....	91
2.3.6 - Formação dos/as professores/as.....	96
CAPÍTULO III	
DA PERSPECTIVA UNIVERSALISTA DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES À CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DIVERSOS.....	101
3.1 – Educação e contexto.....	102
3.2 – O currículo na perspectiva da contextualização.....	107
3.3 - A formação dos professores/as como fundamentos das práticas que efetivam o currículo contextualizado ou descontextualizado.....	113
3.4 – A responsabilidade do poder público na formação dos profissionais da	

educação.....	117
3.5 – Urge a necessidade de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo.....	122
3.6 – Uma nova concepção de formação dos profissionais da educação precisa ser forjada.....	125
3.7 – É preciso pintar a universidade com as cores do nosso povo.....	131
3.8 – Contextualizar não é empobrecer o currículo nem aprisionar sujeito e conhecimento ao local.....	139

CAPÍTULO IV

E O CONTEXTO TOMA SENTIDO NA PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – ANALISANDO AS INFORMAÇÕES E CONSTRUÍDO NOVAS CATEGORIAS DE EXPLICAÇÃO, E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO VIVENCIADO.....	142
4.1 – Da proposta pedagógica às práticas educativas – a idéia de contexto vai tomando sentido.....	142
4.1.1 – A escola como uma manifestação de um contexto e a favor do sonho.....	143
4.2 – Outros fatores que atravessam o fazer e dificultam a práxis.....	153
4.3 – A partir das práticas vivenciadas na ERUM os professores vão definindo as idéias de contexto e contextualização.....	157
4.4 – E o itinerário pedagógico vai promovendo a articulação dos conhecimentos locais com os globais e materializando a contextualização.....	163
4.5 – Em meio a um processo de educação contextualizada a avaliação vai se fazendo enquanto prática coletiva e diagnóstica.....	173
4.6 – A relação escola-comunidade fortalece os sentimentos de pertencimento.....	176
4.7 – O desabafo e a crítica dos docentes à inoperância do sistema educacional que trata “igual” os diferentes.....	179
4.8 – E as mudanças vão exigindo um novo olhar, um novo caminhar.....	182
CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM: AS APRENDIZAGENS DO PROCESSO E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

INTRODUÇÃO

A educação do campo parte da terra como a unidade, a posição dos sujeitos no mundo, no planeta como unidade, mas ela se realiza na diversidade dos métodos, dos contextos regionais, das técnicas e dos valores. Com isso, ela adquire condições não somente para problematizar a condição de cada ser humano no mundo, mas tudo o que é produzido e se apresenta como “solução” para melhorar as condições de vida no planeta, como a criação de novas matrizes tecnológicas e a descoberta de saberes que garantam um equilíbrio da sociobiodiversidade. Azevedo de Jesus (2004, p.118-119)

A constituição desse livro acontece em um momento em que a sociedade brasileira encontra-se no centro de uma ofensiva dos meios de comunicação de massa e de alguns órgãos de controle do Estado brasileiro no que diz respeito à tentativa de criminalização constante dos movimentos sociais do campo. Isso é fato, e basta que nos detenhamos a recorrer às notícias veiculadas pelos principais veículos de comunicação, no período de 2006 a 2008, para constatar essa afirmativa.

Muitos elementos estão em jogo nesse processo de criminalização dos movimentos sociais, principalmente os interesses dos ruralistas que historicamente vêm dominando o latifúndio e mais recentemente o agronegócio brasileiro, e interferindo diretamente em diversas instâncias da sociedade brasileira, como no congresso nacional, nas assembleias legislativas e demais esferas da política nacional.

Atuando principalmente através do sistema de lobby e da pressão política junto a essas parcelas tão importantes de decisão do poder nacional, os ruralistas e empresários do agronegócio, vão garantindo os seus interesses, a manutenção do latifúndio e do poder no campo, que tem suas origens ainda no período de colonização do Brasil, tomando maior clareza principalmente no período das sesmarias, que vai até 1822. Como nos vai informar Matos Netto (2006 p. 06)

Os beneficiários da concessão de terras foram os amigos do Rei – os nobres – cuja classe estava arruinada economicamente em face à degradação do feudalismo, mas que iriam “reviver aqui os tempos áureos do feudalismo clássico, reintegrar-se no domínio absoluto de latifúndios intermináveis como nunca houvera com tudo o que ao senhor proporcionasse riqueza e poderio”.

Como os fidalgos estavam arrasados financeiramente, a colonização foi financiada não só pela Coroa Portuguesa como também por banqueiros portugueses e estrangeiros.

Ao lado dos nobres decaídos, a metrópole concedeu terras à classe emergente formada pelos plebeus enriquecidos pela mercancia e usura – os novos ricos. Assim, os beneficiários das concessões sesmarias formam os homens de “qualidade” e os homens de posse.

Com a suspensão das *sesmarias*, inicia-se então, o regime de posses, pelo qual a posse da terra seria uma oportunidade para os pequenos colonos terem acesso a terra, pois contrariamente à lei de *sesmarias*, que se fundou no grande latifúndio, este novo regime favorecia a proliferação das pequenas propriedades, o que até aconteceu. Mas do que adiantava, se os meios de produção estavam nas mãos dos grandes proprietários? Ou seja, da possibilidade de avanço, novamente o poder se organizava de maneira a fortalecer os que já tinham domínio desses meios: os grandes latifundiários e o empresariado rural, que já se consolidava no Brasil.

Com a publicação da *Resolução Nº 76, em 17 de julho de 1822*, acabava-se o regime de apropriação de terras conhecido como *sesmarias*. De 1822 a 1850, o Brasil ficou sem uma legislação que regulamentasse a questão agrária, sendo que nesse período a posse passou a acontecer livremente no país, situação que perdurou até a promulgação da *Lei de Terras em 1850, Lei Nº 601/1850*, que mais uma vez vai beneficiar os grandes proprietários, pois reconhece as *sesmarias* antigas, reafirma formalmente o regime das posses, e institui a compra como única forma de obtenção de terras. Dessa forma, apenas os já capitalizados teriam poder de compra, enquanto que os pobres, novamente estariam excluídos dessa possibilidade de acesso a terra.

De 1850 até os dias atuais, apesar de alguns avanços no âmbito da legislação, no que diz respeito ao acesso a terra, os problemas ainda perduraram. Muitos dos menos favorecidos que conseguiram uma pequena propriedade, devido à falta de condições para produzir e viver dignamente no campo tiveram que abandonar suas terras ou vendê-las aos grandes proprietários. De certa forma, podemos dizer que, o capital, materializado nas ações do empresariado do campo terminou por expulsar os pequenos proprietários que nesta estrutura já não conseguiam produzir e prosperar no campo, pois as concentrações do poder, da riqueza e dos meios de produção continuavam nas mesmas mãos.

Sem muitas opções para permanecer no campo, parte desses sujeitos migrou nas primeiras décadas do século XIX para as cidades em desenvolvimento, em busca de melhores condições de vida. Não prosperando na cidade, voltam ao campo, surgindo assim os trabalhadores rurais sem terras, que se deparando com grandes latifúndios improdutivos, organizam-se, e de maneira coletiva passam a ocupar parte dessas áreas, como estratégia para forçar o governo a realizar a reforma agrária e promover o assentamento dos grupos que vão retornando ao campo.

Nessa perspectiva, os diversos movimentos sociais do campo têm se articulado, principalmente para fazer valer os seus direitos, merecendo o devido respeito por parte do governo federal e da sociedade nas suas justas reivindicações, que dentro da legalidade precisam ser atendidas.

Hoje o campo brasileiro vive uma efervescência em vários sentidos frente a um velho paradoxo: enquanto os trabalhadores sem terra lutam para garantir o acesso a terra, teremos latifúndios improdutivos e o crescimento do agronegócio, com o aumento das áreas de produção da soja e a criação de gado de corte e leiteiro no centro-oeste e na Amazônia, onde paralelo ao desmatamento irregular, surgem iniciativas super interessantes de apoio às populações tradicionais no processo de construção de outro modelo de desenvolvimento local, baseado na sustentabilidade.

Em meio a tudo isso, podemos dizer que as manifestações dos movimentos sociais do campo na atualidade já não possuem as mesmas bandeiras de lutas presentes em meados do século XX. A reforma agrária continua como marca, mas a consciência de outros direitos vai aflorando e guiando as reivindicações, como o aumento dos recursos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), a universalização da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), começando com aumento progressivo de 15% a cada ano, inclusive para grupos produtivos de mulheres e jovens, acesso à saúde, garantia da ampliação dos recursos do Plano Plurianual do Governo Federal (PPA) para o Programa Nacional de ATER (PRONATER), e dentre outros, a garantia do acesso à Educação do Campo no Campo, de maneira qualificada além de projetos de formação dos sujeitos dos próprios movimentos sociais do campo, como já vem fazendo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que em 2008 fez 10 anos de existência e, segundo Hackbart (2008), já garantiu a alfabetização, a capacitação e a graduação de cerca de 500.000 jovens e adultos.

Sempre em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas-família agrícola, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Atualmente, mais de 500 mil jovens e adultos estudam nos cursos do proner, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja nos

cursos técnico-profissionalizantes agroecologia, agropecuária, saúde, formação, de educadores, nos cursos superiores de Direito, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História, ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia. (p.12)

Na Educação do Campo, como defende Azevedo de Jesus (2004),

Os processos de luta e de resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos. Há singularidades de vida e formas de viver em cada território ocupado em cada tempo, a exemplo da orientação das pessoas e da organização do trabalho pelos ciclos da terra e dos astros; desenvolvimento de conhecimentos como os sistemas de medidas de terra completamente diferente do sistema métrico decimal francês, entre outros, que são fundamentais para a vida em comunidade e para a produção de novas formas de conhecimento. (p. 117-118)

Ou seja, a educação ganha sentido e significado no conjunto de vivências que o grupo social vai desenvolvendo, e a escola passa a funcionar como mais um espaço de fortalecimento da luta, da formação das pessoas e da possibilidade de qualificação e ampliação dos saberes que já dominam no dia-a-dia e da socialização da matriz cultural da comunidade camponesa, sendo que nesse processo, o trabalho toma um significado especial e a terra passa ser o sentido maior da sua existência.

Foi com esse entendimento, que em 1993, os agricultores das comunidades rurais de Massaroca iniciaram a luta para a criação de uma escola de ensino fundamental, onde os seus filhos tivessem acesso, permanecessem, tivessem sucesso escolar, mas, sobretudo, aprendessem de maneira inovadora e contextualizada os conhecimentos necessários para melhor compreender o mundo em que vivem (o campo). Para os agricultores, essa escola deveria preparar os alunos para os desafios dos avanços tecnológicos, mas principalmente para perceberem que é possível se viver no campo com dignidade, educação de qualidade e todos os direitos que lhes são garantidos, sem ter que repetir os ciclos viciosos de analfabetismo e de ameaça constante de miséria que os seus pais vivenciaram.

Depois de muita luta e da construção das mais diversas parcerias, principalmente com organizações não-governamentais, o poder público, empresas de pesquisa e assistência técnica e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus III de Juazeiro – Bahia, é que em 22 de maio de 1995 inaugura-se a Escola Rural de Massaroca (ERUM), com uma proposta pedagógica voltada para a contextualização dos conhecimentos e saberes.

Com uma organização curricular estruturada em blocos temáticos, nos quais, as disciplinas do currículo comum se fazem presentes, e a depender da abordagem ou dos conhecimentos a serem privilegiados pela escola, algumas áreas vão exercendo uma presença maior na efetivação do currículo. Com essa estratégia, a escola busca o desenvolvimento de práticas educativas baseadas na perspectiva da interdisciplinaridade, mediante um diálogo permanente entre os conhecimentos locais com os globais, fugindo assim à fragmentação tão comum no currículo escolar.

A escola ainda traz um *Itinerário Pedagógico* que privilegia três momentos fundamentais: a ida à realidade, com a observação; a busca da explicação, com o tratamento científico; e a volta à realidade, com a restituição ou a transformação. Esses momentos, de maneira articulada e inovadora, permitem uma constante inserção da escola na vida das comunidades e da vida dessas no cotidiano das práticas educativas da escola. Nessa dinâmica, mediada pela aprendizagem dos saberes e conhecimentos diversos, os sujeitos da aprendizagem passam, a partir dos conhecimentos locais, a aprofundar o conhecimento do mundo em que vivem, mantendo-se em constante sintonia com o mundo mais global, de maneira contextualizada, sem que um saber prevaleça ou imponha-se ao outro.

Em meio à atualidade das discussões e práticas mais diversas de reorientação curricular voltadas para a contextualização dos conhecimentos e da escola em si, socializadas tanto nos espaços de discussão da

Sociedade Civil (Fóruns de Educação do Campo, Conferências Estaduais e Regionais de Educação para a Convivência com o Semiárido, realizada em 2006, pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), como do Poder Público (Seminários Estaduais de Educação do Campo, promovidos pelo Ministério da Educação), e percebendo que nas apresentações das experiências compreendidas como fundadas nos princípios da Educação do Campo e na perspectiva da contextualização, muitas vezes invertiam apenas a lógica de uma educação urbanizada para uma educação localista, foi que passei a refletir e aprofundar os estudos acerca da contextualização e do lugar do contexto local nas práticas educativas das escolas do campo.

Essas questões foram me provocando, saindo de um interesse pessoal¹ para um interesse acadêmico e, portanto, nesta obra, faz-se opção pela Escola Rural de Massaroca (ERUM), como espaço de problematização, buscando compreender, na especificidade desta experiência, qual o lugar dedicado ao contexto na proposta de reorientação curricular da escola e como nas práticas educativas tem se efetivado a contextualização dos saberes e conhecimentos diversos vivenciados pela mesma.

Para fundamentar teoricamente as discussões buscou-se a contribuição de diversos estudiosos do campo do currículo e das políticas educacionais, indo desde autores estrangeiros, como McLaren, Sancristan, Santomé, Apple, Sousa Santos a brasileiros como Freire, Macedo, Veiga-Neto, Gadotti, Carvalho, Moreira e Silva entre outros, que lançam um olhar mais voltado para a especificidade da Educação do Campo e da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro (Martins, Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes, Silva, Reis, Azevedo de Jesus).

No campo dos fundamentos teórico-metodológicos buscamos suporte em Macedo, Edmund Husserl, Ezpeleta e Rockwell, Martins e Bicudo, Minayo, Deslandes, Bonin, Forghieri entre tantos outros que aprofundam as diversas abordagens de pesquisa educacional qualitativa com enfoque fenomenológico.

No capítulo I, denominado – *Da (in)visibilidade dos povos e da Educação do Campo a insurgência das iniciativas de reorientação curricular na perspectiva de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares* -, é possível compreender um pouco da constituição da questão agrária brasileira. Aí é destacada e denunciada a problemática da concentração de terras pelos grandes latifundiários e a luta pela reforma agrária ao longo do tempo. Destaca-se também o lugar da invisibilidade dos povos que habitam, trabalham e vivem do e no campo brasileiro, que sempre foram desconsiderados ou colocados em lugar menor no que diz respeito ao atendimento das suas reivindicações. Ainda é possível nesse capítulo compreender os fundamentos que norteiam os paradigmas da educação rural e da Educação do Campo e o surgimento da luta em defesa de uma educação de qualidade e baseada nos princípios da convivência e da contextualização dos conhecimentos e saberes diversos presentes na escola.

O Capítulo II, que tem por título - *Contextualizando o campo de pesquisa: Distrito rural de Massaroca e a luta dos agricultores por melhores condições de vida* – é o espaço em que se faz um resgate histórico da luta dos agricultores de Massaroca para concretizar a sua organização no Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), que congrega 08 associações de comunidades rurais. Aqui também se destacam o processo migratório, o projeto de criação do Centro de Formação Rural de Massaroca (CENFORM) e uma minuciosa apresentação do currículo da Escola Rural de Massaroca (ERUM).

No Capítulo III, denominado - *Da perspectiva universalista dos conhecimentos escolares à contextualização dos saberes diversos* – foi possível trazer à baila diversas vertentes teóricas que contribuem para se compreender o currículo na instituição escolar, destacando-se: a relação educação e contexto; a perspectiva da contextualização frente à fragmentação e universalização do currículo que não toca nas questões locais; o espaço dedicado ao currículo na formação dos educadores/as; e a necessidade de uma Política Nacional de Educação do Campo. Ainda neste capítulo, se problematiza o lugar da universidade como espaço de formação e produção do conhecimento que deveria estar mais aberto às iniciativas educacionais inovadoras vivenciadas na sociedade, e a partir dessas, ir se transformando por dentro, contextualizando-se. Todas essas questões são discutidas a partir de uma costura teórica, onde se confrontam perspectivas e faz-se opção pela Educação do Campo fundada na contextualização dos conhecimentos e saberes diversos.

¹ Digo pessoal, pois desde a graduação que venho me envolvendo com as problemáticas da Educação do Campo, tendo inclusive participado no processo de elaboração da proposta pedagógica da ERUM e iniciando nessa escola a minha vida docente, tendo lecionado na mesma no período de maio de 1995 até meados do ano 2001.

O Capítulo IV, que traz como título - *E o contexto toma sentido na proposta de reorientação curricular – Analisando as informações e construindo novas categorias de explicação e interpretação do mundo vivenciado*. É o espaço do confronto e de por em contraste as informações, buscando a efetivação do círculo hermenêutico, que se funda no entendimento de que o conhecimento se dá por meio da compreensão- interpretação-nova compreensão do vivido e experienciado enquanto pesquisador, tendo como foco, a partir da palavra dada aos sujeitos da ação e dos documentos que estes produzem e constituem como referência para as suas práticas, entender de maneira mais próxima possível do contexto estudado, como que esses compreendem a idéia de contexto e de contextualização e como que nas suas práticas educativas vivenciam aquilo que professam tanto enquanto educadores/as como na proposta pedagógica da escola. É nesse capítulo onde de fato os diversos sujeitos da pesquisa – alunos e professores assumem a cena para dizerem como fazem como materializam e como dão sentido e significado à contextualização dos conhecimentos e saberes, sem com isso cair na armadilha de uma prática localista, mas que, a partir do local conseguem dialogar e compreender os saberes mais universais possíveis, sempre de maneira contextualizada.

Por fim trazemos a última parte dos elementos textuais do trabalho, denominada de - *Considerações de um processo que não finda: as aprendizagens do processo e a construção de novas problematizações* -, onde são dispostos os olhares e as compreensões de um processo em estado de metamorfose, porque a escola e a realidade são dinâmicas e que vão estar a todo tempo clamando por outras maneiras de se fazer o mesmo. Nesse último componente textual desse, também são colocadas outras possibilidades de como, a partir dos elementos presentes nesta experiência, que já possui um tempo de maturação pedagógico considerável, de como é possível levantar indicativos, sem se querer generalizar, que contribuam com os sistemas educacionais no cuidado pedagógico de construção das propostas de educação do campo, respeitando as singularidades e os processos de enraizamento em curso em cada comunidade, o que não permite que se pensem soluções únicas, aplicáveis via pacotes prontos que desconsideram a diversidade, a singularidade de cada povo, de cada comunidade, de cada viver.

Essa é a proposta. Mais um contributo neste processo de se pensar políticas públicas educacionais que busquem outro caminho para compreender a escola e a sua função social e que, portanto, entenda o conhecimento como ponto de partida para a extrapolação e transcendência do conhecimento dos sujeitos, mas que precisam partir sempre dos seus referenciais, dos seus saberes diversos, da sua relação com o mundo e do sentido que atribuem a tudo isso, inclusive à escola.

A Escola do Campo não pode funcionar como passaporte para a expulsão dos sujeitos do campo para a cidade, nem como negócio que termina por fortalecer o agronegócio em detrimento das relações mais “primitivas” de produção, que é a agricultura familiar, que tem na sua essência a família, e que a cada dia garante a diversidade de alimentos na mesa do brasileiro, pondo-se contrariamente a um projeto que busca o produto semi-processado e cada vez mais reduzido a alguns, poucos grãos das grandes propriedades da fronteira agrícola, como alternativa capitalista de consumo para o mundo, pois o projeto é global.

Este é o resultado acadêmico e a contribuição que trazemos pelo esforço e pelo investimento público da universidade brasileira, no caso a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de Educação (FACED) na formação de novos pesquisadores e da Universidade do Estado da Bahia, no apoio à formação dos seus quadros. Que possa ser útil.

Não há um ponto final nessa obra, pois muitas questões ficaram fora, mas mesmo assim acredito na contribuição e no esforço de tentar adentrar a esta discussão tão importante que é a Educação contextualizada no campo.

Boa leitura!

O autor

CAPÍTULO I

DA (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À INSURGÊNCIA DAS INICIATIVAS DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E SABERES ESCOLARES

Foi assim que fomos inaugurados no contexto dos ímpetus religiosos da Contra-Reforma e de suas maquinarias de fazer silenciar qualquer diversidade. As bulas papais diziam: reduzir todos à fé católica. Nem precisamos lembrar aqui o tamanho das atrocidades, a amplitude dos massacres de saberes, de culturas e de pessoas em nome desta ortodoxia cristã. (Martins, 2004, p.30)

1.1- O rural brasileiro como manifestação da mentalidade latifundiária

Ao problematizar a invisibilidade da Educação do Campo e dos povos que habitam e vivem nesse e desse lugar, não poderíamos cair na cilada em deixar de tocar nas questões que dizem respeito às problemáticas dos conflitos e das lutas em torno do acesso a terra, marcas do espaço rural brasileiro, que assim denominado na literatura, na maioria das vezes, vai ser compreendido como espaço ou recurso a ser explorado pela expansão do grande capital. Autores diversos vão tratar e denunciar essa questão, como Fernandes, Molina, Martins, Caldart, Garcia Júnior, Abramovay entre outros.

Contrariamente a esta compreensão de espaço rural como recurso disponível e a ser explorado, utilizaremos desde já a compreensão de campo, como espaço de vida e de gente que dá vida a este espaço, ou como bem compreendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), espaço que tem suas particularidades e que, portanto, é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, cultural, política e fortalecedor da compreensão de que a hierarquia na relação campo-cidade é uma construção humana e como tal é possível de ser transformada, permitindo assim, o entendimento do binômio campo-cidade como uma relação de complementaridade onde: *'cidade não vive sem campo que não vive sem cidade'*.

Ao caracterizarmos o espaço agrário brasileiro, nos deparamos com uma situação na qual prevalecem os latifúndios, caracterizando o absurdo no que diz respeito à distribuição desigual da terra. Isso vai contribuir para a existência de verdadeiro paradoxo presente no campo brasileiro, prevalecendo de um lado, um pequeno grupo de proprietários de grandes áreas de terra (os latifundiários e os mega empresários do agronegócio), que monopolizam a maior parte da área rural do país, enquanto que do outro lado, estão milhões de pequenos proprietários e trabalhadores sem terra, que vivem em precárias condições de vida, chegando a muitos casos, em extrema condição de miséria.

Essa é a consequência da opção de projeto de nação adotado no Brasil, que historicamente expulsa o pequeno proprietário de terra do campo, para dar espaço à expansão dos grandes projetos baseados principalmente no agronegócio da monocultura da soja, da cana de açúcar, dentre outras culturas. Para Parré *et al* (2001), em virtude das regiões brasileiras possuírem uma ampla diversidade climática e problemáticas distintas, contribuindo assim para a vocação agrícola e industrial, isso tem ajudado no aumento da participação das regiões no avanço do agronegócio e em virtude disso, aumentado os conflitos como reação a esse modelo de desenvolvimento do campo brasileiro.

Na história recente, a década de 1960 constituiu-se em uma referência no mundo, pelas grandes manifestações em defesa de importantes bandeiras que pautaram as lutas sociais e emancipatórias. No cenário agrário brasileiro, podemos afirmar que essa década se torna emblemática em vários sentidos, principalmente no campo político, pois é nela também onde acontece o golpe militar de 1964, mas, sobretudo é um marco na luta pela democratização do acesso a terra, destacando-se aí, principalmente, como símbolo de

resistência, o papel desempenhado pela ligas camponesas², que iniciam suas atividades principalmente no nordeste pernambucano e em seguida na Paraíba, com proliferação por todo Brasil.

Em meio a esse cenário, o Brasil passa a viver uma nova ordem política a partir de 1964, quando os militares assumem o poder central da república. Os movimentos sociais foram o principal alvo, e as ligas camponesas totalmente eliminadas enquanto manifestação, mesmo que, subversivamente, alguns dos seus membros continuassem na luta, até que fossem capturados pelo exército brasileiro, ou abandonassem a luta e passassem a viver na clandestinidade. Como estratégia de tentar conter as manifestações no campo e atender principalmente aos grandes proprietários de terra, o governo militar elabora um instrumento jurídico da terra, denominado de Estatuto da Terra que, juntamente com o Estatuto do Trabalhador Rural, tornou-se o fundamento legal com vistas à realização da “Reforma Agrária”.

No referido Estatuto da Terra, a Reforma Agrária passava a ser entendida como “um conjunto de medidas que visam promover uma melhor distribuição de terras, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e aumento de produtividade”.

É evidente que a “*justiça social*” ficou sufocada nas ações desenvolvidas pelo governo militar, sendo que esse “*aumento da produtividade*” era uma estratégia de fortalecimento dos grandes grupos, uma vez que os pequenos não teriam acesso às condições reais e materiais de financiamentos, que os colocassem em condição de competitividade, sendo que nessa década, o que se constata é uma verdadeira “*revolução no campo*”, mediada pela introdução de novas tecnologias às atividades rurais, contribuindo entre outros aspectos, para o incremento da produtividade tanto na agricultura como na pecuária.

Em consequência da consolidação deste modelo de política agrária, o êxodo rural continua sendo uma manifestação visível nas décadas de 1970 e 1980, que vai contribuindo para o esvaziamento do campo. Poderíamos considerar ainda, esse processo de expropriação e expulsão dos camponeses do campo, como o resultado mais cruel dessa política agrária, extremamente desumana, que via a terra apenas como possibilidade do incremento da produtividade e de aceleração da economia agrária, jogando na invisibilidade os sujeitos que nela e dela viviam, e o pior, tudo isso com o fundamento legal do estado brasileiro.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender porque o centro das atenções para os estudos sobre a questão agrária brasileira esteve mais claramente definido a partir das ciências que estavam ligadas ao mercado e aos setores definidos como produtivos do campo, destacando-se aí principalmente a economia. Essa vertente, conforme as reflexões de Mattos Neto (2006) será facilmente identificada, principalmente na década de 80, uma vez que na década anterior iniciou-se no campo brasileiro o que denominamos de

² Segundo o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, da Fundação Getúlio Vargas (2009), as Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade de resistência no que diz respeito à defesa da democratização do acesso à terra, no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964. As ligas assim conhecidas foram precedidas de alguns movimentos de natureza idêntica que, em virtude de seu isolamento, não tiveram a mesma repercussão social e política. Este seria o caso, por exemplo, do conflito de Porecatu, no norte do Paraná (1950-1951), e do movimento de Formoso (1953-1954), que, no entanto, influíram de maneira durável nas respectivas áreas de origem.

O movimento que se tornou nacionalmente conhecido como Ligas Camponesas iniciou-se, de fato, no engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco. A propriedade congregava 140 famílias de foreiros nos quinhentos hectares de terra do engenho que estava de “fogo morto”. O movimento foi criado no dia 1º de janeiro de 1955 e autodenominou-se Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Coube a setores conservadores, na imprensa e na Assembléia, batizar a sociedade de “liga”, temerosos de que ela fosse à reedição de outras ligas que, em período recente (1945-1947), haviam proliferado abertamente na periferia do Recife e nas cidades satélites, sob a influência do Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB). De fato, o movimento de Galiléia parece ter recebido influência desses antigos núcleos, geograficamente próximos, sobretudo através de José dos Prazeres, dirigente da antiga Liga de Iputinga, nos arredores de Recife.

modernização³ ou industrialização da agricultura brasileira, sendo esse período uma peça fundamental no processo de transformação capitalista no campo.

Ainda no fim do período ditatorial, vamos ter no campo brasileiro um quadro bastante tenso: os conflitos em defesa da terra e inúmeras ocupações eram constantes, mesmo com a violência e as ameaças de morte. Nesse mesmo tempo, a *grilagem de terra*, por parte dos grandes proprietários continuava acontecendo, apesar das denúncias, principalmente por parte da Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de outras organizações como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), recém criado, não se esquecendo de lembrar que os grandes proprietários de terra também tinham a sua organização de pressão junto ao governo federal, a União Democrática Ruralista (UDR).

Muitas foram as manifestações e frentes de atuação que se formaram em defesa da reforma agrária brasileira (desde a era João Goulart de 1961 a 1964, que nas suas reformas de base estava prevista uma reforma agrária ampla até a própria abertura e redemocratização da política brasileira, com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte em 1988 entre outras). Só para ilustrar, segundo Batista, de 1964 a 2007 foram assassinados 2.187 trabalhadores rurais, advogados e religiosos. Desses não ocorreram nem 20 julgamentos. Também não estão presos nem cinco mandantes ou assassinos.

O que podemos destacar dentre os avanços, mesmo que relativos da década de 1980 é a integração dos trabalhadores rurais brasileiros na luta que culminou com a elaboração do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária. Entre as propostas desse plano estava a de desapropriar terras improdutivas para fins sociais e destiná-las para utilização no processo de desenvolvimento da reforma agrária brasileira. Fruto da democratização do país houve um aumento significativo do número de assentamentos e a aprovação em 1988, da Constituição Federal, que no seu texto, determina que se as grandes propriedades não cumprirem com as suas funções sociais poderão ser desapropriadas para fins de reforma agrária.

No final da década de 1990, propriamente em 1996, o Congresso Nacional aprova duas medidas importantes como estratégia de facilitar o processo de implementação de uma reforma agrária mais rápida e mais ampla: o aumento dos percentuais do Imposto Territorial Rural (ITR) para as propriedades improdutivas e o rito sumário, que permite a desapropriação imediata das terras.

Como o poder e as estratégias de pressão dos grandes proprietários tem sido sempre um elemento que interfere nas políticas de desenvolvimento, as medidas acima também permitiram uma inovação no panorama da realidade agrária brasileira, que pode ser compreendida a partir, principalmente da concentração da estrutura fundiária e pela movimentação da população (campo-cidade-campo). Fazendo uso das informações do Banco de Dados da Luta pela Terra (Dataluta, 2005), da UNESP e do MST, do Atlas Fundiário Brasileiro (1996) e do INCRA (2003), Fernandes e Molina (2004, p.74), vão afirmar que entre 1992 e 2003,

(...) aconteceu a transferência (por meio de desapropriação e compra) de mais de vinte milhões de hectares dos imóveis com mais de cem hectares para os estratos com menos de cem hectares. No período de 1992 a 2003 foram incorporados quase noventa milhões de hectares, ou uma área equivalente a três estados de São Paulo e um estado do Rio de Janeiro, em quase todos os estratos tiveram suas áreas ampliadas.

(...) os imóveis com menos de 100 hectares tiveram suas áreas ampliadas em 25.090.211 hectares, passando de 17,8 % para 20% da área total, tendo um

³ Podemos de maneira simples definir a mecanização pela utilização de maquinário como tratores, colheitadeiras na agricultura, assim como o dos produtos da chamada *revolução verde* (iniciada no mundo no pós-guerra, na década de 1950) como os insumos da indústria química (adubos e agrotóxicos), assim como o predomínio de um processo produtivo voltado para a exportação e a criação de animais estruturada em um sistema de confinamento, entre outros aspectos que definiam o modelo tradicional de produção agropecuária na realidade agrária brasileira.

acréscimo relativo de 2,2%. Já os imóveis com mais de 100 hectares tiveram suas áreas ampliadas em 63.981.092 hectares, passando de 82,2 % para 79,9% apresentando um decréscimo relativo de 2,3 %.

Ou seja, podemos perceber que a incorporação de uma área de mais de quase 64 milhões de hectares de terra aos imóveis com mais 100 hectares, foi explicada pelos mesmos autores, por três possibilidades. A primeira estaria relacionada às ocupações de terras em efervescência por parte dos movimentos sociais do campo, o que levou os latifundiários, a partir das medidas aprovadas pelo congresso, citadas anteriormente, a declarar com mais precisão as áreas dos seus imóveis, sob o risco de por meio de liminares de reintegração de posse, ter que devolver áreas maiores que as declaradas anteriormente; outro fator pode estar associado à incorporação de novas áreas de fronteira e ou de terras devolutas que passaram a ser regularizadas/computadas na totalidade das áreas e por último, a incorporação de áreas de menos de 100 hectares, o que mais uma vez vai significar a desterritorialização das pequenas propriedades.

1.2- A vulnerabilidade do direito à dignidade campesina influenciando no movimento da população

No entendimento de HEERDT (2000), um dos maiores desafios da reforma agrária no Brasil está exatamente em tornar os assentamentos economicamente viáveis, o que melhoraria as condições de vida no campo, pois com a mecanização cada vez mais presente na agricultura, há uma exigência maior de grandes investimentos tecnológicos para garantir níveis altos de produtividade. Isso torna as coisas muito difíceis para as pequenas propriedades rurais e dificulta o desenvolvimento dos assentamentos, onde a atividade agrícola tende a se manter nos níveis de subsistência. Pra (PARA) esse autor, *“entre os fatores que contribuem para o sucesso de um assentamento estão à proximidade de um centro urbano e a existência de estradas para escoar a produção”* (p.6), ou seja, uma melhoria nas relações de complementaridade campo-cidade-campo.

Pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vai demonstrar que a infraestrutura em um assentamento é fundamental para que as famílias permaneçam nesses espaços. Nos assentamentos onde esse serviço é deficitário, normalmente os índices de abandono são bem maiores, sendo que esse um percentual de 30% das famílias abandonaram seus projetos entre 1985 e 1995. Os que têm ideais mais fortes permanecem mesmo tendo que enfrentar diversos problemas como falta de escola, postos de saúde, estradas e energia elétrica, movidos talvez, pela utopia e a certeza de que a luta não pode parar.

Essa mesma pesquisa vai nos revelar que em assentamentos bem sucedidos há uma sensível diminuição do êxodo rural e, em alguns casos, há um aumento do número de habitantes no campo. O maior exemplo é a região do Pontal do Parapanema, onde a população rural cresceu 29% entre 1991 e 1996, ou seja, o retorno ao campo como uma possibilidade concreta de se viver bem nesse espaço. Portanto não é apenas criar o assentamento, mas dar as condições necessárias para o seu funcionamento em condições dignas de se viver.

Na contemporaneidade, o sonho de possuir uma casa no campo, onde se possa arejar a cabeça, descansar e usufruir da vida “tranquila” destas localidades, ainda faz parte das aspirações e do sonho de consumo de muitos indivíduos urbanos, ou seja, daqueles que não possuem uma ligação direta com esse espaço, assim como, daqueles que daí saiu e que a cada dia ostentam o retorno ao campo.

Já para muitos dos que vivem no campo, vítimas do descaso a que foi submetido ao longo da nossa história de desenvolvimento urbano-industrial, morar na cidade é que é o “bom viver”, pois, em virtude de sentirem na pele os reais problemas do campo brasileiro já não conseguem perceber o quanto esse espaço tem sido valorizado pelos estressados do dia-a-dia, que recorrem a esses locais em busca de um contato direto com a natureza, mesmo de uma maneira superficial, pois no cotidiano não vivem as problemáticas do campo brasileiro, e mesmo tendo aí uma válvula de escape para o estresse urbano, levam sempre um “pedaço da

cidade⁴ para o campo.

Em parte, esta contradição presente nas duas maneiras de se olhar para o mesmo sentido que é dado ao morar no campo e na cidade, pode ser explicada por diversas possibilidades, mas nos deteremos a tentar compreendê-la sob a ótica dos que moram no campo e acham que o bom para se viver é a cidade.

Dentre os fatores que contribuíram para essa maneira de perceber essas duas realidades, um deles, surge a partir do abandono submetido ao mundo rural, fruto de uma mentalidade moderna e urbanocêntrica que influenciou os poderes constituídos e os seus instrumentos de governabilidade (leis, políticas, iniciativas etc.), como temos abordado até então, materializando-se na não garantia das mínimas condições para se viver dignamente e com qualidade de vida neste espaço.

Isso se faz presente principalmente no que diz respeito aos benefícios que poderiam favorecer as pessoas que vivem no campo, da mesma forma como se estas vivessem na cidade. Exemplos disso são: a assistência médica, escolar, abastecimento de água, energia, telefone e outros serviços que seriam básicos, para que de fato se pudesse almejar uma melhor qualidade de vida para o povo que habita o meio rural.

Não poderíamos esperar outra reação, se não a que foi adotada por boa parte destes moradores, a ida em massa para os grandes centros, provocando uma evasão no campo, já que, os serviços básicos de atendimento ao ser humano, o incentivo ao crédito, a geração de emprego e renda, os investimentos estruturais e estruturantes, o acesso à informação, à cultura e aos benefícios da tecnociência, foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros urbanos, enquanto que, no campo, a pobreza se torna cada vez mais visível. Vale lembrar que em muitos casos, o êxodo pode ser induzido também por outros fatores, como o próprio desejo de buscar o novo e de conhecer outras realidades, o que independe das condições materiais colocadas anteriormente.

Para Veiga (2003, p. 61),

A cidade seja qual for a sua dimensão, oferece equipamentos e serviços que facilitam muito, tanto a vida cotidiana das pessoas quanto o funcionamento das empresas. Do transporte às telecomunicações, passando por serviços públicos essenciais como saneamento, energia, educação ou coleta de lixo, é óbvia a superioridade da infraestrutura urbana sobre a rural. Além disso, as amenidades urbanas, que se manifestam principalmente na oferta concentrada dos bens culturais e esportivos, também atraem mais gente que as amenidades rurais, mais ligadas à oferta de bens naturais, como o silêncio, ar puro, belas paisagens ou contato com animais.

Esses elementos apontados por Veiga foram fundamentais para justificar o êxodo rural. Se buscarmos em alguns estudiosos da questão agrária brasileira, como Garcia Júnior (1989), encontrará as maiores taxas de abandono concentradas no campo e justamente no período de 1930 a 1970. Foi nesse período que boa parte da população rural (30,4%) migrou.

Esta taxa vai se concentrar principalmente no nordeste brasileiro, onde parte da população rural se deslocou rumo aos grandes centros em busca de emprego, condenando mais ainda a sua família ao analfabetismo, já que a esposa e os filhos que acompanhavam o chefe da família nesta empreitada, não tinham tempo para frequentar a escola. Quanto aos que ficavam, teriam que se dedicar aos afazeres da roça, o que de certa forma levava o tempo todo na busca de garantia da sobrevivência.

Tabela 1.1
Diminuição da População Rural

ANO	PORCENTAGEM (%)
1930	75,0
1940	68,8
1950	63,8

⁴ Refiro-me aqui aos aspectos do conforto e da comodidade que faz de certos espaços construídos no campo uma exceção àquilo que no dia-a-dia tem sido a vida da população que mora no campo em condições precárias.

1960	55,3
1970	44,6
1980	32,4
1991	24,4
1996	22,6
2000	18,8

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados IBGE, 2001

Só para ilustrar, em 2000, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) revelou que “13 milhões de brasileiros trocaram o campo pela cidade entre 1980 e 1991”, e que nos anos 90, a migração caiu em 30%, sendo que nesse mesmo ano, apenas 1 em cada 5 brasileiros vive nas áreas rurais, proporção que há trinta anos era de 3 em cada 5. Quanto aos nordestinos, "720.000 migraram para São Paulo entre 1986 e 1991" sem se levar em conta aqui o número de migrantes que se deslocou para outras regiões brasileiras. Como permanecer no campo sem as mínimas condições de se viver dignamente?

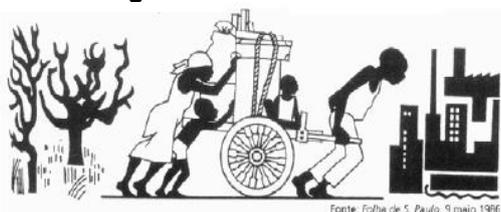
Para o mesmo órgão oficial, em 1991, a população rural do Brasil era de 35.834.485 pessoas, o correspondente a 24,4% da população total do país. Comparando esse número com a posição de 1996, conclui-se que 1.837.079 pessoas abandonaram as áreas rurais no período em referência, o que implicou na média anual de 367.415 pessoas, portanto, um contingente inferior em 170.185 pessoas comparativamente à média de 1996 a 2000 (537.600 pessoas, por ano).

Analisando-se os dados dos dois períodos (1991/96 e 1996/2000), nas suas expressões relativas, verifica-se que o contingente de pessoas que migraram das áreas rurais no primeiro período (1.837.079), representou taxa de -5,1% relativamente à população rural existente no ano de 1991. Já, as 2.150.402 pessoas que migraram entre 1996 e 2000 representaram -6,3% da população rural brasileira no ano de 1996.

Sem muita novidade, mais uma vez o **Nordeste**, disparadamente, foi a região que registrou o maior êxodo rural com **815.791 pessoas (5,2%)**, com a sua população rural passando de **15.575.505 pessoas**, em 1996, para **14.759.714 pessoas** em 2000, o que, na média do período, significou no **êxodo rural anual de 203.948 pessoas**. Ainda assim, o Nordeste mantém-se como a região com a maior população rural do Brasil. Em relação à população total da região, a população rural caiu de **34,8%, para 30,9%**.

Essa situação também foi registrada entre os anos 1960 e 1980, pelos poetas, desenhistas, cantores, cordelistas e compositores regionais, que em suas obras descrevem o deslocamento do sertanejo nordestino para os grandes centros em busca de melhores condições de vida. Em muitas vezes o êxodo era impulsionado pelas secas que assolavam o nordeste, mas principalmente pela falta de políticas públicas voltadas para a convivência com esse fenômeno natural. O famoso poeta nordestino *Patativa do Assaré*, no poema "A triste Partida"⁵, reflete sobre o êxodo causado pela seca, colocando-se da seguinte maneira:

Figura 1.1 – Os retirantes



Em riba do carro, se junta a fãmia;
Chegou o triste dia, Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora,
Lhe bota pra fora
Da terra natá.
O carro já corre no topo da serra.
Oiando pra terra, Seu berço, seu lá,

⁵ Conservamos a originalidade da escrita do poeta. Essa poesia foi musicada e gravada em 1964 por Luiz Gonzaga.

Aquele nortista, partido de pena,
De longe inda acena:
Adeus, Ceará!
E Assim vão deixando com choro e gemido,
Do berço querido,
O céu lindo e azu.
Os pai pesaroso, nos fio pensando,
E o carro rodando, na estrada do sul.
Assaré(1989:90-1)

Em meio aos deslocamentos, não restando tempo para a formação escolar, as crianças e os jovens, principalmente no campo, eram afastados da possibilidade de freqüentar a escola, uma vez que a obrigatoriedade da educação não ultrapassava o próprio papel da lei, pois o governo brasileiro não demonstrava compromisso em desenvolver ações necessárias à geração de emprego e renda no campo como forma de impedir o êxodo rural e nem tampouco investia no oferecimento da educação para todos os níveis de instrução e idades.

Essa situação nos leva a compreender que no campo educacional, cada vez mais o dualismo se fazia presente e, que para as famílias vítimas desse processo de exclusão, a lei que regia as suas vidas era a da sobrevivência, onde as necessidades básicas e fisiológicas falam mais alto, o que Freire (1970, p. 51) chamaria aqui de nível de consciência intransitiva⁶.

Nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD 2004, os indicadores vão revelar uma face ainda mais cruel da realidade brasileira. Nas áreas em que se concentram moradias com *baixo rendimento domiciliar*⁷, aí também são encontrados com maior frequência os domicílios que não dispõem dos serviços de esgotamento sanitário, abastecimento de água, coleta de lixo, eletricidade e telefone, ainda que a cobertura desses serviços venha se ampliando ao longo dos anos. Consequentemente, a proporção de moradias atendidas no grupo dos que tiveram recebimento de dinheiro de programa social do governo federal, no que se refere aos serviços básicos e fundamentais à saúde, comunicação e conforto dos seus membros foram acentuadamente mais baixas do que naqueles que não tiveram.

O percentual de domicílios com esgotamento sanitário adequado (existente quando a instalação sanitária é ligada à rede coletora de esgoto ou à fossa séptica) foi de 42,4% no grupo dos que tiveram recebimento de dinheiro de programa social do governo e de 73,9% no dos que não tiveram. Em relação ao atendimento por rede geral de abastecimento de água, esses percentuais foram, respectivamente, 69,0% e 84,7%. O que demonstra claramente a localização da pobreza e as condições a que são submetidas essas populações.

Nesse entendimento, quanto mais pobre maior a possibilidade de não ter acesso aos serviços básicos necessários a uma boa qualidade de vida e ainda mais, parece que o acesso aos benefícios dos programas sociais governamentais, funciona como uma justificativa para não se investir na solução dos problemas, como se as poucas ajudas por si já fossem suficientes. Ou seja, institucionaliza-se o estado de miséria com acesso aos programas oficiais.

No que se refere à existência da merenda escolar, a pesquisa vai revelar que na rede pública de ensino, o percentual de estudantes que frequentavam escolas que ofereciam alimentação escolar ou outra refeição gratuitamente foi de 93,3% no pré-escolar, 92,6% no ensino fundamental e 57,1% no ensino médio. Aqui mais uma vez as regiões menos favorecidas detêm os piores indicadores. A Região Nordeste deteve o menor valor desse indicador para o ensino pré-escolar (84,7%) e para o fundamental (84,6%) e a Região Centro-Oeste, para o ensino médio (31,6%).

A proporção de crianças que frequentavam creche que oferecia merenda escolar ou outra refeição

⁶ Situação em que as pessoas estão apenas preocupadas em satisfazerem as suas mais elementares necessidades, não conseguindo discernir outro tipo de preocupação para além das biológicas.

⁷ Conforme explicação do IBGE refere-se às moradias em que a renda mensal domiciliar esteve abaixo do rendimento mensal mediano dos domicílios, que na PNAD (2004) ficou em torno de R\$ 780,00 (setecentos e oitenta reais), como apresentamos mais à frente.

gratuitamente alcançou 96,3% na rede pública e ficou em 15,6% na rede particular. A comparação dos resultados regionais para a rede pública mostrou que a Região Nordeste apresentou o menor percentual de crianças que freqüentavam creche que oferecia merenda escolar ou outra refeição gratuitamente (90,4%).

Os resultados da Pesquisa mostraram que o rendimento mediano mensal dos domicílios situou-se em R\$ 780,00. A Região Nordeste deteve o menor valor desse rendimento (R\$ 500,00), vindo em seguida o da Região Norte (R\$ 640,00). No outro extremo, ficaram os resultados das Regiões Sudeste (R\$ 960,00) e Sul (R\$ 1000,00). Esse rendimento da Região Centro-Oeste situou-se em R\$ 800,00.

Quanto ao percentual de domicílios com rendimento mensal domiciliar *per capita* de até 1 (um) salário mínimo no total dos domicílios particulares em que houve recebimento de dinheiro de programa social do governo foi mais alto na Região Nordeste (93,8%) e menor na Região Centro-Oeste (83,3%).

O analfabetismo ainda continua sendo um “privilégio” bastante localizado nas camadas mais empobrecidas. Quando o critério é comparar os grupos que recebem benefícios dos programas sociais do governo federal e os que não recebem, este indicador denuncia o abismo educacional entre os dois grupos. Na população de 10 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo foi de 18,2% no grupo dos moradores em domicílios em que houve recebimento monetário de programa social do governo e de 8,6% no dos residentes em moradias em que não houve beneficiários. Na faixa de 10 a 14 anos de idade, em que as crianças deveriam minimamente estar alfabetizadas, o percentual de analfabetas foi, respectivamente, de 6,0% e 2,4%.

Ainda quanto à classificação por cor ou raça, a pesquisa demonstrou que a proporção de pessoas que se enquadraram como pretas ou pardas foi muito mais elevada na população residente em domicílios em que houve recebimento de transferência de dinheiro de programa social (66,6%) do que na que residia em moradias em que não houve esse recebimento (42,8%).

O nível de instrução dos moradores em domicílios em que houve recebimento desse tipo de benefício foi acentuadamente menor que o dos residentes em moradias em que não houve. Esse fato foi observado em todas as regiões.

A proporção de pessoas com pelo menos o equivalente ao ensino médio concluído (11 anos ou mais de estudo) ficou abaixo de 7% no grupo dos moradores em domicílios que receberam e atingiu 31% no dos residentes em moradias que não receberam dinheiro de programa social do governo. As proporções de pessoas com 15 anos ou mais de estudo (ou seja, que concluíram pelo menos quatro séries de curso superior) foram, respectivamente, de 0,3% e 6,8%.

Esses dados nos mostram exatamente o tamanho do abismo social que separa as camadas mais favorecidas do país daquelas que estão em situação de pobreza. Os indicadores ainda nos dizem que a pobreza, tem classe, cor, sexo e habita certo tipo de localização territorial, de habitação, ou de regiões do país, principalmente aquelas mais distantes dos litorais, das capitais e das sedes dos municípios. Com isso não estamos afirmando que a pobreza é imune a algum espaço.

1.3 - Que critérios são esses que proclamam um Brasil urbano?

Mas de onde vêm esses critérios, essa forma de avaliação e classificação do Brasil como urbano em mais de 81% do seu território, onde o espaço rural é visto como um mero resíduo condenado ao esvaziamento?

Como temos demonstrado o Brasil de fato tem caminhado no seu processo de “desenvolvimento” fortalecendo um velho paradoxo que permite por um lado a existência de campo esvaziado, palco no qual se apresenta a miséria e campeiam as desigualdades; por outro, a de mundo urbanizado no qual as oportunidades e possibilidades de mobilidade e ascensão social são mais favoráveis, pois melhores condições são oferecidas.

Além da propagação da imagem do urbano como lugar da prosperidade, onde tudo é possível, essa compreensão, baseada nos critérios atuais do IBGE é fruto de um legado que temos na legislação brasileira que vem do período Vargas do Estado Novo. É aí, em toda a sua conjuntura de caráter desenvolvimentista que esta divisão territorial se estabelece. O Decreto-Lei 311 de 02 de março de 1938, imposto por Getúlio

Vargas, vai considerar como urbano todas as sedes dos municípios (cidades) e dos Distritos (vilas, povoados, aglomerados) sem se levar em consideração as suas características. Sendo assim, todos os habitantes de um distrito rural, para o IBGE são sujeitos urbanos, o que alimenta essa idealização de um Brasil urbano.

O Professor José Eli da Veiga, em seu trabalho intitulado *Cidades Imaginárias*, vai denunciar que

O caso mais extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes. Nada grave se fosse extravagante exceção. No entanto, é absurdo supor que se trate de algumas poucas aberrações, incapazes de atrapalhar a análise da configuração territorial brasileira. De um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais. (2001, p.78)

É essa incoerência de classificação ou de defasagem dos critérios que vai colocar o Brasil como um dos países mais atrasados no que se refere à definição de uma política territorial. Basta apenas um pouco de atenção para percebermos que na maioria dos pequenos municípios brasileiros a base econômica e características naturais estão sustentadas especialmente no desenvolvimento de atividades baseadas na utilização dos recursos naturais (pesqueiras, agrícolas, pecuárias, extrativistas, eco-turismo, entre outras). É a partir dessa distorção que o Brasil tem sido classificado como urbano, com aproximadamente 5600 municípios nos quais estariam distribuídas 82% da sua população considerada urbana.

Para Veiga (2003), se o cálculo fosse feito com critérios mais realistas, ficaria evidente que apenas 57% da população faz parte da rede urbana, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas, 13%, em 37 aglomerações não metropolitanas, e 10%, em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações. Fora dessa classificação de “cidade” que contempla 455 municípios, há outros 567 (com 13% da população), cujas características são suficientemente dúbias para que alguns dos seus núcleos sejam classificados com o *status* de cidade. “Porém, nenhum critério razoável permitiria que algo semelhante ocorresse com as sedes dos demais 4.485 municípios. E é neles que vivem os outros 30 % da população brasileira”.

Como todo critério de definição territorial implica normalmente em relações conflituosas de poder, não podemos deixar de lembrar que até meados de 1938 o Brasil não possuía nenhum dispositivo legal que estabelecesse diferença entre cidade e vila. Salvo as iniciativas estaduais de uniformização de critérios e divisão territorial, surgidas no início da República, é somente com o Decreto-Lei 311/38 de Getúlio Vargas, representação do jogo de poder vigente na época, que estas novas regras irão surgir, porém não sendo superados pelas legislações posteriores - Estatuto da Terra (1964), Constituição Federal (1988) e Estatuto da Cidade (2001).

É interessante também considerar, que, a partir de 1991, o IBGE estabelece três categorias para classificar as áreas urbanas (urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas) e quatro tipos de aglomerados rurais (extensão urbana, povoados, núcleo e outros). Porém, ao invés de abolir ou amenizar a distorção, acabou por fortalecer o velho critério Varguista de que toda sede de município é espaço urbano independente da sua função, dimensão ou situação. Mais uma vez se perde o momento histórico, em virtude de interesses diversos, quando na verdade era uma oportunidade para de fato se repensar estes critérios no Brasil.

Só para se ter uma idéia da vagueza que permeia os elementos de classificação territorial, que alimenta o mito de um país urbano, se o Brasil adotasse os parâmetros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que define que apenas um aglomerado humano que detém uma densidade demográfica de 150 hab/km² pode ser considerado urbano, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 possuiriam o estatuto de urbano. Cabe destacar que, mesmo com a adoção desses novos critérios, apenas estatisticamente aumentaria o número dos municípios que teria esse acesso aos serviços básicos, sendo que concretamente as desigualdades continuariam, pois o problema é a falta de investimento e de políticas públicas mais inclusivas.

1.4 - As comunidades rurais e a educação nesse contexto

No que concerne às comunidades rurais, quando os serviços de atendimento básico (educação, saúde, telecomunicações, energia, entre outros) chegam a essas localidades, se dão em forma de campanhas (algo temporário), e quando em definitivo, ainda se apresentam como uma agressão às culturas locais, já que muitas vezes não levam em consideração os costumes e a maneira de se viver nesse espaço (o seu ritmo, o seu tempo, a sua forma de ser). É como se o povo do campo não tivesse cultura, valores e que, portanto, qualquer coisa serve. O processo de universalização não se faz só na educação, mas em todos os demais setores.

Uma prova cabal do descaso pelo campo foi o pensar a educação para/ou neste espaço, que considerada como algo da cidade, dos "cidadãos", sempre privilegiou o espaço e os conhecimentos urbanos em detrimento de todo e quaisquer saberes locais.

Quando a escola foi pensada e levada para o mundo rural, não se buscou nem se pensou numa abordagem que pudesse levar em conta ou como ponto de partida a própria realidade rural, para que a partir desta, se desenvolvesse uma educação mais comprometida e vinculada com a vida e as lutas dos povos do campo.

Brandão (1989) ao se reportar a esta questão da escola rural (entenda-se aqui também das pequenas cidades, que muitas vezes tem uma vocação totalmente rural) e a escola urbana, relata um trecho de uma conversa com um agricultor da região de Minas Gerais.

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ele serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nossas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é? Os livros eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas caba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas para nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve. (BRANDÃO, 1989, p.93).

No nosso país, ao longo da história da educação sempre ficou bem evidente o descaso das políticas públicas com relação ao atendimento das populações do campo. Basta lembrar que a Educação do Campo, tratada na legislação como educação rural somente passa a aparecer nas constituições brasileiras a partir de 1934. Antes desse período, a educação dos povos do campo não fazia parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela educação pública no Brasil.

Em parte, isso também pode ser compreendido como reflexo de uma mentalidade retrógrada de colonização do país, decorrente das relações de produção, baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária e principalmente dos padrões culturais importados da metrópole portuguesa

Lembramos que a Constituição de 1934 é profundamente influenciada pelas idéias e princípios do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressando claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Este é um período de fecundas reformas educacionais, destacando-se a de Francisco Campos, voltada principalmente para os ensinamentos secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto que no seu conjunto formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese à ênfase, nos interesses dos estudantes, pautando a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

Historicamente, podemos afirmar que, apesar de o Brasil ser portador de uma vocação produtiva agrícola acentuada, ele carrega consigo sequelas de uma classe dominante, predominantemente

preconceituosa e exploradora que se preocupava apenas com as demandas da metrópole e com uma pequena parcela da população, deixando de lado uma maioria que só servia de mão-de-obra barata para a construção da riqueza. Com isso não estamos defendendo uma visão de mão única e generalizante para não correr o risco de ofuscar iniciativas, manifestações e rebeliões brasileiras que apontavam para outra possibilidade de se pensar o Brasil.

Totalmente desconsiderada nos textos constitucionais de 1824 e 1894, a educação das populações do campo é um flagrante visível da pouca importância dada pelo poder público a este direito, evidenciando assim os resquícios das matrizes culturais vinculadas a uma economia e a própria mentalidade agrária predominante na época. Já aqui, não podemos perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da contra-reforma, totalmente alheio à vida da sociedade nascente e excluindo escravos, mulheres e agregados.

Como ressalta Soares (2001), o elemento novo relacionado à educação pública brasileira na Constituição de 1891 foi a garantia da laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas, o que estava contemplado nos Artigos 72, § 6º e 24 respectivamente, como seguem abaixo:

Art. 72. A constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

(...)

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Esses fundamentos legais, apesar de incipientes, contemplavam em si a possibilidade legal de criação das condições para o desenvolvimento de iniciativas educacionais descentralizadas. No entanto, os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados em virtude da não criação consecutiva de um sistema nacional de educação, que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país, necessidade ainda presente no atual momento brasileiro.

É importante destacar que a laicidade também faz parte de uma inspiração do que vem acontecendo em outros países europeus e que buscavam acabar de uma vez por toda com a interferência da igreja nos processos educativos, até porque já proliferavam na época outras iniciativas religiosas e o estado sofrendo a pressão ou respondendo aos anseios presentes na sociedade já contempla no texto da constituição federal essa possibilidade.

Destarte, a escola também passa a ser na verdade um espaço de absorção da demanda que vai surgindo principalmente das chamadas classes médias, emergentes, que veem na educação escolar, um instrumento de ascensão social e de ingresso nas ocupações do processo de industrialização que começa a se expandir. Para a população do campo, essa preocupação não estava tão presente. Não existia por parte dessas, uma compreensão da importância da educação como instrumento de inserção e mobilidade social; o que predominava era técnicas arcaicas do cultivo, o que não necessariamente implicava numa corrida para a qualificação, pois, para ser um trabalhador rural não se exigia qualquer preparação. Essas condições históricas contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada para atender aos interesses e as necessidades dos povos do campo.

Como já mencionado, a educação rural só passa a figurar a Legislação Educacional Brasileira nas primeiras décadas do séc. XX. Mais uma vez, a legislação atende aos anseios do período, trazendo, portanto, o intenso debate que se desdobrava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Com base nesse discurso tão acentuado, as políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, eram as ações governamentais desenvolvidas para esta população, onde o campo dos direitos básicos reduzia-se aos limites geográficos e culturais da cidade, e não reconheciam o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. Essa concepção foi fortalecida, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizante, que enfatizava a fusão entre os espaços urbano e rural, por acreditar principalmente que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil, faria em pouco tempo desaparecer a

sociedade rural. Esses argumentos também foram os que sustentaram, e ainda sustentam os critérios de leitura do que é urbano e rural, principalmente por parte dos órgãos governamentais.

Conforme Paiva (1987), Brandão (1989) e Soares (2001) é no final da década de 1910, que a educação rural passa a se tornar uma preocupação na pauta das discussões dos interessados no problema educacional, e principalmente na daqueles que defendiam a ordem social, unindo aí, agraristas e industriais na mesma luta. É o crescimento desordenado e o aumento significativo das migrações rural-urbano, que conseqüentemente levam ao inchaço das cidades, evidente principalmente na década 1920, que despertaram a atenção para o problema.

Nessa perspectiva, Paiva (1987) vai identificar um interesse comum entre educadores e políticos no que se refere à contenção da migração, defendiam que a educação seria um instrumento para fixar o homem ao campo.

Não uma educação qualquer, mas uma educação não somente “regionalizada” de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. Inicia-se aí o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto, era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”. (Paiva, 1987, p.137)

A educação rural, bandeira de luta defendida com ardor desde 1910, vai permeando as preocupações dos movimentos privados (empresários, agraristas, industriais etc.), da classe dirigente e dos educadores na década de 1920, sendo inclusive ponto específico de discussão na III Conferência Nacional de Educação em 1929. Porém, é somente a partir da Revolução de 1930, que a mesma só passa a ser apoiada pelo governo.

Para estudiosos da área como Romanelli (1986) e Paiva (1987), a Aliança Liberal foi o primeiro agrupamento político que assume como meta a resolução da questão social, o que, após a tomada do poder, com a revolução de 1930, que leva Getúlio Vargas à Presidência da República, o aspecto educacional desta questão se desdobra em duas correntes de luta:

a) a corrente que defendia a educação rural para conter a migração na sua fonte, ou seja, nas comunidades rurais;

b) a corrente que defendia a educação técnico-profissional nas cidades, com a intenção de qualificar o trabalhador e evitar o “descontentamento social”.

Na Segunda República (1930 - 1936), veremos que estes discursos permearam tanto as proposições governamentais com iniciativas diversas para tal, como entre os profissionais e corporificadas pela mobilização entusiástica das novas entidades privadas, assumindo a problemática educativa como parte das suas ações. Apesar de pouco abrangentes, essas duas correntes resistiram e se tornam uma marca presente principalmente no Estado Novo (1937 – 1945).

Para Paiva (1987), é incontestável a importância dada pelo novo governo naquele momento à educação rural, como estratégias de fixação do homem ao campo. Como prova disso trazemos parte do discurso do chefe do governo no qual afirmava que era preciso voltar ao caminho e o rumo era um só: “à volta aos campos”, como meio de evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades. Segundo ele, se encontrássemos esse meio capaz de provocar esse retorno, encontraríamos a solução para um dos maiores problemas da atualidade brasileira.

Portanto, nesse mesmo período, a preocupação com o campo, já fazia parte dos discursos governamentais, mesmo compreendendo a educação como um processo de saneamento e higienização, fato comprovado pelo lema defendido na época – *educar para sanear* - e pelas próprias palavras do Presidente Getúlio Vargas, que ao criticar as campanhas de alfabetização em 1933, se coloca da seguinte maneira:

Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial de instrução, e essa propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade (...). A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma (...), enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho (...) para isso é preciso criar escolas. Não as criar segundo um modelo rígido aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de seus habitantes devemos ministrar os tipos de ensino que lhes convém: nos centros urbanos, populosos e industriais – o técnico-profissional – (...); no interior – o rural e agrícola. Paiva (1978, p.138)

Gestada nesse contexto, a Constituição Federal de 1934, fruto das idéias e dos pressupostos do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros é porta-voz e reveladora dos impactos da relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de vários setores (cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas). O Manifesto disseminava a defesa da laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização do ensino secundário, técnico e profissional, como também criação de universidades e de institutos de alta cultura.

O texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos anteriores. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público, responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade, que mobilizada lutava por todas as vias pela garantia da universalização da escola pública e gratuita para todos.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

É de se destacar no âmbito de um federalismo nacional frágil, um avanço fundamental na lei - o *financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento.*

Esse suporte legal passa a ser interpretado por alguns, como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e principalmente a base de sua economia. Porém para outros, a orientação do texto constitucional representava mais uma estratégia para manter sob controle as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder.

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-la, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

São os pioneiros da educação que vão dar “o ponta pé” inicial para a implantação de escolas rurais, com a intenção de tirar o homem rural da ignorância. A escola passa a ser vista como uma redenção da miséria, uma estratégia para a implantação do que denominamos anteriormente de Ruralismo Pedagógico. Segundo Martins (1983, p.47), *as intenções declaradas desse modelo eram fixar o homem ao campo, preparar professores para tarefas específicas da escola rural e criar material didático adequado através de uma literatura própria.*

Após esse entusiasmo e fase de explicitação da intenção da educação rural, surge outra tendência, a “urbanizadora”, que para Souza (2007), *vem se contrapor aos ideais defendidos no ruralismo pedagógico.* Para a autora, essa tendência defende a impossibilidade da escola rural, apenas com sua ação, fixar o homem ao campo. Os defensores dessa linha pedagógica acreditam que o processo de industrialização poderia de fato acabar com o meio rural, por isso a escola teria que se compor a partir de uma cultura geral.

Objetivando a preparação de profissionais para o trabalho na agricultura, o Governo Provisório de 1946, baixa o Decreto-Lei N° 9.613, de 20 de agosto deste mesmo ano, regulamentando a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Apesar de no seu teor aparecer uma preocupação com os valores humanos e com a valorização da cultura geral e da informação científica, bem como um esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades de ensino, constituiu-se de forma evidente em uma restrição imposta aos mais pobres que optavam por estes cursos profissionais, ou seja, a classe trabalhadora. Por outro lado, essa mesma legislação era discriminatória no que diz respeito ao gênero, pois, apesar de no seu texto afirmar que o direito de ingresso nos cursos agrícolas era igual para ambos os sexos, o Artigo 52, vai propor a diferenciação no ensino profissional para sexos opostos, como apresentamos abaixo:

Art.52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres, não se permitirá nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

Nesta perspectiva há na verdade uma contradição textual no âmbito da legalidade, que ao mesmo tempo em que garante o direito de acesso a todos, por outro discrimina as mulheres, incorporando na legislação do ensino agrícola, o papel da escola na construção de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

Com o passar dos anos, chegamos à década de 1960, momento em que os movimentos sociais, as ligas camponesas, sindicatos rurais, aliados às idéias de alguns intelectuais e educadores vão se articulando e ganhando força, trazendo para as suas pautas de luta uma preocupação com direito à educação, reforma agrária e outros bens sociais, onde o acesso à educação pode significar mais um instrumento de luta junto aos opressores de uma sociedade capitalista, detentora dos meios de produção (terra, equipamentos, água, subsídios, sementes, entre outros).

Nesse período, algumas experiências de educação baseada na realidade local começam a ser pensadas, como foi o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular⁸ (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) etc., na maioria das vezes embasadas na teologia da libertação e nas idéias do educador Paulo Freire, mas quase sempre de maneira não-formal.

⁸ Segundo Germano Coelho (2001), Paulo Freire não acompanhou a elaboração do MCP. Sua entrada no Movimento de Cultura Popular se deu em uma conversa entre ele (Germano Coelho) e Freire, quando o primeiro apresentou-lhe o projeto e o estatuto do Movimento e de imediato Freire respondeu: “me ponha dentro disso!”. A ausência de Freire nos momentos iniciais do MCP se deu em virtude do seu envolvimento no concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes. Paulo Freire perdeu o concurso para Maria do Carmo Miranda.

Com o golpe militar em 1964, os conflitos no campo e o descaso com a educação para as comunidades rurais tornam-se mais agravados, pois os movimentos sociais e as medidas para uma educação mais digna e igualitária são sufocados pela repressão do governo ditatorial e inflexível. Deixa de existir a partir de então enquanto política educacional, quaisquer preocupações com aspectos culturais, políticos, sociais ou antropológicos. Pensar em diversidade e fomentar a importância de se trabalhar a realidade local dos trabalhadores e educandos na escola eram motivos para ser taxados como subversivos sujeitos às punições de um sistema que a cada dia abandonava mais o sentido e o significado dos direitos humanos e do zelo pela vida.

Numa época em que a tônica do discurso do anticomunismo era uníssona na classe média, a diversidade de idéias que alimentava a prática desses movimentos era vista com desconfiança principalmente entre os católicos conservadores, que segundo Coelho (2001), *“acusavam” os católicos que atuavam nestes movimentos de serem “inocentes úteis” ou comunistas não declarados. As consequências dessa desconfiança ultrapassavam os limites da Igreja ou das Igrejas. Alcançavam conservadores de todos os matizes, inclusive os militares, que consideravam o MCP, por exemplo, pernicioso e subversivo. (p.31). (grifo nosso).*

Por outro lado, o estado enquanto promotor da educação não estava muito preocupado com as diversidades e com os contrastes que separam o mundo rural do urbano e mesmo os mundos urbanos mais diversos que compõem a diversidade maior que é o nosso próprio país, essa é uma das discussões travadas e levantadas por Sena (1995) e demais membros do *Institut de Recherche, Formation et Education pour le Développement - IRFED*, em diversas publicações sobre educação e do desenvolvimento local (1995 e 1996).

Se autores como Mattos (1997) apontam sempre em seus trabalhos a dualidade da nossa educação no que se refere ao direcionamento para ricos e pobres, é preciso se levantar aqui a quase unanimidade da educação urbana e, logo outra dualidade, a da educação oferecida e pensada para o campo e a educação pensada para a cidade.

A diferenciação nas condições de oferecimento das duas educações sempre foi evidente. Se na atualidade, com todo avanço legal e do controle social, isso ainda é tão presente, Na época, bastava uma rápida observação para detectar que, na oferta da educação para a cidade, sempre se buscou uma melhor condição de ensino e aprendizagem (melhores instalações, melhores salários, mais recursos etc.), enquanto que no campo, muitas vezes a escola funcionava, em muitos casos, na residência dos professores, sem as condições mínimas, como má acomodação, limitação de espaço, falta de livros e materiais didáticos voltados para a realidade do campo, inexistência de formação continuada, indefinição de valores e prazos para pagamento dos salários entre outras.

Não se justifica o não oferecimento da educação no campo pelo viés de que a gênese da escola é urbana e moderna, que ela nasce no urbano, pois mesmo se isso for uma justificativa por outro lado podemos afirmar de que a população do campo sempre existiu, sendo apenas colocado na invisibilidade. Nesse sentido, ressaltamos o que defende Silva (2001, p.160) quando esta afirma que *“a questão hoje não é porque temos um processo de urbanização e a maioria da população está na cidade. Não é esse discurso que justificará a negação da universalização do ensino no campo, porque no início da nossa história, a grande população vivia no campo e não tinha escola para ela”.*

A Constituição de 1967, ao tratar da educação, vai trazer a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem conforme a determinação legal o ensino primário e gratuito aos seus empregados e aos filhos destes. A Lei avança em relação às Cartas Constitucionais de 1937 e 1946, que excluía as empresas agrícolas da obrigação de oferecer, em cooperação, aprendizagem apenas aos seus trabalhadores menores, responsabilidade essa definida apenas para as empresas comerciais e industriais, pouco cumprida em virtude da falta de fiscalização.

Com a promulgação em 1969 da Emenda Constitucional à Carta de 1967, poucas inovações aconteceram a não ser no que diz respeito a tornar obrigatório o oferecimento, por parte das empresas, inclusive às agrícolas, do ensino primário gratuito para os filhos dos seus trabalhadores, que tenham idade entre 07 e 14 anos. Para a Professora Edla Soares (2001, p.09), esta medida *“Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer”.*

Lembramos que, da mesma forma que este texto constitucional determinou que as empresas

comerciais e industriais, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, deveriam promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Dessa forma, mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Merece ser frisado que as Leis de Diretrizes da Educação (4024 de 20 de dezembro de 1961 e 5692 de 11 de agosto de 1971) tratam a educação ofertada às populações do campo na perspectiva da adaptação do homem ao meio, “estimulando” as atividades profissionais, reforçando assim o estigma de que a educação para as populações do campo deve estar baseada no paradigma da fixação do homem do campo no meio rural.

Nas ações governamentais e nas desenvolvidas por agências de cooperação internacional realizadas no meio rural, apesar de possuírem nos seus objetivos o desenvolvimento de uma política e prestação de serviços ao homem do campo, não passavam de projetos tecnológicos oriundos de convênios firmados entre o governo brasileiro e instituições internacionais, que se preocupavam em testar as suas tecnologias, metodologias e experiências junto às populações rurais.

Nesse período, foge a esta linha de ação, a atuação da igreja e de outras organizações como sindicatos e ligas camponesas que estavam mais preocupados com a organização dessa população na luta pelos direitos sociais, tendo como base para tal a perspectiva da teologia da libertação, o que pode até hoje justificar a forte presença de padres e freiras nas lutas em defesa da reforma agrária e em partidos políticos, principalmente de esquerda.

Na verdade, não existia nem por parte do governo, nem por parte das instituições internacionais um compromisso com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades rurais nas quais desenvolviam os seus projetos, já que os interesses aos quais estavam subordinados na verdade só buscavam satisfazer a difusão de aparatos tecnológicos das instituições estrangeiras, como bem discorreram sobre este assunto Therrién e Damasceno (1983) apud Reis (2004, p. 19):

Um exemplo claro da grande quantidade de propostas e programas que muitas vezes não demonstravam muito compromisso em contribuir para o desenvolvimento local e equilibrado das comunidades e com o desenvolvimento das pessoas envolvidas, era que "nos treinamentos voltados para a educação e dirigidos a estas populações, o material escrito a ser trabalhado encontrava-se nos idiomas inglês, francês e espanhol, enquanto que o público de professores que freqüentavam esses eventos em sua maioria eram professores-leigos".

Nesse caminhar, dificilmente pode se pensar na possibilidade da existência de uma escola gratuita e de qualidade que estivesse localizada no meio rural, sendo a escola urbana e dos grandes centros o protótipo a ser seguido pelas demais ao se pensar a implantação das escolas rurais e das pequenas cidades brasileiras recém emancipadas, que tinham como caminho a ser seguido o que já acontecia nas cidades desenvolvidas.

Pelo que se pode levantar junto a autores como Garcia Júnior (1992), Gomes Neto (1994), Brandão (1983), no que se refere à luta da população em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, verifica-se que quando esta acontecia se dava apenas como fruto dos esforços de uma pequena parcela da população brasileira. Quando as suas reivindicações eram atendidas, os poderes públicos investiam no sentido de promover uma educação “universalizada”, baseada em um parâmetro único para um país tão diverso e plural como o Brasil, não diferenciando nem os livros didáticos que eram e continuam sendo adotados sem qualquer diferenciação de norte a sul e de leste a oeste do país ou mesmo no campo ou na cidade.

Como já nos referimos anteriormente, a Educação no meio rural, de acordo com Silva (2001, p.160), vai surgir muito tardiamente na nossa realidade. Até a Constituição de 1891, não existe uma única referência à Educação do Campo no Brasil, mesmo a maioria da população sendo rural. Quando este modelo de educação chegou ao campo (década de 1930), marco do surgimento legal da educação pública no campo, era um período em que a miséria aumentava no campo e na cidade e a migração campo-cidade tornava-se algo assustador.

Para Brandão (1983), as iniciativas governamentais desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, voltadas para a educação rural, não demonstravam uma tomada de consciência por parte do governo e de setores da sociedade urbanizada, mas refletiam uma visão interesseira de parte da população brasileira, aliada às exigências das inovações tecnológicas que mobilizavam o empresariado rural e urbano com vistas à capacitação da força de trabalho de migrantes⁹ rurais ou estrangeiros que trabalhavam ou viriam trabalhar em suas indústrias ou fazendas em processo de mecanização da produção. Sendo assim, as ações não se constituíam em uma preocupação real com a qualidade da educação dessa população, mas em uma visão utilitarista da educação em favor dos interesses do mercado.

A Lei 5692/71 ainda traz um fundamento legal que, na interpretação de alguns, incentiva o trabalho no campo realizado pelos alunos, uma vez que estabelece a adequação do calendário de férias à época de plantio e colheita de safras. Essa é uma questão paradoxal, já que enquanto para alguns a escola deve estar ligada ao mundo do trabalho e no caso da escola do campo ao trabalho no campo, desde que não seja algo degradante e que coloque em risco a vida dos menores.

Para os que defendem esta vertente, o trabalho deve ser entendido como processo de iniciação aos afazeres do campo, e, portanto ao mundo do trabalho. Os contrários a esta perspectiva, defendem que toda e qualquer forma de trabalho desenvolvida pelas crianças precisa ser abolida, pois todo tipo de trabalho, seja qual for ele ou em que dimensão, é sempre uma agressão à criança em formação. Nesta linha de pensamento estão os trabalhos e propostas de órgãos como a Organização Internacional do Trabalho – OIT, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, entre outros.

A partir da metade dos anos 70, após o golpe militar, a sociedade brasileira começa a reagir ao autoritarismo e a desafiar a repressão. Surgem com uma demanda acelerada os movimentos sociais e sindicais, que assumem a liderança para a luta pela redemocratização da sociedade brasileira, as mobilizações da massa¹⁰ têm um forte impacto na conscientização popular e na reivindicação de direitos básicos. A carta de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país.

A Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, reflete os avanços mais recentes da sociedade no que diz respeito os direitos sociais, civis e políticos e contempla as influências das transformações ocorridas no campo brasileiro nos anos anteriores, instituindo a reforma agrária e avançando também, quando define nas diretrizes e bases da educação a garantia do financiamento público da educação brasileira.

1.5 - Legalmente a LDBEN começa a dar margens para o surgimento da Educação do Campo

Tendo como referência os Artigos 208 e 210 da Constituição Cidadã de 1988, e inspirada numa concepção de mundo rural como espaço específico, diferenciado, diverso e ao mesmo tempo integrado ao conjunto da sociedade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à Educação voltada para as comunidades rurais, o seu Artigo 28 e seus Incisos I a III vai definir o seguinte:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

⁹ Os migrantes tanto internos como os estrangeiros exerceram um papel fundamental tanto no que se refere à constituição de mão-de-obra quanto para o processo de desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste do país, onde é possível se encontrar bairros, colônias e cidades inteiras habitadas por remanescentes dos mesmos, apesar de muitas vezes esquecermo-nos de lembrar estas contribuições no campo econômico e nos apegamos apenas à contribuição da matriz étnico-cultural na definição da variedade dos povos brasileiros.

¹⁰ População mobilizada através de interesses comuns, que busca a garantia dos direitos em diversos setores (educacionais, políticos, sociais entre outros).

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDBEN 9.394/96 inova neste único artigo dedicado à educação para as populações do campo, ao apresentar suporte legal necessário a “adequação” da escola à vida do campo, o que até então não era preterido pela legislação educacional. Dessa maneira, a Educação do Campo passa agora a ser compreendida de fato nas suas especificidades e particularidades no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

É importante destacar que o avanço da legislação não se deu pela boa vontade dos legisladores, apesar do compromisso de muitos deles com as questões inerentes ao campo, pois muitos dos deputados e senadores tinham origem nos movimentos de base, mas principalmente pela mobilização e articulação constante dos movimentos sociais e organizações ligadas aos povos do campo. Pois como bem coloca Arroyo (2004, p. 103),

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

É nesse campo de lutas e embates que vai se delineando no país uma política pública de Educação do Campo, protagonizada principalmente pelos movimentos sociais, mas que muito ainda tem a ser conquistado. Na verdade a Educação do Campo sempre teve na maioria dos textos constitucionais um tratamento periférico. Se não fosse a efetiva participação das organizações sociais e sindicais do campo nesse debate, talvez não tivéssemos hoje a definição de uma nova agenda educacional, na qual a Educação do Campo vem aos poucos ocupando o seu devido lugar.

Ao nos referimos à educação rural, terminologia que predominou em boa parte deste trabalho, estamos entendendo-a em sua corrente mais conservadora, numa visão que exterioriza e ignora a própria realidade a que se propõe trabalhar, ou seja, é aquela educação, que gestada no espaço urbano, leva pronto para o campo um modelo de currículo, formação de professores, materiais didáticos e valores educativos totalmente distanciados da realidade concreta em que vivem os sujeitos coletivos do campo e desconsidera os seus saberes culturais diversos. Ou seja,

A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (...). “A da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. (FERNANDES e MOLINA, 2005, p.62),

Portanto, iremos não mais nos referir a Educação do Campo como Educação Rural, senão para nos reportarmos as políticas desenvolvidas no Brasil antes de julho de 1997, ano em que nasce a idéia de Educação do Campo, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado na Universidade de Brasília (UnB), evento promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) em parceria com esta universidade, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB).

Das ações emanadas deste encontro, surge a mobilização nacional para a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 em Luziânia – GO, congregando mais de 800 educadores do campo, espaço no qual após muito debate e apresentação de diversas experiências educacionais inovadoras que vinham acontecendo no campo brasileiro. Foi consolidado o significado e estabelecido esse novo paradigma para se compreender e fazer a educação do e no campo, que no texto-base dessa conferência sai com a seguinte conceituação, defendida por KOLLING *et al* (1998),

Educação Básica do Campo¹¹, deve ser compreendida neste trabalho como sendo àquela que está voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, (...) este 'do campo' tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas; diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme artigos 206 e 216 da Constituição Federal). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nessa lógica, não mais se admite uma educação gestada em gabinetes, por mentes tidas como que iluminadas, que pensam e idealizam o que é bom para uma determinada sociedade, sem levar em conta as aspirações e interesses dos atores e atrizes que compõe esta sociedade. Não mais se admite a imposição de cima para baixo um modelo de escola, muitas vezes totalmente fora da realidade dos sujeitos à qual se destina, com currículos e programas que não levam em conta a diversidade de cada sociedade.

Sair desta lógica ultrapassada e centralizadora de imposição de políticas para dar oportunidade à própria comunidade do campo para determinar o que é importante na formação dos seus filhos parece ser um dos caminhos a se trilhar no repensar da construção de uma nova escola e na tentativa de romper com o *apartheid* social em que estamos submetidos, visando diminuir as desigualdades sociais.

Nesse sentido, a contextualização das escolas do campo torna-se cada vez mais necessária e inadiável. Contextualizar no sentido de desalienar, *"isto é, estabelecimento de relações orgânicas entre a instituição escolar e o contexto no qual funciona, no caso em questão, no interior de comunidades camponesas"* como abordam Rabelo & Gomes (1986, p.77), com características, potencialidades e problemáticas totalmente diversificadas da realidade urbana.

Nessa perspectiva, Therrién e Damasceno (1993), defendem que ao *"(...) redimensionar a Educação do Camponês torna-se necessário privilegiar o próprio campesinato como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas, como sujeito no processo de recriação da educação e da escola"*, proporcionando assim, uma educação com bases firmadas nas aspirações sujeitos coletivos do próprio campo.

Isso não é tão fácil, pois implica na adoção de uma nova postura por parte dos educadores, no sentido de entender que, para recriar a cara e a maneira de se fazer a escola do/no campo, exige-se a capacidade de conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade com os conhecimentos úteis para a vida, acumulados pela própria gente local das comunidades, favorecendo assim a capacidade de questionar a razão da própria existência e das condições da realidade concreta da sociedade em que se vive.

Essa parece ser uma das saídas para esse grande fosso existente entre a atual escola do campo e a urbana, já que a escola com os seus conhecimentos descontextualizados e distantes da realidade tem sido

¹¹ Tema da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, em junho de 1998, organizada pelo UNICEF, UNESCO, MST, CNBB e UnB, que sugerem utilizar a denominação de Educação Básica do Campo ao referir-se à educação das comunidades rurais.

mais um alienígena frente aos estudantes do campo, o que também poderíamos dizer da escola urbana, que não é o nosso foco de estudo, mas que também precisa ser contextualizada na realidade em que está inserida.

Sendo assim, mais uma vez a indicação vem do próprio ator local, citado por Brandão (1989).

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso?(...) Quer dizer, eu entendo, assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo: assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já sabe, já faz de seu, as idéias, os assuntos.” Brandão(1989:128)

Therrién e Damasceno (1993), analisando as contradições sociais e o papel da educação diante dessa realidade, dão-nos uma contribuição:

(...) que a ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é visceralmente perpassada pelas contradições sociais, apresentando uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes, e, por outro a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exigindo-se a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas”.

Essa colocação só reforça o que estamos defendendo, de que a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem cada vez mais, com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade. Pois como bem defende Fernandes e Molina (2004, p.68), *“A Educação do Campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local”*.

1.6 - E a Educação do Campo vai tornando-se uma política pública

Em meio a este percurso, entre 2001 e 2002 o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, atendendo às reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo e buscando regulamentar o Artigo 28 da LDBEN 9394/96, elabora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo como base para aprovação o parecer 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, bastante circunstanciado e uma referência para se discutir a Educação do Campo, elaborado pela Conselheira Edla Soares.

Essas diretrizes são homologadas pelo Ministro da Educação em 12 de março de 2002, voltando para o Conselho onde se transforma na Resolução CNE/CEB 01 de 03 de abril de 2002, sendo publicada no Diário Oficial da União em Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. No âmbito do Conselho Nacional de Educação esse processo foi democrático e participativo, com realização de audiências públicas com a participação de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo.

As diretrizes no parágrafo único do Artigo 2º vão definir a identidade da escola destacando que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 01, 2002)

Ainda no parecer CNE/CEB 36/2001, é definida uma nova compreensão do conceito de Educação do Campo, que supera a velha idéia de educação rural, terminologia ainda empregada na LDBEN 9394/96. Para o parecer, a Educação do Campo, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana, trazendo assim a incorporação dos sujeitos coletivos do campo no processo de desenvolvimento humano e sustentável do próprio campo.

Com esse entendimento, a compreensão de campo não mais equivale ao tom de nostalgia, de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país; nem também corresponde à concepção do campo como o lugar onde boa parte das pessoas da cidade idealiza como o lugar bom para se ter uma casa de campo para aliviar as tensões do cotidiano conturbado das grandes cidades, pois essas visões alienadas não consideram as contradições presentes nesse meio.

Sendo assim, como bem defendem Fernandes e Molina (2004, p.63), há um diferencial entre o paradigma da educação rural e o da Educação do Campo, que se manifesta tanto no campo político-ideológico do entendimento da Educação do Campo, como no processo de construção desta. Para eles,

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como lugar de vida.

No ano de 2003, é instituído o Grupo Permanente de Educação do Campo (GPT de Educação do Campo), através da Portaria do Ministério da Educação Nº. 1374 de 03 de junho, e alterado pela Portaria 2895, de 16 de setembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 20 de setembro. Dentre as atribuições, o grupo deveria contribuir com o MEC no processo de divulgação e ampliação do debate sobre a implementação da Resolução CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a serem observadas nos projetos institucionais que integram os sistemas municipais e estaduais de ensino.

Com a criação na estrutura do Ministério da Educação (MEC), em 28 de julho de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), fruto das reivindicações dos movimentos ligados aos povos do campo, a Educação do Campo passa a fazer parte da estrutura oficial dessa secretaria, através da criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, que com as contribuições do Grupo Permanente de Educação do Campo vêm construindo as bases de uma Educação do Campo no país.

Em 2004, também em Luziânia – GO, no mesmo espaço onde foi promovida a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo é realizada a II Conferência Nacional – Por uma política pública de Educação do Campo. Como o próprio nome define não se luta mais aqui apenas por uma educação básica, mas por uma política que garanta o acesso e as condições de oferecimento aos povos do campo a todas as modalidades de

ensino (Educação Básica, Superior e Pós-graduação).

Na segunda conferência, pelo próprio *espírito do tempo*, um governo popular, já se conta com a participação do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), representação do Presidente da República, entre outros segmentos do Governo Federal, o que não aconteceu na I Conferência. A participação também foi bem maior, contando com mais de 1200 participantes representantes de todos os estados brasileiros.

A Carta política final da Conferência torna-se um marco, e traz inúmeras pistas de ações e uma agenda comum a todos os movimentos que estiveram presentes e foram signatários da mesma, assim como do próprio governo e das instituições internacionais que dela participaram como promotoras (UNICEF e UNESCO) e outras entidades de articulação nacional como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Por definição política do Ministério da Educação, compreendendo que a função social do GPT de Educação do Campo já havia sido cumprida, e que mais que divulgar, era preciso criar uma Comissão Nacional com a atribuição de assessorar o MEC na implementação de Uma Política Pública de Educação do Campo foi criada em 2007, a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), órgão colegiado de caráter consultivo, instituído com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.

Pode-se considerar um avanço por parte do MEC a criação da CONEC, uma vez que a CONEC oficializa a participação dos movimentos sociais do campo nesse espaço se proposição de políticas públicas de Educação do Campo. A comissão instituída por portaria ministerial é composta por representantes do Ministério da Educação por meio de suas secretarias: Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional (SETEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEESP), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); por representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e oito integrantes da sociedade civil de âmbito nacional, sendo os membros titulares e seus respectivos suplentes nomeados pelo Ministro de Estado da Educação.

Os movimentos sociais de âmbito nacional representados na Comissão Nacional de Educação do Campo são: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); Comissão Pastoral da Terra (CPT); - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); - Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Esses movimentos têm ajudado a reescrever a história da Educação do Campo no Brasil e a garantir a constituição de Políticas Públicas de Educação Contextualizadas que levem em consideração as especificidades que constituem o campo e os povos do campo (ribeirinhos, caçaras, quilombolas, povos das minas, extrativistas, entre outros) com a ligação direta entre a educação e o desenvolvimento sustentável.

Considerando-se os dados divulgados pelo IBGE, em 2006, 31,2 milhões de pessoas viviam no campo. Com esse quadro, são diversos os desafios postos as políticas públicas de educação, que precisam garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos que vivem nesse espaço, sem comprometer as condições de qualidade do atendimento educacional em todas as etapas da educação básica, além de formar professores para atender às turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, assim como dotar de infraestrutura as escolas.

Com o intuito de formar os professores, o Ministério da Educação iniciou em 2007 uma parceria com quatro universidades federais - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir de um edital específico, foi instituído o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com licenciaturas específicas para os professores do campo, inicialmente com 220 vagas. Em 2008 e 2009 novos editais foram lançados com o intuito de incentivar a adesão das demais universidades

federais, estaduais e municipais ao programa, ampliando assim as possibilidades de formação dos educadores do campo em todas as regiões do país.

Além dessas ações, com a atuação e permanente pressão dos movimentos sociais e da CONEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vem desenvolvendo diversas iniciativas voltadas para a Educação do Campo, onde se destacam o programa Caminho da Escola, que através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) dispõe de uma linha específica de financiamento para os municípios, voltada à compra de ônibus novos para o transporte escolar das crianças do campo. Outro Programa é o Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que segundo dados do FNDE (2007), aumentaram em 50% os valores das transferências para as escolas localizadas no campo, totalizando um valor de R\$ 37,4 milhões de reais transferidos através desse programa em 2007.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Governo Federal criou o Programa Todos pela Educação, onde os estados e municípios que aderiram ao programa apresentaram os seus projetos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), destacando-se aí, principalmente a construção de escolas do campo para alunos dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio que é uma prioridade das 40 ações que estão previstas no PDE.

Em que pesem as distorções no processo de execução, em todas as regiões do país outros programas vêm sendo desenvolvidos, como o Pro jovem Campo/Saberes da Terra, que oferece formação equivalente ao ensino fundamental, com qualificação profissional para jovens agricultores alfabetizados que se encontram fora da escola. Voltado para o atendimento de agricultores na faixa de 18 a 29 anos, o mesmo estava presente em 2007 em 21 estados brasileiros. Em 2008, o Projovem Campo tinha uma meta de atender 35 mil vagas para qualificação profissional em agricultura familiar.

Ainda em 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Básica (CEB) aprova a Resolução Nº 02 de 28 de abril, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução fruto de uma solicitação do MEC ao CNE, antes da aprovação final pelo conselho, foi amplamente discutida no antigo GPT de Educação do Campo, hoje CONEC. Esse importante documento traz claramente a responsabilização dos entes federados quanto ao oferecimento da Educação do Campo, assim como os níveis e modalidades de atendimento, além de tratar da organização dos tempos e espaços escolares e do tempo máximo e condições de transporte dos estudantes do campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

É nesse ritmo, e com todos os desafios que ainda se tem pela frente, em um país de dimensões continentais como o nosso, que vai se consolidando no Brasil a Educação do Campo. O que se percebe é que apesar do que tem sido feito, muito ainda se tem por fazer, pois é exatamente no campo onde ainda se concentram os piores indicadores educacionais e sociais do país, ou seja, uma realidade negligenciada ao longo da nossa história pelos poderes públicos, como passaremos a expor, através dos indicadores que passamos a destacar.

1.7 - Os indicadores oficiais testemunham a dualidade educacional brasileira

Em virtude da sua fragilidade, precisamos sempre questionar os indicadores oficiais na tentativa de compreensão dos aspectos sócio-culturais, territoriais e econômicos do Brasil, pois, é a partir da comparação destes que vamos construindo as nossas constatações acerca das desigualdades tão evidentes em nosso país, principalmente quando nos referimos aos resultados educacionais no campo e na cidade.

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população considerada residente na zona rural são importantes indicadores para compreendermos os dois Brasis. Os dados da tabela abaixo evidenciam que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive em zonas rurais (3,8 anos em 2000 e 4,0 anos em 2004) corresponde quase a metade da estimada para a população urbana (6,9 anos em 2000 e 7,3 anos em 2004), ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.

Tabela 1.2 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004

	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Esses indicadores apontam mais uma vez os desníveis regionais. A Região Nordeste, que concentra a maior proporção da população residindo na zona rural (28,5%), e a mesma que detém o maior índice de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais que vivem no campo (37,7%). Contrastante com essa realidade, a Região Sul é a que apresenta o menor percentual de analfabetismo entre a população rural (10,4%). Todavia, mesmo nesta região, a proporção de analfabetos é bem menor entre a população urbana (5,4%).

Dentro desta perspectiva, para o INEP/MEC (2007),

A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta¹² da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%.

É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que apesar de terem frequentado a escola e assinarem o nome não conseguem fazer uso do saber ler. Se esse índice fosse considerado a taxa final seria bem mais alarmante.

Nos resultados publicados em julho de 2006 pelo INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Educacional, sobre a Prova Brasil (instrumento utilizado por este instituto para avaliar o desempenho dos alunos brasileiros do Ensino Fundamental) nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, mais uma vez o Nordeste fica com um resultado ruim se comparado à média nacional. O ranking das melhores notas dos 39.613 alunos pertence aos alunos que freqüentam as 335 escolas do Distrito Federal, conforme as seguintes notas: (4ª Série) - Língua Portuguesa - 190,4 pontos e Matemática - 198,0 pontos e (8ª Série) - Língua Portuguesa - 232,1 pontos e Matemática 248,7 pontos. Os alunos do Nordeste ficaram com as seguintes médias: (4ª Série) - Matemática - 166,4 pontos - Contra os 180,0 da Média nacional e (8ª Série) - Língua Portuguesa - 221,2 - pontos e matemática 224,8 pontos.

Em virtude do que apresentamos anteriormente, esses dados não trazem muita novidade. Essa tem sido uma constatação daquilo que vem sendo denunciado - a fragilidade do sistema, a ineficiência do "projeto" educacional em vigor, o abandono e o fazer de conta do fazer educação no nosso país. É importante atentar que, a Prova Brasil não foi aplicada nas escolas do campo, escolas particulares, profissionalizantes e nem na Educação de Jovens e Adultos. Daria para imaginar como sairia esse resultado com base na situação em que se encontram as nossas escolas, os nossos educadores e o nível de desempenho dos nossos alunos, que normalmente terminam o segundo grau sem saber ler e escrever corretamente, ou seja, reforçando os índices de analfabetismo funcional, principalmente no que se refere às escolas do campo?

Como diria Freire, mais do que notas e avaliações que trazem medidas descoladas da realidade e que refletem uma concepção de avaliação oriunda do contexto urbano, tão estranho ao campo; a forma de ensino e o uso cotidiano dos saberes deveriam ser considerados como de importância fundamental na avaliação da aquisição da leitura de mundo e da conquista do letramento. Quem sabe, com esta reorientação nos critérios oficiais não estaríamos permitindo uma avaliação mais consistente e validando aquilo que vem sendo construindo por inúmeras experiências de educação contextualizada, que no conjunto das demais escolas brasileiras, não conseguem demonstrar o diferencial no conjunto dos indicadores, apesar dos excelentes resultados nas suas práticas. Quem sabe não seria possível uma avaliação que nos mostrasse as saídas para a melhoria do sistema, principalmente no que se refere às escolas do campo, pois não basta constatar nas avaliações se medidas corretivas não são tomadas no sentido de superar as dificuldades e desigualdades encontradas. Esse tem sido o grande desafio, pois se busca uma avaliação geral e não se propõe atuar diretamente nas especificidades.

O mesmo resultado é enfático em dizer que ao final da 4ª série, cerca de 54% (cinquenta e quatro por cento) dos alunos leem com dificuldade de assimilação, à exceção de frases simples e textos curtos enquanto que em matemática 63% desses mesmos alunos não sabem calcular porcentagem e apresentam a maior dificuldade em trabalhar com números negativos.

O INEP aplicou a Prova Brasil junto à 3.306.378 alunos dos 5398 municípios de todas as unidades da federação distribuídos em 122.436 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com a exigência de que essas tivessem mais de 30 alunos matriculados na série em que alunos seriam avaliados.

Imaginemos como ficaria o recorte dos indicadores das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro e

¹² De 15 anos ou mais.

em muitos casos naqueles em que alguns secretários de Educação desconheçam parte da legislação educacional, pois para muitos, essas são questões que dizem respeito apenas aos secretários de administração, finanças e aos prefeitos.

Não buscamos aqui fornecer elementos ou indicativos que digam ou provem que tudo vai bem com a educação nos grandes centros urbanos, já que o nosso estudo está mais voltado para a Educação do Campo, nem que esta tenha sido oferecida de uma maneira mais compromissada. A falta de professores, de materiais didáticos, os baixos salários e condições outras também presentes nessa realidade, são e sempre se constituíram no pano de fundo para o baixo nível da educação oferecida no Brasil ao longo da sua história, que denunciam que aí também a educação não vai muito bem.

Mas como nos alerta Machado (2001, p. 23), devemos ter cuidado ao lidar com os indicadores sociais, que muitas vezes podem inclusive mascarar uma realidade e propagar mentiras.

Em mãos inocentes, indicadores numéricos podem resultar mentirosos ou conduzir a desvios intencionais; em mãos mal intencionadas, podem produzir mentiras com aparência inocente (...) é preciso sabedoria para lidar com indícios, para buscar o fundamental no particular, para distinguir a sutileza decisiva do pormenor irrelevante.

Eis aí um dos reais desafios que nos faz contribuir diretamente com a educação através deste trabalho. Ao trazermos como problemática central uma preocupação com a contextualização do currículo, da formação dos/as educadores/as, da construção de materiais didáticos específicos, fazemos opção por um compromisso político com a educação, que traz no seu âmago, a necessidade urgente de mobilização da população por uma educação pública que corresponda aos anseios da sociedade brasileira.

1.8 – Formulação do problema – o currículo, contexto e a escola

Diante dessa problemática, o que se percebe é que ao longo da nossa história, salvo algumas iniciativas, a maioria delas não-formais, na verdade não houve muita preocupação por parte dos sistemas educacionais, com o que se ensina, por que se ensina e para que se ensina nas nossas escolas. Não existe na verdade, qualquer esforço de se pensar a formação dos alunos numa visão antropológica, cultural, política e social, com um currículo que demonstrasse um compromisso com a diversidade étnico-cultural, sócio-econômica em consonância com o mundo do trabalho e as problemáticas e possibilidades locais ou regionais; pelo contrário, impôs-se um currículo uniforme para um país tão diverso, sendo que a exigência para o exercício do magistério resumia-se apenas à titulação, e a escola muitas vezes servia apenas de instrumento manipulador das classes trabalhadoras.

Remetemos-nos à concepção Gramsciana, a escola deveria ser um espaço de formação no qual o estudante tivesse acesso aos conhecimentos da cultura do seu tempo, técnicos e profissionais, uma escola “desinteressada”, uma escola de “base humanista” na perspectiva como entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Enfim, “uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade”. Gramsci (1975, p.82) apud Nosella (2004, p.50).

Nessa compreensão é que Caldart (2004, p, 33) vai lançar mão à cultura e ao processo histórico como matrizes fundamentais da formação humana, ao defender que:

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Portanto, é talvez nesta perspectiva do questionamento ao modelo de escola moderna, fundada no esgotamento da sociedade e da cultura tradicionais e pré-industriais, que valorizou tanto a especialização, a divisão do conhecimento e que asfixiou os saberes específicos, é que no atual cenário das discussões educacionais e pedagógicas, tomam lugar práticas pedagógicas inovadoras, que dentre os seus princípios e elementos distintivos, apontam para a reorientação curricular na perspectiva da contextualização do currículo¹³.

Dentre as teses - *Sobre a escola pública: novo decálogo da Escola Cidadã* - apresentadas por Gadotti (2000, p.305), destacamos aqui três que consideramos importantes e que corroboram com o que defendemos anteriormente:

Cultura e estrutura. O desafio da mudança da escola pública é ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Sem mexer nas estruturas não se muda a escola. Mas também é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valoriza um certo saber e despreza outro. A escola é um espaço de relações sócio-culturais. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural.

Currículo e avaliação. A mudança curricular não pode limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas deve atingir também os conteúdos atitudinais. A avaliação que classifica, seleciona e pune, ratifica a exclusão social. Avaliar, numa concepção cidadã, é um ato de conhecimento e implica uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber.

Professor. O professor é um profissional do sentido e mediador do conhecimento. Sozinho, contudo, ele não dá conta de todas as tarefas docentes na elaboração do projeto eco-político-pedagógico da escola e na sua gestão. O professor conhece o seu aluno também através de conhecimentos fornecidos pelos pais sobre o contexto em que ele vive.

É com este enfoque que entendemos a reorientação curricular na perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela escola, dentro de uma mudança que exige mexer no todo do que *vem-a-ser* as concepções de educação, currículo, formação, avaliação, gestão, entre outros tantos importantes aspectos da educação e da escola. Sem essa ousadia, as mudanças não se efetivam e podem representar apenas a superficialidade da mudança, ou seja, a ponta de um *iceberg* que precisará ser compreendido na sua totalidade, em todas as suas vertentes.

1.9 - A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro e as propostas de reorientação curricular

Em meio a essas idéias e práticas voltadas para as inovações pedagógicas de reorientação curricular, algumas experiências vêm sendo desenvolvidas no campo da Educação, tanto em cenários da educação urbana como do campo, apesar de serem ainda experiências isoladas, se levarmos em consideração os sistemas educacionais, destacando-se aqui o trabalho que vem sendo realizado pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) em diversos estados brasileiros.

Conforme sua carta de fundação (2000) a RESAB constitui-se como um espaço de articulação regional da sociedade organizada, que vem congregando educadores/as e Organizações Governamentais e Não-Governamentais, envolvidas com a Educação no Semiárido Brasileiro, tendo como ideários - a elaboração de

¹³ Permitindo assim que o currículo escolar dê conta de tocar nas questões econômicas, sociais, culturais, políticas, territoriais, no mundo do trabalho e da produção, nos saberes e conhecimentos das comunidades nas quais as escolas e os alunos estão envolvidos e que vão contribuindo para a formação da subjetividade destes.

propostas de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública do Semiárido Brasileiro (SAB).

Como destacam Martins (2004), Reis (2004) Carvalho (2004) entre outros, a rede é resultado de um longo processo do qual participam diversas experiências de educação, governamentais e não-governamentais, formais e não-formais, presentes no Semiárido Brasileiro, que vêm fazendo importantes inflexões curriculares e metodológicas com a intenção de que, *“a escola do Semiárido vincule-se às formas de vida e às problemáticas existentes no SAB, sustentando-se no conceito de Educação para a convivência com o Semiárido”*.

Assim como outros movimentos e articulações educacionais, a RESAB emerge no contexto da ‘falência das narrativas universalistas’, que predominaram na formatação dos currículos escolares e na definição do modelo tradicional de escolas ainda presentes na atualidade, baseado numa lógica enciclopédica de currículo e situado dentro da perspectiva iluminista, cuja racionalidade científica ocupou o centro de toda a estruturação dos processos oficiais de formação, e que deixou de lado qualquer perspectiva de contextualização, já que os saberes locais e não científicos (o senso comum, a tradição oral, o saber popular) foram considerados saberes menores e até nocivos, que precisavam ser suplantados e superados pela escolarização universalista.

É com essa percepção que se pode afirmar que os materiais de apoio didático que circularam no Semiárido não tratavam das potencialidades dessa região, destacando apenas as suas problemáticas. Esses materiais, segundo os documentos da própria RESAB (2002, p. 03),

(...) veicularam, décadas após décadas, e ainda veiculam imagens de outros lugares. Imagens consideradas mais nobres, palavras e sotaques igualmente considerados mais nobres, mais de acordo com a chamada “língua padrão”, mas também com a “cultura oficial”.

As diversidades locais, regionais, étnicas, entre outras, por muitos longos anos jamais interessaram aos “planejadores educacionais e curriculistas oficiais e de plantão”, pois o padrão universalista foi o que sempre prevaleceu. Vale lembrar que nas escolas presentes no campo, mesmo este formato, quando chegou, foi simplificado, deturpado, pois a escola e os conhecimentos nelas trabalhados também foram empobrecidos, talvez como consequência desse processo.

Como definido nos escritos iniciais e documentos de fundação da RESAB (2002), um dos desafios maiores dessa conjunção de esforços é exatamente a possibilidade de fazer com que o currículo presente nas escolas do SAB possa tocar e refletir as questões locais numa conexão e grau de complexidade que não transformem os conhecimentos trabalhados nas escolas em novos instrumentos de exclusão.

O alvo principal da mudança dessa articulação está na educação, prioritariamente na escola pública, oferecida a crianças e adolescentes do Semiárido brasileiro. Isso significa em primeiro plano fazer a educação pisar no chão, na terra ressequida, na roça, na cacimba... Fazer a educação tocar na questão climática, a seca, a água – inclusive sua dimensão simbólica, não redutível ao H₂O ou ao conceito de substância insípida, inodora e incolor –, a cisterna, a questão da terra, dos solos, da vegetação, dos animais. Mas também na cultura, na história, nos processos de produção subjetiva, nos engodos identitários, etc. E fazer isso sem se enclausurar no localismo, sem desconsiderar que o Semiárido está dentro do mundo; que as conexões humanas e mesmo as interdependências da própria natureza (tipo a ligação entre seca e El Niño), tornam inviável qualquer tentativa de redução, de enclausuramento e de bairrismo ressentido. (p. 03).

Aqui lançamos mão às contribuições de Freire (1959, p.1) quando clama que *“somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo de nossas causas e de seus efeitos, nem sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles”*.

Com essa compreensão e com essa intenção é que buscamos compreender a escola e o currículo na perspectiva da contextualização, problematizando para tal a experiência educacional existente na Comunidade de Lagoinha, Distrito Rural de Massaroca, em Juazeiro – Bahia, Semiárido Baiano, que tem norteado as suas práticas educativas na perspectiva de uma reorientação curricular baseada na *pedagogia da vida*, que como definem Souza e Reis (2003:27) “*está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nessa busca do re-conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história) possam intervir e transformar a ambos*”.

Esta concepção nos permite defender que nas práticas educativas o contexto passe a servir como objeto da tematização e dos questionamentos, que norteiam as aprendizagens dos alunos, professores e comunidades. Nesse entendimento, a escola não pode ser entendida como uma “ilha”, isolada do mundo, das coisas, das pessoas, dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade na sua trajetória histórica, e tão necessários na relação dos sujeitos com o mundo contemporâneo, mas como o espaço infundável das aprendizagens diversas e do diálogo constante dos múltiplos saberes.

Portanto, é intenção desse trabalho ***compreender qual o lugar do contexto, na proposta de reorientação curricular da Escola Rural de Massaroca - ERUM e como tem se efetivado nas práticas educativas a contextualização dos saberes e conhecimentos trabalhados por esta escola.***

Partindo dessa questão norteadora, buscamos compreender como que tem se caracterizado nas práticas educativas desta escola, a idéia de contexto, pois entendemos que numa experiência voltada para reorientação curricular pautada na perspectiva da contextualização do currículo, o contexto deve assumir o papel de elemento fundante do processo educativo, que vai se alargando a partir do entrelace com diversos outros saberes aos quais vai se *bricolando* ao longo das práticas pedagógicas que vão aprofundando os conhecimentos e criando sempre, outros saberes, outros significados. Nesse fazer, o espaço da *sala de aula*¹⁴ assume um papel muito importante na construção da aprendizagem.

1.10 - Explicitando o problema

A preocupação em saber o lugar assumido pelo contexto nessa experiência de reorientação curricular dá-se em virtude de que em diversos seminários, fóruns, simpósios, pré-conferências e conferências de Educação para a Convivência com o Semiárido e encontros de troca de experiências pedagógicas exitosas na educação básica dos quais temos participado nos últimos anos, sempre nos inquieta o fato de que, apesar de ver bons projetos e boas experiências em curso, percebem se também que o contexto, que deveria ser e estar anunciado como elemento de fundamentação e alargamento das aprendizagens, tem funcionado apenas como um ambiente aprisionador de experiências e aprendizagens, quando poderia ser o meio para possibilitar o aprofundamento e a extrapolação do conhecimento, ajudando os alunos a verem sentido no que aprendem, possibilitando a esses fazerem co-relações com outros fatos e outras realidades, aprendendo com o seu mundo e com as experiências de outros mundos.

Outro elemento que nos mobiliza, diz respeito à especificidade do campo e, portanto, do lugar da escola neste espaço, que na maioria das vezes, não reflete as questões locais, transformando-se em um lugar sem vida, algo distante dos sonhos e desejos dos alunos que a frequenta, pois o seu currículo muitas vezes cria uma barreira intransponível entre aquilo que constitui a singularidade do campo com os conhecimentos que chegam e são transmitidos na escola como única vertente e verdade para explicação do mundo e das coisas que nele existe. Ou seja, o mundo concreto no qual a escola está inserida, não tem sentido e nem significado nesse modelo de escola, o que, numa perspectiva de reorientação curricular voltada para a contextualização, o currículo passa a ser o tempo todo alimentado pelo contexto, que não se limita ao local, mas que em teias de conhecimentos, vai promovendo a extrapolação e a ampliação dos diversos saberes que perpassam a escola.

Salienta-se que, a Escola Rural de Massaroca foi uma das experiências de reorientação curricular, que esteve presente (como exemplo das práticas de Educação do Campo, consideradas bem sucedidas), em todos os grandes momentos nos quais foram definidas as bases de fundamentação e fundação da RESAB (Simpósio Escola e Convivência com a Seca, em 1998 e o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, em 2000, ambos realizados em Juazeiro/BA), e da Mobilização por uma Educação do Campo (Fundação do

¹⁴ Compreendida aqui não apenas como o espaço físico do prédio escolar, mas os diversos ambientes nos quais a aprendizagem se efetiva, inclusive a própria realidade sócio-econômica, cultural e territorial que encerra o contexto das comunidades.

Fórum de Educação do Campo da Bahia, em 1996; I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, ambas realizadas em Luziânia - GO, respectivamente em 1998 e 2004), eventos esses fundamentais no desenvolvimento das bases do que hoje vem sendo definido como Educação do Campo e Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, onde a contextualização é princípio fundamental.

Este trabalho, objetivamente buscou identificar e analisar na experiência de reorientação curricular desenvolvida na Escola Rural de Massaroca (município de Juazeiro) o lugar dedicado ao contexto na sua proposta pedagógica e como tem se configurado nesta prática educativa a idéia de contextualização dos saberes e conhecimentos trabalhados pela mesma.

Especificamente poderíamos definir que os principais desafios desta proposta foram:

- a) identificar junto aos alunos e professores o lugar do *contexto* no currículo trabalhado pela escola;
- b) Analisar a proposta pedagógica da escola buscando compreender como a mesma aborda a relação com o *contexto local*;
- c) acompanhar juntamente com a equipe de professores da escola, o desenvolvimento de um projeto didático específico, levantando os elementos curriculares e a correlação destes com os saberes locais e globais;
- d) problematizar a idéia de contextualização dos saberes e conhecimentos presente nas práticas educativas dessa experiência a partir dos referenciais da Educação do Campo.

1.11– Reorientação curricular e contexto – Qual a relevância deste trabalho?

A relevância social da presente proposta está na possibilidade de aprofundar, a partir do estudo da experiência educacional em questão, as compreensões de currículo, reorientação curricular e de Educação do Campo, de maneira crítica, constituindo-se assim, em mais uma referência para o embasamento e a reflexão no que se refere ao estudo das experiências alternativas e das políticas públicas educacionais que investiram na reorientação e na construção de um currículo mais próximo das comunidades nas quais as instituições educadoras estão inseridas, sem com isso cair num localismo irresponsável e enclausurador do sujeito no seu próprio meio.

Isto é relevante e pertinente, pois se percebe, até nas universidades, salvo raras exceções, um distanciamento total do currículo com os contextos nos quais estas estão localizadas. Como exemplo disso, podemos citar especificamente os cursos de formação de professores, que em boa parte são orientados para a atuação dos seus futuros profissionais apenas para o mundo urbano, quando a maioria dos nossos municípios é considerada de base rural e na totalidade das nossas matrículas, mesmo das escolas localizadas na zona urbana, ainda possuímos um alto índice de alunos que moram no campo.

Percebemos, então, que a reorientação curricular, longe de ser uma preocupação apenas da educação básica, precisa ser repensada também na educação superior, para que não estejamos ainda mais, fomentando o distanciamento entre a educação e a sociedade, principalmente no que diz respeito à desarticulação entre os contextos sociais diversos e aquilo que se trabalha nas instituições formadoras.

Como bem nos lembra Caldart (2008), o campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo não vem sendo considerado como referência para se pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, ou de outras políticas¹⁵. São essas posturas e políticas que tem garantido por meio de um processo universalista de se conceber políticas, a promoção do anonimato e por que não dizer, a invisibilidade da diferença e das particularidades dos povos e de uma educação do campo comprometida com os seus sonhos e projetos.

¹⁵ Contraditoriamente, o peso econômico da agricultura, à medida que vem pelo pólo do capital e não do trabalho, não repercute em políticas que considerem, ou seja formuladas desde as necessidades da população que vive e trabalha no campo, exatamente porque as classes dominantes do campo, cada vez menos originárias do campo, não precisam de políticas específicas, a não ser daquelas que ampliem suas possibilidades de negócio. Caldat (2008, p.73).

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o universal seja mais universal”, seja de fato síntese das particularidades diversas, contraditórias. (CALDART, 2008,p. 74)

Aqui a autora traz uma perspectiva que clama para que a invisibilidade não continue a guiar as políticas públicas voltadas para o campo e para a Educação do Campo, mas que considerem as particularidades constituintes dos povos do campo, presentes em territórios históricos, e manifestados em populações tradicionais, acampamentos, assentamentos, comunidades quilombolas, indígenas, povos das águas e das ilhas, povos das regiões de sequeiro e das regiões irrigadas, povos das florestas, assalariados do campo, entre outros, que exigem o direito a uma educação particular, sem localismos exacerbados, e que clamam por quantas educações diferenciadas sejam necessárias para atender à diversidade desses povos, com caras, histórias e identidades próprias. Como ainda vai defender a autora,

Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de deslocamento dos termos da tríade de constituição original da Educação do Campo. Caldart (2008, p. 73).

É preciso trazer as marcas de constituição histórica e cultural desses povos, na lida do trabalho com o processo produtivo e as relações políticas e sociais que desenvolvem para constituir as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, que se faz no campo. A escola não pode continuar sendo um objeto estranho na vida das pessoas, algo que não toca nas suas condições materiais de existência.

São essas questões que buscaremos aprofundar no decorrer dos capítulos que seguem. Tentar respondê-las a partir dos suportes teóricos que lançamos mão e das informações construídas ao longo da pesquisa de campo realizada junto à Escola Rural de Massaroca.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA O DISTRITO RURAL DE MASSAROCA E A LUTA DOS AGRICULTORES POR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.
Alberto Caeiro*

2.1- O contexto de Massaroca

Com uma área em torno de 400 km², o Distrito Rural de Massaroca fica localizado a 62 km da sede do município de Juazeiro - BA, em pleno coração do Semiárido, na rodovia BR- 407, sentido Juazeiro - Salvador. É uma zona de pecuária extensiva (caprino cultura, ovinocultura e bovinocultura), associada a uma agricultura tradicionalmente de subsistência (milho, feijão de corda) e em alguns casos, a uma cultura de renda (melancia, mandioca, mamona), bem como ao extrativismo vegetal (madeira, umbu e maxixe). É uma imagem viva da grande diversidade de situações ambientais observadas no trópico Semiárido Brasileiro. O clima pode ser definido como quente Semiárido. Apesar da irregularidade, normalmente as chuvas acontecem no período de novembro a abril, com um total médio de 400 mm/ano, com umidade relativa do ar, durante todo o ano, em torno de 60% e temperatura que varia entre 26,5^o C a 38^o C. O tamanho das propriedades rurais varia de 03 a 300 hectares¹⁶. Tanto o fundo de pasto, como as propriedades particulares possuem títulos de posse, regularizados pelo antigo Instituto de Terras da Bahia (INTER-BA).

A característica mais destacável da região de Massaroca, como em todo o Nordeste do Estado da Bahia, é a existência de comunidades rurais, baseadas em relações familiares antigas e tendo um patrimônio comum: o fundo de pasto¹⁷ (vegetação nativa em propriedade de uso coletivo). Estas comunidades têm uma

¹⁶ Hectare: porção de terra equivalente a 10.000 metros quadrados; ou seja, 100 m x 100m.

¹⁷ Segundo Rolim (1987), citado por Barros *et al* (1999: 10), convencionou-se chamar de “Fundo de Pasto”, as propriedades coletivas, ocupadas, de modo geral, por uma comunidade (muitas vezes de origem familiar comum), onde se realiza como atividade predominante, um pastoreio comunitário extensivo de gado de pequeno porte e, subsidiariamente, associado à agricultura itinerante. O fundo de pasto, ou “feches” corresponde à figura jurídica do “compáscuo”, quer dizer, pasto comum ou local em que se apascenta o gado comunitariamente. Essas comunidades “pasteiras” configuram um modelo singular de posse e uso da terra cuja expressão social vai além da sua validade como força produtiva, ao contrário da maioria dos municípios do sertão, onde se obrigou, por lei, os criadores a cercar os animais, acabando com o pastoreio coletivo. No Nordeste da Bahia, essa prática foi mantida. Foi em zona de menor densidade ou de ausência de latifúndios

dinâmica bastante diferente da que se encontra em outras partes do Nordeste: a solidariedade orgânica, o consenso predomina sobre a solidariedade mecânica, o contrato.

O processo de colonização de Massaroca, assim como em boa parte do sertão brasileiro, se deu em virtude da expansão da pecuária de gado bovino. Os latifúndios ocupavam o espaço e, portanto, com a crise das economias açucareira nordestina e mineradora no Estado das Minas Gerais, houve a necessidade de redução da demanda de boi de tração e de carne. Em consequência, minguaram as possibilidades de investimentos na atividade pecuária que predominava em todo o interior nordestino, principalmente na região de influência do Rio São Francisco, levando ao desaparecimento, a partir de 1850, de um grande número de grandes propriedades de pecuária extensiva. Segundo Tonneau e Gama (2003, p.89),

Os vaqueiros das antigas fazendas de gado se instalaram nos espaços vazios deixados por elas. As comunidades atuais ainda carregam os nomes dessas antigas fazendas: Fazenda Lagoinha, Fazenda Cipó, etc. O distrito de Massaroca é fruto desse processo de regressão da economia regional, que está intimamente associado ao declínio econômico da cidade de Juazeiro. Pouco a pouco, Massaroca entrou numa economia de auto-subsistência, organizada em torno da pecuária de pequeno porte e de uma agricultura de subsistência.

No decorrer dos anos, a população em crescimento se instalou na região em regime de autarquia. A atividade principal passou a ser a criação de caprinos, que se torna possível por causa da existência de vastas zonas de vegetação de propriedade comunitária: *os fundos de pasto*. Os filhos, normalmente numerosos, reproduzem de modo idêntico os sistemas de produção praticados pelos pais. O tamanho do rebanho aumentou proporcionalmente à população humana até quando os recursos naturais disponíveis permitiram. Quando estes recursos ficaram insuficientes, tiveram início os tempos de crises, da migração para São Paulo e da descapitalização que leva parte da população à miséria. O sertão em geral, e Massaroca, em particular, se tornam um reservatório de mão-de-obra.

Assim como em outras experiências espalhadas pelo nordeste brasileiro, a migração teve consequências importantes no Distrito de Massaroca que precisam ser consideradas. Para os migrantes, o contato com novas realidades desenvolve nestes uma vontade de mudar as coisas. Coincidentemente, ao retornarem encontraram “a expansão do uso do arame farpado na construção de cercas. Um pouco mais tarde, as culturas forrageiras perenes como algaroba (*Prosopis juliflora*) e capim buffel (*Cenchrus ciliaris*) se difundem. O mesmo ocorre com a palma forrageira (*Opuntia* sp.), que foi introduzida na região nos anos 1950”.

Ao retornarem à sua terra natal, capitalizados com aquilo que conseguiram poupar nos grandes centros, principalmente São Paulo, “*os homens se casam, adquirem propriedades e investem*”. As economias acumuladas principalmente através do trabalho prestado na construção civil serviram de investimento para a aquisição de terras, de animais e do arame farpado.

Construir os cercados, desmatar as áreas e plantar as espécies forrageiras, eram as estratégias utilizadas para o processo de capitalização desses migrantes que retornavam. Até a consolidação da propriedade como uma reserva para a alimentação dos animais na época da seca, essa estratégia ficava vulnerável às intempéries do clima, o que poderia se perder se as secas se prolongassem. Se isso acontecesse, a descapitalização era algo incontrolável, seja monetária, seja na redução do rebanho e/ou dos recursos forrageiros que sustentariam esses animais nesse período. Se as chuvas acontecessem no período regular, garantiria o ciclo de renovação da reserva para assim enfrentar um novo período, ou as consequências da irregularidade da chuva mais à frente.

que se desenvolveu a pequena produção, quando os recursos hídricos permitiam. É uma consequência da pressão fundiária menor.

A dificuldade deste processo de capitalização se traduziu diretamente na tipologia dos produtores, que está ligada ao ciclo de vida dos mesmos e de suas famílias. Os produtores mais capitalizados, normalmente, são aqueles de idade média, que dispõem de mão-de-obra familiar. Mas o capital disponível quase sempre não é suficiente para transmissão aos filhos, que devem, a cada geração, retomar o processo de capitalização. Tonneau e Gama (2003, p.91)

Em consequência da seca de 1979, inicia-se a descapitalização da maioria das propriedades rurais e em Massaroca isso traz alguns dilemas: 1- Àqueles que tinham conseguido comprar terras e animais, faltavam o dinheiro para a infra-estrutura: cercas e aguadas, entre outras; 2- Diante da descapitalização os agricultores migravam novamente ou ficavam para entrar nas frentes produtivas do Governo Federal e receber ajuda que era repassada em valores insignificantes por dia de trabalho e por meio da distribuição de cestas básicas.

No decorrer desse período, a igreja através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), bem como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia (Emater-BA) iniciaram um trabalho voltado para a constituição de associações de agricultores e pequenos produtores rurais, com o intuito de apoiar o desenvolvimento local. É nesse particular que se inicia em Massaroca o processo de organização comunitária, em 1980, que anos mais tarde vai consolidar-se com a criação do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM). Segundo Barros et al (1999),

Os agricultores desta região iniciaram um processo de organização formal a partir de 1980, quando foi criada oficialmente a primeira associação comunitária, com o apoio da igreja, que começava a intervenção externa sob a influência da teologia da libertação (Comunidades Eclesiais de Base - CEBs), e da EMATER-BA, hoje Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário - EBDA, com a intervenção de alguns projetos voltados para o desenvolvimento do nordeste brasileiro, como o Projeto Sertanejo, Projeto São Vicente, Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural - PAPP, entre outros.

A primeira associação comunitária criada foi a da localidade de Lagoinha (pertencente ao Distrito de Massaroca). Em seguida, com o apoio da assistência técnica da EMATER-BA, foram criadas mais 8 (oito) associações, buscando atingir dois objetivos iniciais: a) proteção da área de *Fundo de Pasto* de uma eventual desapropriação das extensões de *vertissolos* para realização do Projeto de Irrigação Salitrão; e b) acesso aos financiamentos.

Voltados para a concretização desses objetivos, os agricultores de Massaroca, passavam a assumir como palavras de ordem da luta comunitária a "União de todos". A partir daí, houve a aceleração nos processos de legalização das associações e em 1983, conseguiram a possibilidade de incluir um item específico do Fundo de Pasto no Projeto Nordeste.

Em 1989, após o intercâmbio com os produtores franceses da região de *Hautes Garrigues* (sul da França), estas associações juntaram-se, fundando o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), congregando um total de 236 famílias, representando entorno de 1.400 pessoas, sendo 53% do sexo feminino. Um dado marcante da época era de que apesar de ter uma população relativamente jovem (60% menores de 25 anos), a maioria tinha cursado apenas o ensino fundamental e, em muitas vezes, incompleto.

Como fruto desta cooperação Brasil-França, através do Comitê das Associações agropecuárias de Massaroca (CAAM) e do *Comité des Hautes Garrigues* (Sul da França), nasce a discussão quanto à construção de um projeto de desenvolvimento local com o objetivo de fortalecer a autonomia dos agricultores locais, bem como o acesso a projetos de financiamentos e busca de uma melhor qualidade de vida. Os agricultores dessa região buscam concretizar novas ações que possam lhes tirar da quase ameaça de miséria em que vivem estas comunidades, sendo o primeiro passo para isso a organização e união de todos.

Por meio desta organização, conseguem desenvolver algumas experiências no próprio Comitê das

Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), como o Programa do Crédito em 1989, o Programa de Formação no Meio Rural em 1993, a aquisição de um veículo, máquinas e equipamentos coletivos, como um caminhão e um carro pipa em 1993, que serviria tanto para colocar água nas residências e nas roças durante a época da seca, como para levar os estudantes para a escola no período letivo. Ainda em 1995, conseguiram um trator com arado, sulcador e discos, utilizado por um regime de autogestão, além de firmarem parcerias governamentais e não-governamentais, visando à criação de uma melhor estrutura no processo de desenvolvimento local.

2.2 - O projeto de criação de um centro de formação rural em Massaroca

Em 1990, com a continuidade da cooperação internacional Brasil-França, através da Associação *Serra Serrane*¹⁸, surge um segundo intercâmbio que leva ao Sul da França, região de *Languedoc Roussillon*, 02 técnicos (01 da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC e 01 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Centro de Pesquisa Agropecuária para o Trópico Semiárido – EMBRAPA/CPATSA), 02 agricultores de Massaroca e 01 professora, que na época também era coordenadora das escolas isoladas de *1º grau menor*¹⁹ na região. Dentre os objetivos do intercâmbio, dois estavam bem claros: a) buscar conhecer os sistemas produtivos da região de *Hautes Garrigues* e b) conhecer o funcionamento do sistema educacional rural da França.

De volta ao Brasil, a professora Valdete Gama, começa a introduzir nas discussões da organização dos agricultores a necessidade de se priorizar um pouco mais a educação, pois na compreensão da mesma, um projeto de desenvolvimento não poderia deixar de lado a importância da educação, elemento socializador, de construção e difusão de conhecimentos e saberes.

Essa discussão surge não pelo fato da inexistência de escolas no Distrito de Massaroca, mas pela necessidade de se buscar construir uma escola sem os vícios da pedagogia tradicional da qual esclarece Freire (1993), que não fala a língua do educando, não dialoga com os aspectos da cultura local, dos costumes e das tradições e vocações econômicas, mas que tem como centro do saber o professor, que cheio de conhecimentos alheios e distantes da realidade dos seus alunos e alunas, tenta embuti-los nas suas cabeças.

As idéias trazidas pela professora, de se pensar a educação como um dos elementos chave do projeto de desenvolvimento local das comunidades rurais de Massaroca, tomam força e são aceitas como um grito dos oprimidos, que já não aguentando mais a insensibilidade da escola tradicional às questões pertinentes à realidade local, clamam por uma nova educação para Massaroca, que seja centrada no aluno e na sua realidade.

A intenção era de que, a partir dessa experiência educacional, os jovens alunos pudessem melhor conhecer o seu mundo e extrapolar as relações com o mundo que os cercam, mas tendo sempre como ponto de partida os saberes locais.

Esta demanda (preocupação) com uma nova educação para aquela realidade foi encaminhada pelo Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM)²⁰ a Unidade de Planejamento Agropecuário do Município de Juazeiro - BA (UPAGRO), que, em seguida, constituiu uma comissão com diversas instituições que de uma maneira ou de outra estavam ligadas a problemática do desenvolvimento no meio rural, congregando, assim as seguintes instituições: Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário (EBDA), Secretaria de Educação e Cultura/Prefeitura Municipal de Juazeiro (SEC/PMJ), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ/UNEB), Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF/UNEB), Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco- (CODEVASF), Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semiárido (CPATSA) e o próprio CAAM.

¹⁸ Associação criada por agricultores, técnicos e professores do sul da França com o intuito de promoverem intercâmbios de experiências e atividades que visem o desenvolvimento de Massaroca e da própria região do sul da França. A palavra *Serra-serrane* foi uma maneira de unir a palavra *serra* (português) e em francês (*serrane*), já que possuem o mesmo significado.

¹⁹ Hoje seria equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Nacional.

²⁰ Organização dos Agricultores que congrega 08 associações rurais que unem as comunidades pertencentes ao Distrito de Massaroca.

Nesse momento, houve também a contribuição de uma missão francesa de apoio, enviada pela Associação Serra Serrane (ASS), composta por técnicos do *Licée Professionel Agricole La Frondaie (LPA)*, do *Institut de Recherche, Formation et Education pour le Developpement (IRFED)*, do *Centre Internationale de Cooperation en recherche Agronomique pour le Developpement (CIRAD)* e da própria ASS.

Com a soma destes esforços, surge no final de 1992, o projeto, elaborado com a participação efetiva das comunidades e contando com o apoio do *Communauté Economique Européenne (CEE)* e do *Comité Catholique Contre la Faim et pour le Developpement (CCFD)*.

Em 1993, o projeto foi aprovado tendo como objetivo geral "o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos da região de Massaroca pela melhoria de seu nível educacional, de modo a provocar a elevação de suas capacidades produtivas, a transformação das relações sociais e o melhoramento de suas condições de vida" (Projeto Global de Desenvolvimento de Massaroca - 1993:06).

Para atender a esse objetivo, o Centro de Formação Rural de Massaroca (CENFORM) foi idealizado levando em consideração o desenvolvimento de 04 programas básicos, a saber: o Programa de Apoio à Organização Rural, Programa de Capacitação em Unidades Produtivas, Programa de Educação Permanente e o Programa Escolar. Todos esses programas seriam desenvolvidos em co-parceria com as instituições que participaram da elaboração do projeto (universidades, instituições de pesquisa e extensão, prefeitura, instituições francesas), entre outras que viessem a se tornar parceiras.

2.2.1 - O Programa de Apoio à Organização Rural

Busca, através de uma formação contínua e dentro de um processo participativo, apoiar às organizações rurais existentes e emergentes e suas lideranças, sobre os papéis, funções, responsabilidades e temas relacionados à realidade social, econômica e política, possibilitando aos atores sociais locais uma melhor compreensão de práticas associativas, um conhecimento sólido do meio político, social e econômico, um domínio dos meios de expressão e comunicação e uma melhor gestão de equipamentos coletivos.

2.2.2 - Programa de Capacitação em Unidades Produtivas

Tem como intuito, promover cursos para apoiar a diversificação da produção e as unidades produtivas através da formação técnica orientada para novas produções agrícolas e para novas atividades de transformação de produtos e serviços rurais, bem como para a preparação e organização da empresa, na gestão, na contabilidade e na comercialização dos produtos locais.

2.2.3 - Programa de Educação Permanente

Objetiva promover formações sobre temas da cultura geral e de nivelamento do conhecimento, o que, de certa forma, estariam elevando o nível geral de instrução; o nível de vida pelo aprendizado prático de atividades do dia-a-dia no domínio social, de saúde, de alimentação etc., além de se preparar para o exercício da cidadania, dos conhecimentos sobre a realidade social, direitos e deveres de cada um.

2.2.4 - Programa Escolar

Visava à criação da Escola Rural de Massaroca - ERUM (Anos finais do Ensino Fundamental), voltada ao mundo rural, como uma experimentação pedagógica, buscando levar aos jovens rurais um modelo de educação que os preparassem para enfrentar os desafios das transformações tecnológicas da agricultura, e os riscos e as oportunidades do mercado agrícola, abrindo a esses um caminho para novos horizontes (técnicos e profissionais) e em outros níveis da educação nacional (ensino médio e superior).

Como apresentado, essa comunidade, com a participação de diversas entidades, começou um processo de organização comunitária na perspectiva do *desenvolvimento endógeno*, de acordo com o que defendem Borba *et al*(2006, p. 02).

O desenvolvimento endógeno tem como ponto de referência as características socioculturais, ecológicas e, por que não dizer, econômicas locais como suporte na hora de estabelecer relações. Isto é, o desenvolvimento cobra um re-direcionamento

no sentido de qualquer processo de câmbio social. De maneira alguma significa romper relações externas na esperança de evitar simplesmente o desaparecimento de elementos socioculturais e ecológicos vinculados ao lugar. Trata-se de buscar formas de integrar as identidades culturais e os processos globais num esforço para impedir que nos tornemos “simples consumidores de modelos culturais elaborados pelos mercados” (TOURAINÉ, 1997), mas não significa a exacerbação fundamentalista das identidades culturais, nacionais ou locais, como forma de evitar intercâmbios externos na tentativa de evitar “ver-nos arrastados pelas mensagens ao mesmo tempo sedutoras e impessoais da sociedade de massas” (*ibid*). Então o desenvolvimento endógeno não significa ausência de elementos externos; significa *localização* do desenvolvimento.

Com esse intuito, foi que os agricultores de Massaroca uniram esforços (internos e externos), para, a partir das potencialidades locais, desenvolverem uma nova lógica de se pensar a organização comunitária e a escola no campo, comprometidas com o desenvolvimento local, tendo no centro das suas discussões o pequeno produtor da região, a educação e a formação dos atores e atrizes sociais locais, construindo assim um projeto de desenvolvimento que atendesse a estes ideais, vislumbrando um futuro melhor para as gerações presentes e advindas.

Para maior compreensão do campo empírico, fundamento desse trabalho, passa-se a apresentar um pouco da experiência problematizada - Escola Rural de Massaroca – ERUM.

2.3- Escola Rural de Massaroca – ERUM

A Escola Rural de Massaroca (ERUM) surge muito antes da aprovação da LDBEN 9394/96 e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Seus principais referenciais teóricos foram os trabalhos e as contribuições do pedagogo brasileiro Luis de Sena, contemporâneo de Paulo Freire, com uma vasta experiência educacional em países da África, Ásia e Europa na área de formação e educação para o desenvolvimento local, que chega a Massaroca por intermédio do IRFED, instituição francesa, da qual foi diretor e que atua em projetos de educação e desenvolvimento nos países subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento.

Foi com a mediação desse educador, que professores e representantes do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), técnicos da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e de tantas outras instituições, idealizaram e construíram a proposta pedagógica da escola voltada para atender às séries finais ensino fundamental de 5^a a 8^a série, já que as séries iniciais eram atendidas pelas escolas “isoladas” das comunidades. A solicitação das comunidades, inspirada nas idéias trazidas pela Professora Valdete Gama, do intercâmbio Brasil-França, era de que a escola levasse em conta todo o contexto e a realidade das comunidades rurais de Massaroca, que não repetisse o formato da escola tradicional que já existia no distrito.

Durante mais ou menos 08 meses, entre 1994 e 1995, estagiários e técnicos ligados às instituições participantes do projeto, imergiram na realidade das comunidades rurais para apreender o sentido da vida cotidiana de seus habitantes, saber o que pensavam da escola, que escola queria para os seus filhos, como funcionava a economia local, a produção, a organização social, a distribuição populacional (homens, mulheres, jovens, crianças etc.) e quais eram suas principais necessidades e demandas para se levar em consideração em um projeto de uma escola diferenciada.

De posse dessas informações, analisadas, restituídas e complementadas pelos agricultores e agricultoras, produtores e produtoras rurais em reuniões comunitárias, iniciou-se a elaboração da proposta de educação rural (pois na época ainda não existia a terminologia Educação do Campo), sendo a participação considerada como o instrumento didático mais precioso dessa fase de construção da proposta pedagógica, que através do uso de metodologias as mais diversas, permitiam-se o envolvimento dos atores internos e externos em todo o processo de construção. Como bem colocam Reis e Rocha (2006, p.238-239).

Neste sentido, a proposta pedagógica não foi fruto apenas do conhecimento técnico, mas da real necessidade do contexto e dos atores e atrizes sociais locais, que não queriam ver mais repetido os ciclos de analfabetismo e da ameaça de miséria que

quase sempre se repetia naquela região semi-árida nordestina.

A cada produção escrita que se sistematizava, buscávamos diversos referenciais que pudessem melhor embasar o trabalho, já que algumas experiências isoladas pelo Nordeste e outras regiões do Brasil davam conta de um ensino contextualizado e que atendia às necessidades do povo do campo, como era o caso do Projeto Caatinga, em Ouricuri-PE, que visitamos na época.

Concluída a elaboração da proposta pedagógica, chegou o momento de retornar às comunidades rurais as informações sistematizadas, decodificadas para que estes compreendessem de fato como seria colocado em prática tudo o que eles abordaram durante o período da imersão. Isso foi feito através do uso de diversas dinâmicas, de forma lúdica (reuniões, teatros, programas de rádio em linguagem popular, etc.), alimentando, assim, os sonhos de uma escola desejada pela população.

Na fase da apresentação da proposta ainda era possível aos atores locais se posicionarem, sugerindo ou alterando aquilo que não concordavam, ou melhor, que não se adequava à sua realidade. Somente depois da passagem pelas diversas comunidades das quais se originariam os futuros alunos e alunas, é que de fato foi formatada a proposta final. O processo foi demorado, cansativo, mas compensador, pois o resultado foi a validação do que idealizou-se antes e a definição de uma proposta de “*educação rural*” para o ensino fundamental de 5^a à 8^a série contextualizada à realidade rural. Isso foi possível porque havia toda uma mobilização comunitária em torno do projeto de desenvolvimento, que entendia como prioritária a formação humana, na qual a escola é uma agência imprescindível.

Todo esse processo de construção coletiva (imersão nas comunidades, seminários, elaboração de resenhas de obras diversas, grupos de estudo, escrita e discussão da proposta) funcionou como formação pedagógica e embasamento teórico necessário, para a atuação dos então estudantes (estagiários da UNEB, que seriam os futuros professores da escola).

A produção da proposta, assim como a construção das primeiras salas de aula e do prédio escolar como um todo, deu-se de forma participativa, os agricultores e agricultoras ajudaram desde a limpeza do espaço até a confecção dos blocos e levantamento das paredes, algo que demonstrava a riqueza da experiência. Essa dinâmica contribuiu para a definição dos princípios pedagógicos e valores que norteiam a proposta (solidariedade ajuda - mútua, cooperação, respeito às diferenças, valorização da realidade e da cultura local etc.). A escola afinal foi inaugurada em maio de 1995, com uma turma inicial de 5^a série (hoje 6^o ano do ensino fundamental), com uma proposta idealizada e construída coletivamente com os atores sociais locais.

Desde o começo, o povo de Massaroca sabia que a escola sozinha não seria capaz de dar conta dessa missão, mas, que juntamente em parceria com todos os órgãos que atuavam por lá, poderia contribuir para a escrita de uma nova história da educação do campo naquela realidade concreta. (Reis e Barros, 2006, p. 239)

2.3.1 - Em meio às diferenças dos atores do processo, a legalização da escola

A realização de uma experiência que leva em conta a tomada de decisão dos atores envolvidos na dinâmica do trabalho não é fácil, principalmente quando os saberes, os conhecimentos, as posições e os lugares de cada segmento que participa do processo de construção são diferentes. As dificuldades, no entanto, não foram sinônimas de bloqueios ou impedimentos para chegar ao fim, ou melhor, atingir os objetivos. As barreiras foram ultrapassadas. Assim foi o caso da legalização da escola junto ao Conselho Municipal de Educação (CME) e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEC). Para que fosse legalizada exigia-se uma entidade mantenedora, que nas entrelinhas era o poder público local, neste caso, a Prefeitura Municipal, que a depender de quem ocupa o posto reage de maneira diferenciada aos princípios democráticos e participativos da população. Portanto, legalmente, a escola é da rede municipal de ensino, mas a gestão sempre foi realizada de maneira compartilhada entre a Secretaria de Educação e o CAAM.

Na época, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou o funcionamento da escola como experimentação pedagógica, por um período de três anos, que a partir daí deveria ser renovada anualmente, sendo que, até o momento, para todo efeito legal, a escola teria que burocraticamente cumprir com todos os rituais de uma escola comum da rede. Ou seja, foi possível ainda instituir na “*corrente sanguínea*” do município, o seu formato inovador, que na maioria das vezes só o percebe quando tem que mostrá-la a órgãos diversos que a procura para conhecê-la.

Como se tratou de uma construção baseada no “saber-fazer” dos atores e atrizes, principalmente locais, a primeira marca a ser ressaltada é que o processo foi dinâmico. Em sendo dinâmico, se exigiu uma paciência pedagógica de todos os envolvidos para acompanharem ritmos e processos diferentes, avanços e recuos.

2.3.2- Estrutura curricular – a inovação pedagógica

O ano de 1995 é o marco inicial da experiência pedagógica da ERUM. Sua estruturação curricular foi montada em blocos temáticos, os quais serão apresentados a seguir.

2.3.3 - Apresentando os blocos temáticos

Partindo das reflexões feitas ao longo da elaboração da proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca, foi montada uma estrutura curricular, na qual conteúdos são trabalhados através de blocos temáticos de maneira interdisciplinar.

A partir dos aspectos sócio-econômicos, históricos, culturais, ambientais e políticos que constituem a área de abrangência do projeto, foram escolhidos 04 (quatro) blocos. Entre si, os blocos, de maneira articulada e complementar vão explorando os referidos aspectos, e através das diversas áreas do conhecimento que os compõe, tematizam as dinâmicas das comunidades no currículo escolar. Assim sendo, o ensino acontece a partir do contexto no qual a escola está presente, cabendo aos docentes, na efetivação das suas práticas pedagógicas, a articulação dos saberes específicos das comunidades com os conhecimentos mais globais.

Os blocos temáticos inicialmente foram os seguintes:

1. **Agropecuária:** engloba as atividades produtivas que asseguram a alimentação e a renda familiar, através da criação de caprinos, ovinos, bovinos e de pequenos animais, dos cultivos agrícolas (feijão, mandioca, melancia etc) e o manejo dos recursos naturais;
2. **Cultura e civilização:** diz respeito à organização social, às relações de trabalho, às expressões culturais, aos costumes, à história e à vida social e política das comunidades envolvidas;
3. **Atividades de transformação e serviços:** reúne os temas relacionados com a infra-estrutura local, os bens e serviços, as atividades extra-agrícolas, as tecnologias, os equipamentos e utensílios usados no atendimento de outras necessidades das comunidades;
4. **Saúde e nutrição:** Aborda o problema das doenças, da higiene, da alimentação e da água. Proposta Pedagógica da ERUM (1995,p.14)

Cada bloco temático é um agrupamento de temas que no seu bojo fazem parte do cotidiano do aluno e que são desenvolvidos em sintonia com o *ciclo da natureza*²¹, ou seja, de acordo com a importância que os temas assumem no espaço-temporal da vida da comunidade. A partir da vivência da equipe do projeto, no

²¹ O tempo definindo o sistema de produção da existência e a escola refletindo esse sistema. Se por exemplo, estiver na época da parição dos caprinos e ovinos, a escola estará com uma abordagem voltada para entender o processo de reprodução nos humanos e nos animais, com vistas a entender toda influência desse fenômeno na vida das comunidades em todos os aspectos (sociais, culturais, econômicos etc..), tendo os blocos como articuladores e as áreas diversas do conhecimento trazendo a contribuição da ciência para tal.

processo de imersão no cotidiano das comunidades rurais durante o percurso de idealização da proposta, alguns temas significativos foram evidenciados dentro dos blocos temáticos, como por exemplo:

- **Agropecuária:** a mandioca, a melancia, a cabra, a forragem, o umbuzeiro;
- **Saúde e nutrição:** furunculose, verminose, o tratamento da água, as doenças;
- **Cultura e civilização:** a roda de São Gonçalo, a corrida de argolinha, a feira de Massaroca, a comunidade, a migração, a seca, a vaquejada;
- **Atividades de transformação e serviço:** o queijo, a construção de cisternas, as estradas, o transporte, o couro, o beneficiamento da carne caprina, a farinha.

Nesse sentido, os temas passam a ser "objetos de estudo" e dentro do esforço de compreensão e análise destes "objetos" é que reaparecem no currículo os outros conteúdos programáticos.

As disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada são contempladas, sendo que cada tema vai sempre exigir um determinado conteúdo de uma determinada disciplina (disciplina introdutória) e, as outras vão pouco a pouco sendo articuladas, ou seja, incluídas. Cada tema determina uma sequência ou unidade de ensino que por si só condiciona o seu tempo de duração. O programa determina uma coerência lógica (coerência interna) e a escola funciona respeitando o aprendizado do aluno (coerência externa).

Conforme Reis (2004, p.48),

Dentro do conjunto destes blocos temáticos, trabalha-se de forma interdisciplinar com as disciplinas do currículo comum (Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso), sendo que algumas disciplinas apresentam peso maior dentro do bloco, por serem estas disciplinas-chave que puxam a realidade local para dentro da sala de aula, dando sentido aos blocos temáticos e extrapolando os conteúdos didáticos, transformando a vida local (espaço geográfico, organização social, necessidades de vida e o processo produtivo) em campo vivo de estudos, pesquisa e construção de novos conhecimentos.

2.3.4- O Itinerário Pedagógico como caminho metodológico da articulação curricular

Os conteúdos de cada tema são subdivididos em unidades, sendo que em cada **unidade** o tema é tratado, adotando um **Itinerário Pedagógico** composto por três momentos lógicos:

- Primeiro momento: a observação (estudo de meio);
- Segundo momento: a busca da compreensão (estudo científico);
- Terceiro momento: à volta ao real (trabalho prático).

O guia diário do educador é a ficha pedagógica, que segue o itinerário pedagógico previamente elaborado. Para cada unidade são elaboradas as fichas pedagógicas referentes à abordagem do tema em estudo, bem como, uma ficha para acompanhamento individual do aluno. O conjunto das fichas pedagógicas é incorporado a um banco de dados, que registra todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Esses três momentos podem ocupar todo o dia letivo, com, em média, duas horas para cada um e são avaliados com a mesma significação. Também, podem ser trabalhados durante uma unidade ou no desenvolvimento integral de um tema, ocupando assim uma carga horária variável dos três momentos.

a) Estudo de meio - O estudo de meio corresponde ao contato com o assunto dentro do tema a ser estudado, através do exame ou do levantamento de dados sobre o objeto e o fenômeno, permitindo assim, dar início ao processo de abstração e conceitualização. Nesse estudo, o saber popular é revitalizado e introduzido no ensino. A visão é interdisciplinar e o trabalho fica sendo percebido na intersecção das relações homem-sociedade e homem-natureza, através da comunicação entre os saberes diversos. (PPE,1995, p. 18)

Para Sena (1994) a preocupação é de fazer ver a realidade como um todo coerente, cheio de implicações mútuas e interdependências. Isso implica compreender cada elemento, para em seguida reconstituir o real como um todo em que se manifesta.

As formas e os instrumentos deste estudo são variados e dependentes do conteúdo, do objetivo e do local onde são efetuados. Podem ser utilizados o estudo de paisagem, o mapa mental, a reunião, visitas às comunidades, roças, riachos, fundo de pasto, outros locais e outras comunidades. Os alunos, sob orientação de um ou mais educador, observam, entrevistam, conversam, recolhem dados e materiais. Na sala de aula, pode-se também observar objetos e fenômenos, entrevistar pessoas das comunidades que podem falar sobre determinado assunto e/ou demonstrar práticas utilizadas no cotidiano, etc.

Os dados e informações coletadas nesta etapa são identificados, classificados, sistematizados e restituídos ao final de cada estudo. Esta etapa também permite a formação de um "banco de dados", podendo ser estruturado na biblioteca escolar.

b) O Tratamento científico - É o momento específico do ensino formal, onde se adquire as informações necessárias para compreender a realidade do objeto e fenômeno estudado. Esta é a hora de trazer a contribuição das ciências, pois, melhor do que explicar é ensinar a procurar a explicação. Segundo Sena (1995), isso deve se constituir um hábito de discussão com o grupo, buscando soluções, fazendo pesquisas nos livros, etc. Proposta Pedagógica da ERUM (1995, p. 19)

Na última etapa do Itinerário Pedagógico, há um compromisso ético com a devolução dos estudos realizado pela escola junto as comunidades pesquisadas. Nessa fase, desde uma ação prática ou mesmo uma mudança de atitude dos alunos em relação ao meio em que vivem é considerada como uma maneira de devolver o conhecimento de maneira inovadora para as comunidades. Em um desses momentos por exemplo, os alunos, juntamente com os professores e comunidades, fizeram um estudo aprofundado sobre as condições de suporte do *fundo de pasto* em relação à quantidade de animais que as comunidades dispunham. Neste estudo, descobriram uma enorme pressão dos animais sobre o meio ambiente local, o que os levaram a denunciar junto ao CAAM, a necessidade de melhorar a qualidade do rebanho e diminuir a quantidade, sob risco de num futuro próximo, não disporem de vegetação nativa para socorrer os animais quando esses precisarem, pois essa pressão poderia ir interrompendo o ciclo de reprodução dessa vegetação.

c) Trabalho prático - Sempre que possível deve-se, nesta etapa, voltar para verificar como se dá a "complexidade da realidade". A reprodução do fenômeno é um bom instrumento de aprendizagem científica. É nesse exercício que se faz a conexão entre teoria-prática, escola-trabalho e escola-comunidade, através: i) da experimentação de técnicas que preparem os alunos para transformar a realidade, com base nos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros momentos; ii) da realização de um trabalho que ofereça um produto acabado, em nível da própria família, em benefício da comunidade e/ou da própria escola ou mesmo de atitude comunitária. Proposta Pedagógica da ERUM (1995, p. 19)

Como definido na proposta pedagógica, os objetivos a serem alcançados com este momento pedagógico são:

- a) por em prática o estudo teórico;
- b) educar para e pelo trabalho;
- c) produzir coisas úteis para a escola e a comunidade;
- d) ensinar a comunidade com exemplos concretos.

Na escola, alunos e professores se referem ao processo de avaliação da aprendizagem, como “a qualitativa”. Isto acontece pelo grande enfoque dado aos aspectos qualitativos, que durante a avaliação da aprendizagem, na maioria das vezes, prevalecem sobre os aspectos quantitativos. Conforme a PPE (1995, p. 21),

Não querendo, em nenhum momento, fazer da avaliação um meio de punir o aluno por suas "falhas" no processo prática-teoria-prática, ao contrário disso, através do processo da crítica e autocrítica, o aluno deverá sentir onde precisa melhorar para o desenvolvimento de si e do coletivo que o cerca. Neste sentido, a competência, criticidade, criatividade e habilidade dos alunos não se desenvolverão através de sistemas que induzem a memorização de conceitos abstratos, mas de processos educativos que desafiem os mesmos a compreender criticamente e enfrentar organicamente os problemas da realidade em que vivem. (...)

Assim, pois, diante da proposta da escola e de seus objetivos geral e específicos, a avaliação tem caráter qualitativo, quantitativo e diagnóstico. O processo avaliativo extrapola as quatro paredes da escola, fazendo-se chegar a avaliação dos alunos à comunidade, que em reuniões realizadas periodicamente entre o corpo docente, discente, direção da escola e comunidades envolvidas, momento em que, a partir da autoavaliação dos alunos, depoimento dos pais e professores com relação ao desenvolvimneto dos alunos, vivencia-se mais uma prática democrática, que contribui para todo o planejamento e replanejamento das atividades, assim como com o diagnóstico do caminho percorrido pela escola, das aprendizagens dos alunos e das necessidades de aprendizagem destes em relação às competências e habilidades pertinentes a cada segmento educacional no qual encontram-se matriculados.

Ressalte-se ainda, que a avaliação em foco não se limita ao controle do rendimento do aluno, mas estender-se-á a todo trabalho realizado pela escola, a fim de se reunirem elementos que possibilitem apreciar objetivamente a eficácia de planos, métodos e processos educativos, em visita de melhoramentos constantes. (PEE, 1995, p. 21)

Esse foi o desenho inicial da proposta pedagógica que se buscou exercitar na ERUM, considerada na região, no seu tempo e lugar, como uma experimentação educacional válida, apropriada ao campo, e que tem como principal distintivo, a reorientação curricular baseada na perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela mesma.

2.3.5- A práxis redefinindo os blocos temáticos

Por mais que uma proposta pedagógica tenha sido concebida de maneira participativa, ela vai ser sempre uma aproximação da realidade, trazendo em si um caráter idealizante desta realidade, que vai se conformando à práxis, ou, a partir da dinâmica e do exercício das práticas cotidianas, das exigências legais e principalmente das dificuldades em realizar a transposição didática de um ideal para uma prática educativa vai exigindo mudanças. Ou seja, a vivência forja a mudança a partir da necessidade de se fazer diferente.

Na ERUM, essas reflexões da práxis no processo de implementação da proposta, foram exigindo que os blocos temáticos sofressem uma reestruturação, mudando inclusive os nomes para atender melhor às dinâmicas desse devir.

Atualmente a proposta pedagógica da ERUM está estruturada em cinco blocos temáticos, a saber:

Bloco espaço - Tem como objetivo estudar as origens e evoluções dos espaços do mundo rural, do mundo urbano e do planeta, a partir das problemáticas e potencialidades do espaço rural onde a escola está inserida. Este bloco tem à frente a disciplina de Geografia, mas integra as contribuições das diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, Educação Artística, através das práticas interdisciplinares e transversais.

Bloco organização social - Para produzir e melhor utilizar o espaço em que vive, é necessário que o homem e a mulher estejam organizados. Neste bloco a escola busca desvendar o processo de organização social do homem e da mulher rural, como percurso para buscar a solução dos seus problemas, desenvolvimento do espírito de ajuda mútua e da construção da solidariedade. Este bloco é puxado pela disciplina História, que a partir da organização familiar “célula básica da sociedade” estuda as demais organizações sociais do país e do mundo, também de forma interdisciplinar e transversalmente, com a participação de alunos, demais professores e comunidade local.

Bloco processo produtivo - No mundo rural o homem e a mulher são os principais agentes da transformação do espaço, buscando produzir algo para suprir suas necessidades. Neste bloco, a escola estuda vários processos produzidos no mundo rural nordestino e Semiárido. Vai desde as técnicas mais rudimentares utilizadas pelos/as sertanejos/as que moram no campo para produzir, até os caminhos que seguem a sua produção e o seu destino final: atravessadores, mercado, indústrias, supermercados, mercearias, consumidor final, etc. Procura-se o caminho que permita melhor produzir e a valorização dos produtos locais. Este bloco é coordenado pela disciplina “Empreendedorismo”.

Bloco necessidades de vida - Sabemos que o espaço rural existe também pela ação do homem e da mulher e que este homem e esta mulher enfrentam várias dificuldades e passam por sérias necessidades que não podem ser ignoradas pela escola. Neste bloco, a disciplina “Ciências” busca trazer estes enfoques para dentro da sala de aula, como também puxa a escola para as comunidades. Além de estudar e propor possíveis soluções para os problemas e necessidades enfrentadas pelos/as homens/mulheres do Semiárido, a ERUM procura trabalhar de forma interdisciplinar e interinstitucional com a participação de alunos, professores, comunidades e entidades governamentais e não governamentais que atuam no campo, ou seja, atores internos e externos.

Bloco convívio social - Este bloco tem como objetivo fortalecer cada vez mais a relação escola-comunidade. O tema a ser trabalhado reflete os conteúdos desenvolvidos em cada unidade e todos os responsáveis pelas disciplinas trabalham conjuntamente e todas as séries se mesclam em atividades preestabelecidas. As comunidades também participam desde a fase do planejamento até a execução das atividades do dia. É um momento muito importante, onde a restituição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos é realizada, provocando a sua socialização e reflexão, repercutindo desta forma nas ações do Plano de desenvolvimento das comunidades.

Este bloco é responsável pela animação cultural, reforçando assim o convívio dos diferentes atores e atrizes sociais que habitam as comunidades rurais de Massaroca, que possuindo necessidades comuns, se organizam socialmente para melhor desenvolver o processo produtivo sem que com isso percam de vista os princípios da ajuda - mútua e da solidariedade. A formação desse bloco se deu a partir de 1998 (4º ano de existência da escola) e acontece uma vez em cada unidade escolar ou mesmo ao final de cada estudo de realidade.

Quadro 2.1
Funcionalidade dos blocos temáticos na integração das disciplinas e do movimento do *Itinerário Pedagógico*

Dias da semana			
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Blocos temáticos			
Espaço	Organização Social	Necessidades de Vida	Processo Produtivo
Disciplinas que exercem maior influência em cada bloco temático			
Geografia, Matemática e Artes	História e Ensino Religioso	Ciências e Empreendedorismo	Técnicas e Empreendedorismo
O espaço local, a cartografia; Os fluxos de integração e comunicação;	As organizações sociais, religiosas, políticas e econômicas (a família, a igreja, as associações, o CAAM, os partidos	O ecossistema (as plantas, os animais, os rios, o ar e o solo...) Os alimentos e as necessidades do corpo humano, as doenças e a	A produção local; O trabalho e a natureza (as formas e os meios de produção local);



Fonte: elaborado pelo autor

Dessa forma, através dos estudos de realidade, a escola busca levantar os principais problemas, potencialidades, aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos das comunidades atendidas, procurando com isso, através da reflexão desses aspectos, envidarem esforços para uma ação integrada entre alunos, professores e comunidades, com vistas ao fortalecimento da ação coletiva e da consolidação de uma via de desenvolvimento sustentável com base nas capacidades locais, que permita ao camponês nordestino assumir-se como um “cidadão”, pois quando este objetivo for atingido, outros aspectos mudarão como a sua visão e a revalorização da sua auto-estima enquanto gente, e da sua autonomia, libertando-se da dependência cristalizada.

No quadro que segue, apresentamos um demonstrativo das mudanças ocorridas na estruturação dos Blocos Temáticos no decorrer da implementação da proposta pedagógica da ERUM.

Quadro 2.2
Demonstrativo das mudanças dos Blocos Temáticos e respectivas áreas do conhecimento que exercem influência em cada bloco

Composição dos Blocos Temáticos na proposta inicial da ERUM	Áreas do conhecimento que atuam de maneira transversal a todos os blocos temáticos	Atual composição dos Blocos Temáticos na proposta da ERUM
Agropecuária (Técnicas)	Língua Portuguesa Artes e Língua Estrangeira	Espaço (Geografia)
Cultura e Civilização (História, Ensino Religioso)		Organização Social (História, Ensino Religião e Geografia)
Atividades de Transformação e Serviços (Técnicas, Geografia e História)		Processo Produtivo (Técnicas)
		Necessidades de Vida

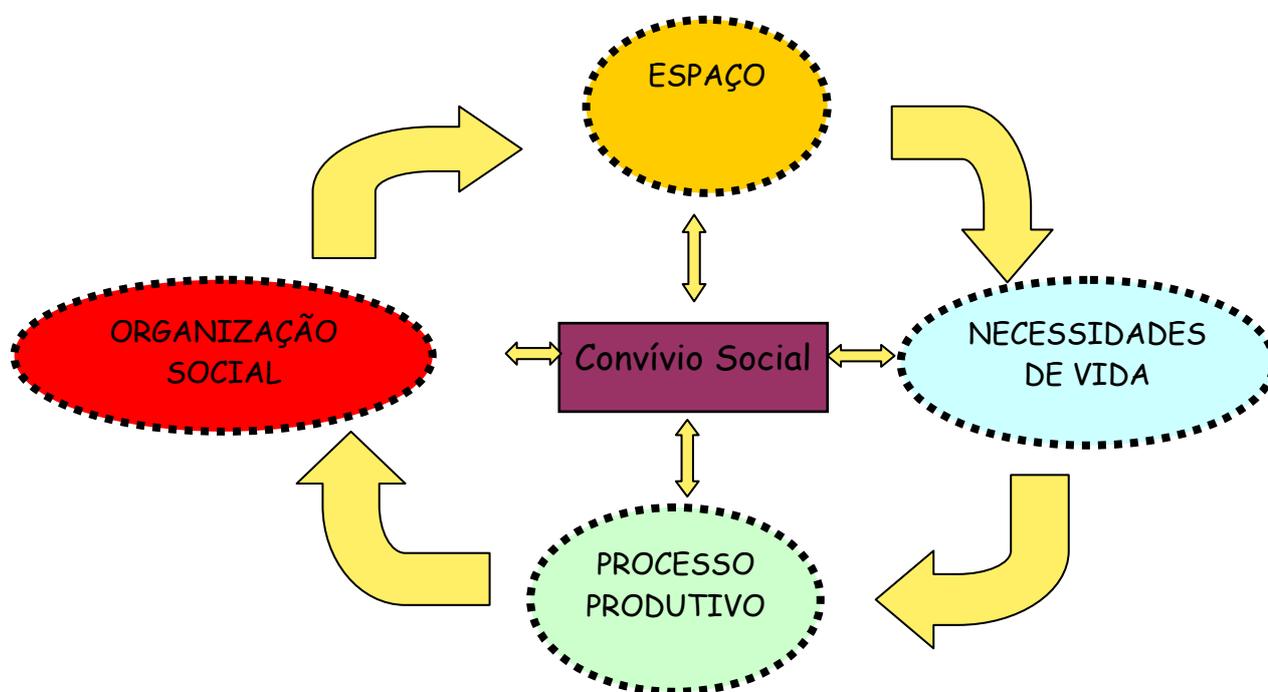
Saúde e Nutrição (Ciências e Geografia)	(Técnicas e Ciências)
	Convívio Social (Todas as Áreas)

FONTE: Construção do próprio autor - 2009

No quadro acima, os Blocos Temáticos e as disciplinas que exercem influência maior em cada bloco, encontram-se dispostas na horizontal. Já as disciplinas dispostas verticalmente, são aquelas que adentram transversalmente em todos os blocos, pois são mais instrumentais, enquanto que as demais são mais estruturantes e de fundamentação do processo de formação/reflexão dos sujeitos do processo educativo, a partir da realidade das comunidades locais. Então, se em algumas escolas do sistema educacional as disciplinas (Artes e Ensino Religioso) não exercem uma influência maior no currículo, na ERUM elas assumem papel de fundamentação do processo educativo, sempre que os Blocos ou os conhecimentos trabalhados exigirem.

Figura 2.1
Fluxograma dos blocos temáticos

Organização dos Blocos Temáticos da ERUM



Vale salientar que um trabalho deste porte não pode nem deve ser desenvolvido sem intencionalidade, sem compromisso, sem vontade, sem postura política e ousadia para poder arriscar. Para isso, o planejamento semanal exerce uma função essencial, sendo este momento utilizado para a realização de avaliação da semana anterior e com base nesta programar a atuação da próxima semana. Nos finais de semana, os alunos estão nas suas comunidades, ajudando os pais, e em alguns momentos, realizando atividades de pesquisas originadas na escola.

2.3.6- Formação dos/as professores/as

A formação dos/as professores/as dentro da execução de uma proposta pedagógica como esta, também assume uma posição de destaque. No início, em 1994, a seleção e a formação dos professores foram realizadas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, através de critérios pré-estabelecidos que configuravam o perfil pré-definido para o professor da escola. Após

quatro ou seis meses de experiência vivenciados em meio aos estudos teóricos e as comunidades rurais envolvidas na escola, estes estagiários seriam encaminhados à Secretaria Municipal de Educação para a devida contratação enquanto professores. Nessa perspectiva, a formação passava pelos seguintes momentos:

- **1º Momento (saber)** – Formação político-pedagógica, com destaque para os **estudos de realidade**;
- **2º Momento (ida à realidade – saber fazer)** – Estudos de sistemas sociais, econômicos, culturais e políticos nas comunidades rurais, com destaque para a **abordagem sistêmica das comunidades**;
- **3º Momento (restituição)** – Devolução dos resultados dos estudos, com destaque para a **análise dos problemas e potencialidades** das comunidades abordadas.

Esse processo de formação foi uma constante até o início do ano de 1998, quando foi realizado o concurso público e os professores tiveram que ser submetidos a este processo de seleção pública.

O concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Juazeiro – BA, em maio de 1998, desarticula muito o trabalho da escola, pois no edital do mesmo, a ERUM foi tratada como uma escola comum da rede, não se considerando o seu diferencial, o que exigiu muita cautela do CAAM para tentar, após a homologação dos resultados, reunir os professores e buscar os fundamentos legais para garantir a lotação dos mesmos na escola. A dificuldade para garantir esse intento foi muito grande, porque todos os professores eram licenciados em pedagogia, e por se tratar de uma escola que atendia alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com base na legislação vigente a exigência para atuar nesse nível da educação básica é de formação em áreas específicas.

Em decorrência das exigências do edital do concurso público, os então professores da ERUM, tiveram que optar por concorrer às vagas para outras localidades e disciplinas as quais eram permitidas a atuação do pedagogo, levando-os a optar pelas vagas do curso de magistério, oferecido nos Distritos pelo município de Juazeiro – BA. Essa opção se deu para que os professores não concorressem entre si e pelo reduzidíssimo número de vagas oferecidas, muitas vezes, uma por cada disciplina e para que fossem maiores as chances de aprovação, com o propósito de após o processo seletivo o CAAM pudesse negociar a remoção.

Como todos os professores foram aprovados e a carga horária das disciplinas do magistério muito pequena, os mesmos davam 02 aulas no curso de Magistério no Distrito de Massaroca e complementavam na ERUM as demais 18 aulas, já que o concurso era para 20 horas semanais. No início apenas 03 professores conseguiram fazer isso, pois os demais haviam optado, em decorrência das vagas, para outras localidades mais distantes, o que não foi permitido de imediato levá-los de volta à escola. Como o concurso era público, então as demais vagas foram preenchidas com novos professores concursados, sendo que esses tiveram que ir se apropriando da proposta pedagógica, em serviço, no próprio fazer - pedagógico.

Esse processo de transição foi bastante complicado para a escola, pois na época formaram-se grupos (o dos professores “velhos” e o dos professores “novos”), ou seja, o grupo dos que tiveram formação específica para atuar na proposta da ERUM e o grupo dos que não passaram por esse processo de formação.

Enfim, a formação e a superação dos limites impostos à proposta da escola na nova configuração pós-concurso foram se dando no próprio cotidiano das práticas educativas, no *saber-fazer-fazendo* (planejamentos semanais, observação das atividades desenvolvidas pelos professores “mais velhos”, nos estudos de realidade entre outros) e nas ações desenvolvidas conjuntamente pelas instituições que atuavam em Massaroca e pela ERUM.

Todas essas questões suscitadas em virtude do concurso público provocaram quebras momentâneas na condução da experimentação pedagógica. Somente após alguns anos foi possível contar com todos os 05 professores que iniciaram na ERUM como estagiários e agora estavam como profissionais efetivados no magistério. Atualmente, dos 05, apenas 03 permanecem na escola, pois os demais trilharam outros rumos profissionais no magistério, mas nem por isso a escola deixou de acontecer.

É importante lembrar que, desde a fundação, a ERUM deveria funcionar como uma experimentação pedagógica, através de novos métodos, de um novo caminho didático de integração entre a realidade ambiental e o tratamento científico e uma maior inserção na vida comunitária, preparando os jovens de acordo com as necessidades do campo onde vivem, problematizando os direitos e deveres dos cidadãos e em particular para sua responsabilidade e solidariedade em face ao meio social e físico do qual fazem parte.

A partir daí foi constituído um termo de compromisso entre as parcerias e a entidade mantenedora (Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Juazeiro), tendo a colaboração efetiva do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), que criou a Comissão de Capacitação, composta por membros das comunidades locais, com intuito de formular, executar, acompanhar e avaliar as ações do Centro de Formação Rural de Massaroca e conseqüentemente da ERUM.

A proposta filosófica e pedagógica da ERUM tem como referencial principal à realidade social, política, econômica, cultural, ambiental e geográfica das comunidades rurais de Massaroca, das quais se originam os seus discentes. O processo educativo é visto como uma possibilidade de transformação social, que respeita e parte da reflexão da cotidianidade dos sujeitos educativos, corroborando com o que defende Freire (1980, p.126), ao afirmar que esse tipo de educação,

Só se tornará viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de cada grupo social – em seu trabalho, em seu lazer, em sua relação com o meio ambiente e com os outros – se transformar em fonte de participação e, portanto, de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

Nos seus conteúdos e métodos trabalhados pela escola é enfocada principalmente a necessidade de se trabalhar dentro do Projeto de Desenvolvimento de Massaroca (PDM), de maneira que assegure a estas comunidades a convivência com o Semiárido, transformando o campo num lugar bom de viver, já que como diz Sena (1995, pág.5),

O compromisso da nossa escola é trabalhar para os interesses de uma comunidade camponesa concreta, a comunidade de Massaroca, que há anos vem se organizando para sair de uma situação de carência e de ameaça de miséria, assim como se livrar do abandono em que foi deixada há muitas dezenas de anos.

Para cumprir com esse compromisso a escola pauta-se pelos princípios de valorização e revitalização das manifestações culturais tradicionais, preservação das formações vegetais, fauna e demais elementos do meio ambiente, valorização dos homens e mulheres (crianças, jovens, adultos e idosos), difusão de tecnologias apropriadas desenvolvidas por instituições de pesquisa e extensão que atuam nas comunidades rurais de Massaroca, busca de sustentabilidade econômica para o Semiárido nordestino, formação política dos estudantes e das lideranças locais, participação efetiva na organização dos produtores e busca da melhoria do acesso à educação, saúde e cidadania. Ou seja, foi necessário se pensar uma proposta de reorientação curricular para dar conta desses aspectos no currículo.

É esse o contexto (histórico, social, cultural, político, econômico e educativo), no qual está inserida a ERUM, e foi percebendo a riqueza desta experiência que nos fez torná-la o *lócus* de investigação e teorização desse ensaio, com a intenção de problematizar as concepções de contexto, currículo, reorientação curricular e Educação do Campo e aprofundar essas concepções, a partir das contribuições dos diversos teóricos que se dedicam a estudá-las, com vistas a discutir, o que de fato vem sendo compreendida por contextualização dos conhecimentos e como esta perspectiva tem se efetivado na experiência investigada. Permite-se assim contribuir com a discussão para além do *lócus* que aqui se apresenta, atingindo todas as iniciativas que vem sendo gestadas pelos poderes públicos e pela sociedade civil que se orientam por esta abordagem.

CAPÍTULO III

DA PERSPECTIVA UNIVERSALISTA DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES À CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DIVERSOS

"Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela"
(Brandão, 1986, p. 82).

Problematizar numa pesquisa a contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo é trazer para o campo acadêmico a importância de adentrarmos neste debate, rico de possibilidades, que parte do pressuposto de que, em todas as iniciativas pedagógicas idealizadas dentro desta perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes escolares, o contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atuaria como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc.).

Ter como *lócus* investigativo uma escola do campo busca-se romper com o lugar comum que a ciência moderna tem dado aos *saberes distintos de comunidades específicas* e principalmente aos saberes cotidianos que foram desprezados por um cientificismo cético, que deixou de considerar os processos subjetivos que aí são construídos, que dão sentido a vida e a práxis cotidiana dos sujeitos desse fazer, e que, portanto, precisam ser trabalhados pela escola, uma vez que o processo educativo passa a funcionar como espaço de socialização e construção de sentido na vida dos que estão envolvidos nesta atividade.

Da mesma maneira como esteve pensada a ciência moderna, assim também foi com a escola, que seguindo essa lógica de organização e funcionamento, tornou-se uma instituição *a priori* ao sujeito da educação (o aluno), que nela chega "vazio" de sentidos e saberes para adequar-se a todo um desenho arquitetônico e educativo onde previamente já estão definidos os saberes eleitos e formativos do ideal de homem e de mulher, necessários à sociedade na qual deverá ser inserido, desconsiderando assim todo saber prévio que possa ser portador esse aluno.

3.1 – Educação e contexto

Etimologicamente, a palavra educação origina-se do latim *educere*, que significa conduzir, levar, puxar para fora, tirar do lugar. Com esse entendimento, a educação passa a ser compreendida como o processo pelo qual uma ou várias capacidades se desenvolvem gradativamente e pelo exercício se aperfeiçoam. Essa compreensão não nos esclarece quem são os sujeitos desse processo e qual a razão desse deslocamento, já que buscando aplicá-lo aos processos educativos o que teríamos aí seria uma condução das pessoas para fora dos contextos nos quais estão inseridos, pois entendemos o lugar na perspectiva cultural, antropológica, social, política, econômica etc., onde os sujeitos humanos tecem e entretecem suas histórias, tingidas de significados, sentidos e saberes. Ou seja, a educação passa assim a se tornar um processo de negação dos fundamentos ontológicos e culturais determinantes daqueles que a escola tem acesso.

Neste sentido, a educação deveria ser pautada não na extrapolação como saída do lugar, mas na extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, que tendo como base os elementos do seu mundo vivido e experienciado, a partir do acesso à escola, passam a desnaturalizá-los, a provocar o estranhamento para promover a atualização dos mesmos de maneira sempre crítica e inovadora, sem, no entanto, desconsiderá-los.

Não deveria ser papel da escola a promoção do deslocamento do sujeito do lugar, do contexto, apesar dela ter sido ao longo da sua história este instrumento, principalmente quando nos referimos às comunidades e as escolas presentes no campo, que de rural e do campo só possuíam o nome e que funcionaram e ainda, na

maioria das vezes, continuam funcionando, como passaporte para o êxodo rural, pois pouco toca nas questões relacionadas ao campo, a não ser para reforçar os velhos estigmas direcionados a este espaço.

A escola deveria ter o papel de contribuir com a integração e comunicação dos conhecimentos locais e globais, culturais e científicos sem a negação um do outro, com vistas ao desenvolvimento daqueles que a ela tem acesso, sem perder de vista a perspectiva do enraizamento, tão bem defendido por Weil (2001, p. 43):

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente.

Como também nos alerta Braga (2003, p.206), *“um homem enraizado em suas referências culturais tem o equilíbrio necessário para progredir e colaborar na construção cotidiana da vida de sua comunidade”*. Ou melhor, um sujeito enraizado e formado numa concepção de educação contextualizada, que permite o diálogo aprendente entre os diversos conhecimentos, jamais se deixaria enganar por processos excludentes e/ou desenraizantes, como foi até então a missão da escola.

Ao se pensar o currículo, não se pode mais pensá-lo numa lógica universalista onde os sujeitos da aprendizagem são levados a transitarem apenas em outros mundos, em outras culturas em outros campos do conhecimento, não existindo espaço para que aprofundem o conhecimento do lugar onde estão inseridos. Como bem defende Martins (2004, p.30), *“a escola não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”*.

Padilha (2004, p.33), parafraseando Gregory Betenson, ao referir-se à ideia de contexto, afirma que – *as nossas palavras, ações, só ganham significado se estiverem associadas a um contexto, se corresponderem a um determinado processo relacional*. Ainda nessa perspectiva, para Betenson (1986, p.23) *apud* Padilha (2004, p.33),

Contexto está ligado a outra noção indefinida chamada “significado”. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através das palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmoda-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir.

É preciso que o currículo se constitua num campo de insurgências e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes locais com os saberes globais como estratégia de ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na *tecitura*²² do cotidiano, para que assim possam melhor conhecer o seu mundo a partir das suas próprias e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele.

A escola não pode continuar reproduzindo um currículo sem sentido, que fala mais da Europa, dos Estados Unidos, e não aborda as problemáticas do mundo em que os seus alunos e professores circulam e produzem a vida. Isso é a reprodução inquestionável de uma construção curricular que se pautou pelo universalismo exacerbado, de matriz branca e européia, que reduziu ao enciclopedismo e ao cientificismo o

²² Na compreensão de Piacentini (2003), “entrelaçamento de fatos, de idéias, de fios, entre outros; ou a maneira de urdir, tramar, engendrar, planejar a execução de algo”. O olhar sobre a tecitura do currículo é ancorado numa “epistemologia social da escolarização” em que se procuram fatores que ultrapassam a sala de aula e o interior da escola.

currículo escolar, suplantando na sua organização-imposta todos os demais saberes que fugiam a esta lógica colonialista e determinista.

É forjando outra construção e outro entendimento do currículo que se porta a perspectiva ou o paradigma do currículo contextualizado, que traz para o centro do processo de aprendizagem a contextualização dos saberes específicos e não científicos, pois como bem define Martins (2004), “*estes foram considerados saberes menores.*”

Foi com esse entendimento que problematizamos a experiência da Escola Rural de Massaroca (ERUM), onde a vivência do currículo contextualizado foge às práticas reducionistas e localistas que compreendem a contextualização como uma estratégia de isolamento dos sujeitos, dos contextos, dos conhecimentos e saberes neles mesmos. Isso seria uma estupidéz pedagógica.

Williams (1984, p.76) vai compreender o currículo como a porção da cultura²³ - *em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.)* - que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é levada para a escola, isso é, é escolarizada. Essa perspectiva é meio que perigosa, pois não deixa evidenciada a maneira como essa porção de cultura é definida, quem a define e qual o lugar dedicado à mesma nos sistemas educacionais. Para as classes dominantes e para a escola desinteressada com o seu entorno, essa porção pode cair no currículo apenas como o lugar do exótico, do diferente e não do espaço da aprendizagem e do desvelamento. É sempre questionável o que é mesmo que deve ser considerado como relevante para ser escolarizado num momento histórico. Na visão de quem? A favor de quem?

Veiga-Neto (1995, p.02), corroborando com Williams, vai entender que o currículo guarda certa correspondência com a cultura na qual ele foi organizado.

(...) Um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Dependendo do que possa ser compreendido como “*estreita correspondência com a cultura*”, podemos inferir que, tanto ela restringe a introdução do contexto no currículo, como permite a organização curricular pautada pela universalidade dos conhecimentos, e que pode, por exemplo, em apenas uma disciplina ou abordagem estreita, se destinar ou aprisionar os saberes locais considerados pelos curriculistas como importantes e necessários àquela sociedade ou contexto.

Isso também nos permite questionar: por que essa *correspondência* não toca nas questões mais próximas (mundo do trabalho, tradições, costumes, estratégias de convivência com as adversidades da natureza, do clima, das relações sociais, políticas e econômicas etc.)? Muitas vezes, se essa *correspondência cultural* não for construída de maneira participativa, envolvendo a sociedade e os/as educadores/as, pode resultar apenas na inserção no currículo, a compreensão da cultura universal ou da considerada cultura dominante, “socialmente” referendada.

²³ Para Williams o termo cultura, desde as suas primeiras conceituações, foi usado como nome de um processo. No século XVIII, com Herder, começa-se a falar em culturas: as específicas e diferentes culturas de diferentes nações e períodos, mas também específicas e variáveis culturas dentro da nação. Porém, é o uso moderno da palavra que a torna mais complexa, até chegar a três significados principais: 1) o substantivo que descreve um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; 2) o substantivo usado de forma geral ou específica, que indica uma forma de vida, de ou povo ou período ou da humanidade em geral e 3) o substantivo que designa trabalhos e prática de atividades intelectuais ou artísticas. No caso aqui estamos nos referindo principalmente aos dois significados iniciais.

Lembro-me que durante o Ensino Fundamental, na escola pública em que estudei em Juazeiro – BA era uma prática recorrente na da 5ª série, a adoção pelas professoras de Língua Portuguesa, de um livro para leitura individual durante o ano letivo, e que na última unidade letiva, seriam exigidos em uma avaliação, os conhecimentos e aprendizagens acerca do mesmo. Numa dessas ocasiões, o livro que lemos foi um pertencente à série vaga-lume, da editora ática, de título – *Os pequenos Jangadeiros* -, de Aristides Fraga Lima. Esse livro mostra muito claramente a proximidade do autor com o Rio São Francisco, por conhecer de perto as diversas crenças, mitos e mistérios que permeiam o imaginário popular acerca desse importante rio brasileiro.

O livro traz uma riqueza sobre uma aventura no *Velho Chico* a partir da qual, os personagens vivenciam os aspectos culturais e desfrutam das belezas naturais das diversas cidades banhadas pelo rio, inclusive Juazeiro – BA. O fato é que em nenhum momento a nossa curiosidade foi aguçada por parte das professoras, não se buscando o aprofundamento das questões ali presentes, nem sequer no que diz respeito às lendas tão conhecidas sobre o rio. A avaliação final resumia-se apenas, em responder um encarte com questões previamente elaboradas pela editora e nada mais que isso.

Essa é uma das manifestações do que muitos compreendem como inserção de uma porção da cultura no currículo. De repente, essa foi uma estratégia de levar para o currículo, em meio a toda uma cultura universalista ali presente, a porção da cultura local, escolarizando o rio, sem dar-lhe vida, e sem permitir, que enquanto alunos compreendessem a função da literatura como possibilidade de leitura do mundo em que vivíamos e mesmo de ampliar a nossa “cultura”.

Conforme Braga (2004, p.40),

O contexto tomado nestas dimensões supõe pensar o processo educativo não “aprisionado” ao instituído, isto é, às normas e formas institucionalizadas, aos padrões culturais e ao sistema de valores estabelecidos – principalmente para o caso da Educação formal. Isto porque o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender ressignificar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la. Implica uma estratégia que articula o local e o global, de forma a orientar a intervenção político-pedagógica. Implica também uma forma de pensar e de viver, baseada na convivência, o que nos remete ao desafio de buscar um modo de organização social, assentado na complementaridade, na diferença e na diversidade.

Ou seja, fugindo a esta possibilidade, a escola não conseguiu em nenhum momento dar sentido e significado a esta “*porção da cultura*”, na compreensão de Williams (1984), que em certo momento foi escolarizada, talvez por simples modismo da época, década de 80, ou mesmo por ter sido o mais novo lançamento daquela série, daquela editora, naquele momento. Quanto poderíamos ter extrapolado, transcendido no conhecimento! Mais infelizmente, a escola não nos proporcionou, esta viagem foi por conta de cada um.

Nesta linha de pensamento Santomé (1996, p. 69), vai defender que,

A obtenção de uma maior conexão entre o currículo escolar e a realidade exige tornar visível aos/as alunos/as as relações entre os conteúdos que as instituições escolares trabalham e sua validade para a compreensão e intervenção na sociedade. Pode ocorrer que os conteúdos trabalhados sejam considerados como relevantes e necessários pelo professorado, mas isto não basta; os/as alunos/as precisam captar desde o primeiro momento sua validade e finalidade, o que servirá como motivação (a palavra mágica tantas vezes desvirtuada).

Porém, a reorientação curricular alicerçada na perspectiva da contextualização, em si, não pode ser entendida como a inversão de uma lógica curricular, como diria Macedo (2000), “*construtora e produtora de*

novas excludências”, mas pelo contrário, de novas e mais amplas possibilidades de superação. Do contrário, estaríamos privilegiando apenas uma relação fundada no local que desconsidera a dimensão maior das relações entre os conhecimentos mais amplos e aqueles “*saberes específicos de comunidades específicas*”, como são definidos por Froés (2006)²⁴. Não nos interessa aqui negar a existência do mundo que nos rodeia, o que seria uma contradição, pois aí se encontram manifestadas às relações mais diversas e que, portanto, possuem sentidos e significados que se configuram a partir das referências nas quais os sujeitos estão envolvidos.

3.2- O Currículo na perspectiva da contextualização

Ao refletir sobre a contextualização do currículo, primeiramente é preciso evidenciar que como nos alerta Macedo (2006),

Currículo não é uma série de conteúdos escritos num papel e que mexer no currículo não mexe na instituição. É preciso que nós professores saibamos o que é currículo para discutir e propor mudanças. Os professores precisam entrar no mérito desta discussão. Mexer no currículo exige mexer com as pessoas também. Discutir currículo é instrumentalizar os professores e professoras no que diz respeito a uma compreensão mais profunda dos conhecimentos. Currículo é o principal elemento da formação e deve ser a primeira pauta da atualidade.

Portanto, sair de um paradigma que compreende o currículo como veículo transmissor das narrativas universalistas ainda presentes nos nossos dias, e que contribuiu com a concepção do modelo tradicional de escola, para o paradigma do currículo contextualizado passa necessariamente por uma reflexão mais complexa de descolonização do currículo, o que para Martins (2004, p.34) será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao *status* de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Se esta lógica conseguiu produzir tanto distanciamento e objeções no que diz respeito à valorização dos saberes diversos, imaginemos como isso chega ao campo, onde os filhos dos camponeses nem sequer a este formato tiveram acesso, pois a escola do campo foi e ainda tem sido uma mera “caricatura” mal feita desse modelo que atingiu e ainda encontramos nos grandes centros, pois nos países de terceiro mundo e localidades mais empobrecidas, essa escola somente chegou àqueles que eram filhos das elites dominantes.

Como nos chama atenção Souza (2009, p. 02),

El enfoque contextual implica innovar desde las historias locales. La innovación relevante para un cierto grupo de actores emerge de procesos de interacción social que incluyen su participación, lo que implica generar conocimiento significativo en el contexto de su aplicación e implicaciones. Asociado necesariamente a las aspiraciones locales, “lo relevante” no emerge de diseños globales cuyo universalismo subalterniza el contextualismo imprescindible de las experiencias y saberes locales. La imitación bajo la dictadura de la razón universal puede ser fatal, como en el caso de la civilización occidental que nos impone un modelo universal de producción y consumo que no está en correspondencia con los límites del planeta.

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como o veículo de transmissão de

²⁴ Termos sugeridos pela Professora Teresinha Fróes ao referir-me às comunidades e aos seus saberes.

verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas.

Sendo assim, o currículo deve propor um pensamento complexo, pois como destaca Morin (1991),

Com a complexidade estamos construindo uma *Scienza Nuova*. Nesta nova abordagem há ênfase em interações, multidimensões e conexões. Acata-se a incerteza, o acaso e a contingência. Busca-se a reflexão do real com base em um diálogo intenso e denso com os atores. A ciência com complexidade pode ser então concebida como um *complexus*, que está junto, que é um tecido de múltiplos fios, que não destrói a diversidade das complexidades que o tecem.

A escola que se organiza na compreensão de uma educação contextualizada, tem que ter em vista, entre os seus princípios e valores curriculares, a necessidade de, como nos aponta Morin (2000), pensar o global, o contexto, o multidimensional, o complexo; pensar as relações entre o todo e as partes; pensar as dinâmicas.

Como nos ensina Moreira e Silva (2000:28)

O currículo não pode ser o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Isso permite refletir que, a Educação Contextualizada nas escolas do Campo não pode ser entendida como o espaço do aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura–escola-sociedade-mundo.

Sendo assim, a idéia de contexto passa a ter uma dimensão bem abrangente, não se limitando apenas ao local. Para Martins (2004, p. 34-35)

Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis.

O contexto, então não é apenas físico e objetivo. Nem é fixo. Ele compreende regimes de signos, materiais invisíveis, móveis, componentes de subjetividades. Ele compõe de uma espécie de atmosfera particular, que não compreende apenas camadas físico-químicas nem uma natureza separada do homem, mas compreende especialmente uma outra camada que é a noosfera, ou seja, a camada do pensamento, das idéias, dos valores; a camada dos signos, das entidades invisíveis, impalpáveis, semióticas. Então ele não encerra apenas uma ecologia, mais uma ecosofia – termo cunhado pelo psicanalista francês Félix Guatarri, em *As três ecologias*, visando incluir na discussão ecológica a dimensão subjetiva.

Como compreende MacLaren (1996, p.49), “os/as *criticalistas* precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de “*genealogia reflexiva*” que possa tornar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-

lo em novas possibilidades de reflexão”. Em outras palavras, podemos dar os passos para interrogar criticamente nossas formações enraizadas. Se bem que o que a escola fez ao longo da sua existência foi exatamente trabalhar apenas o conhecimento externo e desconsiderar a vertente dos saberes e conhecimentos locais.

Martins (2004, p.31), muito sabiamente, afirma que este processo vem de longe, e tem base no processo colonialista do Brasil e até muito antes disso, quando pela ordem de que toda diversidade deveria ser perseguida e silenciada em nome de uma verdade oficial, ortodoxa e canônica, que a partir da Contra-reforma com suas maquinarias tentou silenciar a diversidade. Para o autor, as bulas papais diziam: reduzir todos à fé católica. Nem precisando sequer dizer aqui as atrocidades praticadas, a amplitude do massacre dos saberes, de culturas e de pessoas, em nome dessa fé que tentou a todo custo homogeneizar a humanidade a uma única crença.

Portanto, e bem de lá que de longe, pois, que herdamos este pedantismo que olha para o resto do país e para todas as questões locais, regionais e de contexto, como questões menores, que não merecem qualquer atenção. Pedantismo este reforçado pela concentração da indústria editorial e dos chamados “centros de excelência” no sudeste do país, sabiamente no Rio de Janeiro e em São Paulo.

(...) É este complexo que fez e faz com que a educação que se dirigiu e se dirige para escolinhas situadas nas brenhas dos sertões Semiáridos do Brasil (ou em outros “sertões”), aonde não chega luz elétrica, água encanada, esgoto, calçamento, médico, dentista, cambista, carteira de reservista, correios... (...) a educação escolar que se dirige para este “fim de mundo” – (como podem bem dizer as narrativas hegemônicas que deixa de fora tal realidade) – não dá ouvidos a este barulho.

Nem importa mesmo se esta realidade componha modos de vida, as formas de produção da existência de milhões de pessoas. Não importa se a seca e todas as formas de injustiça a ela ligadas, expulsem um mundaréu de gente todo dia para ir se engalfinhar nos barracos fedorentos dos centros urbanos mais ao sul. Não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. (...) Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. (MARTINS, 2004, p.31)

Sendo assim, esse trabalho poderá contribuir como um instrumento de reflexão pedagógica e curricular ao se pensar a reorientação curricular, uma vez que a intencionalidade, implícita ou explicitamente, presente nos currículos, não pode servir de instrumento de assepsia e da negação do conhecimento, selecionando, como fazia a igreja na idade média e mesmo as ditaduras mais recentes na América Latina e por que não dizer no Brasil que, definiam aquilo que deveria ou não aparecer nos livros didáticos, nos discursos pedagógicos, nas músicas e nas informações dos meios de comunicação, ou seja, determinavam o que deveríamos ver e aprender. As propostas de reorientação curricular não podem recair nesse erro tentando ou querendo justificar os seus objetivos e intenções.

Nessa linha de raciocínio, por exemplo, pensar uma proposta que possa contribuir com a diminuição do êxodo do jovem rural não pode significar, dizer ou negar no novo currículo da escola do campo que tenhamos que esquecer a existência das cidades e outras regiões brasileiras, que também possuem as suas problemáticas e potencialidades. Isso tem que ser pensado e trabalhado dentro de uma reorientação curricular por ser esse o campo da educação que define os conhecimentos, as opções pedagógicas, a formação dos educadores, a gestão escolar, e as práticas pedagógicas, sendo que nessa perspectiva ao invés do currículo constituir-se numa barreira, o mesmo passa a assumir o campo das possibilidades da construção de uma escola que forme para a vida, que seja democrática, que seja pública, que seja gratuita, e que seja um espaço de aprendizagens diversas.

Outras contribuições teóricas que estão diretamente ligadas ao campo do currículo, são as discussões produzidas por Kroef (2001), a partir da leitura de autores como Deleuze e Guattari (1995), Deleuze e Parnet (1998) e Foucault (1996), que vai defender a idéia de “currículo enquanto máquina desejante”,

Ao analisar o currículo, podemos considerar cada um dos seus elementos como objetos parciais. Máquinas com proveniências distintas que compõem um processo de produção. Os movimentos de produção de um currículo como arranjo efetuam cortes possíveis em processos que associam Educação, políticas, escola, aluno/a, disciplinas, funcionário/a, conteúdos programáticos, professor/a, lugar, pedagogia, região, cidade, culturas, país, alimentos, suor, saberes, lixo, móveis, PCNs, prédios, energia, sol, chuva e outros tantos componentes maquímicos que percorrem outras máquinas. Não há currículo preexistente. Ele agencia um coletivo humano e não-humano. Coletivo que é multiplicidade, configurando-se como uma máquina produzida por vários atravessamentos de diversos fluxos. O coletivo é cruzamento da sala-de-aula, da família, da escola, da comunidade, do suor, do lixo, do lugar, estabelecendo disjunções/conjunções de elementos heterogêneos e descontínuos em uma composição singular. (Kroef, 2001, p. 7-8)

Essa forma de conceber o currículo permite a construção de um viés para compreender e aprofundar a estreita relação do currículo com a cultura, sem com isso cair no estreitamento, do localismo.

Já Apple (2000, p.51), vai trazer ainda uma complementação a esse pensar, quando defende que “ao falar, portanto, em cultura comum, não deveríamos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é precisamente aquele processo enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e valores”.

Nesse sentido, trazer esse entendimento para o campo da discussão do currículo contribuirá diretamente para que ao longo deste estudo se busque fundamentar ainda mais a questão norteadora desta proposição onde o contexto, dentro da proposta de reorientação curricular não pode configurar apenas como o elemento da co-relação dos saberes e conhecimentos diversos, mas como um ambiente vivo, e enquanto vida, em constante mutação.

Ao seguir esses princípios e fundamentos e defendendo essa proposta, não podemos ser serviçais, reprodutores de uma narrativa universal que não dialoga com o contexto local. Como dizia a Professora Luciana na Conferência Estadual da RESAB em Patos na Paraíba em 2006, “*É preciso botar o nosso banquinho no terreiro*”. É exatamente isso que a escola e os nossos educadores não tem feito. Trazer os conhecimentos e saberes para serem entendidos no contexto real da nossa diversidade cultural, ambiental, social, econômica etc. Permitir que o contexto local possa se manifestar nas mais diversas abordagens e correntes educativas, disciplinas e propostas curriculares interdisciplinares, transdisciplinares e multirreferenciais.

3.3- A formação dos professores/as como fundamentos das práticas que efetivam o currículo contextualizado ou descontextualizado

Por que isso tem sido tão difícil de fazer e porque a escola reluta tanto? Primeiramente é importante trazer a baila a real condição que foi dada aos nossos educadores e educadoras ao longo da nossa história.

A formação continuada dos educadores, por exemplo, passa a figurar nas políticas públicas, somente a partir do final dos anos 80 com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a admissão no serviço público somente por concurso público, e no decorrer dos anos 90, com a aprovação das Leis 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 9424/96 que implantou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), válido até 2006, hoje substituído pela Lei 11.117, que estabelece o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB).

Esse aparato legal vai trazer esta problemática para o centro das discussões do movimento docente, que luta pela aprovação dos planos de carreira e estatuto do magistério tentando contemplar nestes, entre outros, o direito à formação continuada. Refiro-me aqui a uma compreensão que diz respeito ao direito à

formação, pois até então um número considerável dos nossos educadores eram leigos, principalmente nas redes municipais, não havendo muita preocupação por parte dos entes federados nem com a universalização da escolarização, nem com o processo de qualificação dos nossos docentes. Na própria ânsia de garantir a melhor qualificação dos docentes nos sistemas, a LDBEN 9394/96 em primeiro momento exigia que o ingresso no magistério de daria somente a partir de concurso público de provas e títulos e que a exigência mínima seria ter nível superior. Foi uma boa pretensão, mas o legislador esqueceu que o ensino superior não havia conseguido expandir o suficiente para responder às demandas de profissionais de nível superior dos mais de 5.000 municípios brasileiros.

Essa incompatibilidade da lei com a realidade do nosso país contribuiu para uma expansão desenfreada e sem muita qualidade da educação a distância privada (funcionando na maioria das vezes apenas nos finais de semana), como alternativa aos municípios que também interpretavam a legislação equivocadamente, pois se exigia o nível superior no ingresso, e não para os que já se encontravam na rede, o que deveria também ser percorrido enquanto intenção de melhoria da qualidade.

Ao trazermos essa problemática para a Educação do Campo e se buscarmos levantar ao longo da história da educação brasileira, iremos facilmente identificar o descaso com que sempre foi tratada e pensada a educação voltada para a população e educadores do campo. Se a intenção for ir mais além, analisando e voltando o olhar para as condições de ensino oferecida no meio rural veremos exatamente aí mais um absurdo, principalmente quando centramos o foco na formação dos professores que atuam neste espaço.

Com o parecer 36/2001 e a Resolução CNE/CEB N° 1/2002, instrumentos legais construídos e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Educação do Campo, passa a ter uma compreensão e um significado político e legal que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Como explicita o próprio parecer (p.05) *“O campo, nesse sentido mais do que perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana”*.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (fruto da mobilização social dos povos e educadores/as do campo, que organizados em movimentos sociais, sindicais, pastorais, ONG's, entre outros), concretizam parte de uma luta que se faz reconhecida legalmente, amplia o que enuncia a LDBEN 9394/96 no seu artigo 28 e incisos, mas não significa que tudo está resolvido, pois a luta pela efetivação das políticas tem sido enorme e envolve um coletivo de sujeitos protagonistas desse desafio de fazer valer os direitos.

É nesse campo de lutas e embates que vai se delineando no país uma política pública de educação do campo, protagonizada principalmente pelos movimentos sociais, mas que muito ainda tem a ser conquistado como a concretização de um plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo.

Nesse contexto educacional uma discussão cada vez mais em pauta na atualidade da educação é a formação docente e dos demais profissionais da educação. Grande tem sido a produção acadêmica do conhecimento nesta área, o que nos leva a problematizar, como bem coloca MEDEIROS (1998, p.196),

(...) as bases políticas e epistemológicas da docência como uma profissão que, como qualquer outra para se reconhecer enquanto tal exige um arsenal de saberes, uma valorização salarial compatível com o serviço prestado à comunidade, um código de ética que de um lado preserve a autonomia profissional e, de outro, estabeleça parâmetros deontológicos do ser professor.

Parte desse processo todo de reflexão, estudos e discussão sobre a formação docente e dos profissionais da educação fica cada vez mais evidenciado quando nos detemos a analisar a quantidade de monografias, dissertações e teses defendidas nos cursos e programas de pós-graduação até a pauta quase que constante de seminários, congressos, simpósios, conferências entre outros realizados no Brasil.

Uma parte destes trabalhos vai denunciar que a perspectiva da racionalidade instrumental que em parte norteou a formação docente no país tinha entre outros, um fundamento bastante explícito – atender às demandas do estado e do mercado e não às necessidades da educação, da sociedade e dos sujeitos coletivos implicados no processo educativo - contemplando principalmente os interesses dos setores mais urbanos, onde a preocupação com os setores produtivos do campo, quando existe, atende quase sempre, aqueles ligados ao agronegócio e ao latifúndio, pouco considerando as problemáticas da agricultura familiar.

Se toda e qualquer formação profissional deve considerar nos seus cardápios formativos à relação com o mundo do trabalho, isso não significa dizer que devemos fazer dessa um instrumento que vai a reboque do mercado, pois este pode ser pensado no espaço da formação como um dos pontos de chegada e não de partida. A formação docente antes de tudo deve vincular-se “a uma função social maior que é a de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade”. Para a ANFOPE (1998, p. 13),

O educador (...) é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre: - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

No caso específico da Educação do Campo, como bem defende Jesus (2004, p.116), precisa se compreender que

Essa formação deve estar fundada na condição humana situada no seu universo, neste caso, o universo do campo, do local, interconectado com o que ocorre globalmente. É uma educação que avança porque propõe o questionamento de quem somos nós, o que queremos com ocupações de frações dos territórios, que modelo de desenvolvimento do campo é preciso investir, que mundo queremos construir. Significa aprender a questionar nossa posição no mundo e como nos reorganizamos herdando as coisas desse próprio mundo.

Nesse sentido é preciso sempre levar em consideração os elementos da intersubjetividade no processo de formação, o que pressupõe que o sujeito se constrói enquanto sujeito singular, na autêntica relação que estabelece com outros indivíduos (*hetero-formação*), consigo mesmo (*auto-formação*), com o ambiente e com as coisas (*eco-formação*), e isso vai além de compreender a formação como algo em si mesma, mas que chega e se faz com e nos docentes, alunos e com o meio em que transitam e constroem as mais diversas relações na *tecitura* das suas vidas e das suas comunidades.

3.4- A responsabilidade do poder público na formação dos profissionais da educação

A responsabilidade pública com a formação dos profissionais da educação e em especial dos docentes está definida na legislação brasileira. Para encontrá-la, basta uma rápida leitura do que estabelece a LDBEN 9394/96, no seu Artigo 67, incisos I a VI, que vão definir o seguinte:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III- Piso salarial profissional;
- IV- Progressão funcional baseada na titulação, e na avaliação do desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho.

Esse fundamento legal como todos os demais que amparam a garantia e a responsabilidade da formação e profissionalização docente ao estado tem sido negado na maioria das vezes, em virtude da constituição de um sistema público que ao mesmo tempo em que vai exigindo a garantia, através dos seus mais variados programas, vai flexibilizando e precarizando a profissionalização do professorado, quando admite ainda o exercício de profissionais em sala de aula sem o mínimo de formação necessária para a atuação docente, como preconiza a própria LDBEN 9394/96, no seu Art. 62º (mínimo de curso de magistério em nível médio para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental).

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Grifos nossos).

No entanto, inúmeros são os problemas que interferem nesse processo (a realidade de organização dos sistemas municipais, a falta de estrutura para que se garanta a efetividade do direito, o ranço reacionário presente ainda na maneira de fazer política neste país, entre tantos outros) que deságuam na sala de aula e conseqüentemente na aprendizagem.

As associações nacionais ligadas à formação dos profissionais da educação – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) vão defender a formação inicial e regular em nível de graduação, realizada pelas universidades, mas não de maneira aligeirada, como tem sido a prática na atualidade, onde pelo equívoco da lei, aliado à incapacidade de o próprio estado atender ao que era definido na legislação, ajudou a acelerar o mercado da formação, como já foi abordado neste trabalho.

É nesse sentido que Macedo (2004, p.04) vai denunciar uma excessiva preocupação com as estatísticas desse setor, fortalecendo uma maneira equivocada de compreender o desenvolvimento humano, focado apenas na matematização inconsequente dos indicadores sociais e econômicos, que na prática não tem garantido universalização e a qualidade do processo de escolarização da nossa população, já que até as saídas apresentadas para a formação docente também têm seguido esta mesma lógica.

É aqui que se constitui um campo de necessário realce da teoria crítica em currículo pela *dialógica* e sua complexidade, exercida, ademais, por uma outra ética que, tomando a crítica de uma perspectiva descentrada, enquanto *intercrítica*, se renova como potência co-trans-formadora de uma situação educativa que se naturaliza ao se perpetuar como algo relativo e refletido apenas a partir da eficiência burocrática e produtiva e da noção de desenvolvimento humano, centrado na matematização econômica do social (o fenômeno vergonhoso das acelerações para *fazer números educacionais* é um dos exemplos marcantes de segregação exercida sob o manto da “eficiência” burocrática, bem como a implementação de formações universitárias aligeiradas e pulverizadas nos âmbitos das ciências humanas e da formação de professores, principalmente). Não é sem razão que a desvalorização generalizada da profissão docente, segundo Apple, vem criando um segmento de *novos pobres* entre os professores.

No que se refere a política de formação dos profissionais da educação do campo e em especial, dos docentes, a Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vai responsabilizar o poder público pela institucionalização e pelo oferecimento da Educação pública do campo, principalmente nos seus arts. 3º, 6º e 7º. Com referência à profissionalização do

professorado do campo, os Arts. 11, 12 e 13 vão ser significativos em garantir este direito o que virá a contribuir decisivamente com a melhoria da qualidade da educação do campo, uma vez que não existe escola boa se os profissionais que nesta atuam não estão qualificados para o exercício docente.

A formação reflexiva do professor que estimule o desenvolvimento genuíno do educador só deve ser apoiada se estiver vinculada à luta por mais justiça social e contribuir de algum modo para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos, *inclusive os do campo, que ao longo da história da educação sempre são os menos favorecidos.* (grifos nossos). (ZEICHNER, 2003, p. 46)

Sem uma mudança radical no sistema educacional, não conseguiremos atingir os padrões necessários à condição de uma educação pública de qualidade. Isso passa por pensar a educação para além somente dos profissionais, mas do currículo, da gestão, das estruturas, das condições de funcionamento e financiamento, da valorização do magistério, da formação inicial e permanente dos que constroem as engrenagens deste sistema, pois é na sala de aula que as coisas acontecem e são os professores que as efetivam.

Para McLaren (2000, p.155) apud Pereira e Reis (2006, p.54),

(...) É importante que como educadoras(es) críticas(os), nós simplesmente não manipulemos as alunas e alunos a aceitarem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de, ao mesmo tempo, falar por eles. Nem deve a nossa teorização crítica simplesmente estar a serviço da cultura de dominação ao entendermos os *"insights"* dos nossos estudantes para o sistema atual sem ao mesmo tempo desafiar os princípios do sistema.

Essa condição e este sentido não podem ser negligenciados em uma proposta que busca contribuir decisivamente para a transformação dos sujeitos em formação e da realidade da educação que se faz no campo brasileiro.

Porém, quando nos detemos a analisar a situação da educação do campo detectamos as piores condições que se manifestam através da baixa qualificação profissional, aviltamento salarial em relação ao dos professores que atuam na zona urbana, sobrecarga de trabalho que vai além da docência, alta rotatividade dos profissionais, dificuldades de acesso em virtude das condições das estradas vicinais, inexistência de ajuda de custo para locomoção e da garantia de acesso aos processos de formação inicial e continuada, já que quase sempre estes acontecem na sede dos municípios.

Para o INEP/MEC (2007, p.33),

O nível de escolaridade de professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais tem formação superior, enquanto nas urbanas esse contingente representa 56,4 % dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6913 funções docentes sendo exercidas por professores que tem apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

Para mostrar o fosso que separa a escola presente no campo da escola urbana, no que diz respeito ao grau de formação segundo o nível de atuação e localização apresentamos a tabela abaixo.

Tabela 3.1

Taxa de docentes por grau de formação segundo o nível de atuação e localização – Brasil – 2002/2005

Nível de atuação / localização	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental de 1ª a 4ª						
Urbana	0,8	0,5	61,1	43,1	38,1	56,4
Rural	8,3	3,4	82,9	75,0	8,8	21,6
Ensino Fundamental de 5ª a 8ª						
Urbana	0,2	0,0	20,7	12,5	79,1	87,5
Rural	0,8	0,2	56,8	46,7	42,4	53,1
Ensino Médio						
Urbana	0,1	0,0	10,4	4,2	89,5	95,8
Rural	0,2	0,0	21,8	11,3	78,0	88,7

Fonte: MEC/Inep

Quando buscamos localizar a formação dos docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental vamos identificar que 46,7% (no campo) e 12,5% (na cidade) desses profissionais possuem apenas o ensino médio, numa demonstração clara do descabido e inoperante sistema educacional, construído sob a égide de uma visão urbanocêntrica de fazer educação, que colocou à margem a garantia deste direito aos povos do campo, numa clara demonstração de *apartheid* social entre o urbano e o rural e da ilegalidade.

Se a intenção é ver o número de profissionais que atua no ensino médio com a formação equivalente apenas a este nível de ensino, veremos que no campo brasileiro ainda existem 11,3 % do professorado desse segmento de ensino, equivalente a 1676 docentes, um descumprimento visível da própria legislação brasileira que preconiza o aperfeiçoamento da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, conforme a Declaração de Educação para Todos (1990), também assinada pelo Brasil, que pela inoperância na definição de políticas públicas consistentes, segrega e discrimina todo um coletivo de sujeitos de direitos corrompidos.

Ao se reportar ao salário, os dados revelam mais uma disparidade. A tabela abaixo faz um comparativo entre o que percebem os docentes a partir do local onde dão aulas, mesmo atuando no mesmo nível de ensino.

Tabela 3.2

Salário médio dos professores por localização segundo o nível de atuação - Brasil - 2003

Nível de atuação	Salário Médio (R\$)	
	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
- Séries iniciais	766,1	452,0
- Séries finais	907,0	558,6
Ensino Médio	1.059,4	1.077,4

Fonte: MEC/Inep – Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O próprio órgão oficial do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no documento Panorama da Educação do Campo (2007, p.36), ao reportar-se à situação dos profissionais da educação manifesta-se da seguinte maneira:

Resumindo todas essas estatísticas, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, e eles representam 15% dos profissionais em exercício no País. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Diante deste quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais.

3.5- Urge a necessidade de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo

Para além do direito à formação inicial e continuada, os profissionais da educação do campo trazem consigo as marcas da imensa dívida que o poder público tem para com eles, no que diz respeito ao abandono da educação do campo e aí implícita, a condição humana do direito à formação. Já no que diz respeito ao dever da formação, este está dado para ambos, tanto ao poder público como responsável como para o próprio professor enquanto eterno aprendiz, que não deve render-se às dificuldades do processo, mas buscar sempre colocar em prática a sua condição de co-responsável pela sua *auto, hetero, eco-formação*.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diversos espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Por isso o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específica. (CALDART, 2004, p. 36-36).

Nesse entendimento, a construção de uma política nacional de educação do campo, que busque responder aos anseios dos povos do campo, passa necessariamente por considerar os diversos acúmulos que já existem e que vem sendo produzidos pelos diversos sujeitos coletivos do campo. Exemplos desses acúmulos são as concepções, formas e saídas que movimentos e organizações sociais diversos como o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Centros Familiares de Formação por Alternância – (CEFFA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Universidades Públicas, entre tantas outras instituições, que atuam diretamente na formação de educadores/as, têm buscado para atender às demandas diversas de formação dos/as seus/as educadores/as.

O que defendemos é a construção da Educação do Campo, pois como nos adverte SILVA (2007)²⁵, *“não podemos estar pensando a educação do Campo na perspectiva da “adequação” ou da “adaptação”, que desconsideram que o campo brasileiro implica uma diversidade que vai além do não menos diverso espaço urbano, sempre utilizado para parametrizar as adequações e adaptações de conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação entre outros.*

²⁵ Professora Adelaide Pereira Silva, em e-mail no qual discute a atual realidade da educação do campo no Brasil. Julho de 2007.

Muitos educadores como Teixeira (1962), Freire (1992), Reis (2004), Salomón (2005) entre outros, já nos alertavam acerca da impossibilidade do transplante da escola e das suas metodologias se essas não forem recriadas no próprio contexto em que se inserem. Cada experiência, cada escola é sempre fruto de algum processo, seja ele participativo, democrático ou imposto; fazendo-nos compreender que os contextos não são iguais, nem reproduzíveis, o que vale também no âmbito das escolas do campo. Teixeira (1962, p. 74) vai nos trazer a seguinte reflexão:

Entre as instituições sociais, sabemos que a escola, mais do que qualquer outra, oferece, ao ser transplantada, o perigo de se deformar ou mesmo de perder os objetivos. A escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida. Deve, portanto, não só ajustar-se, mas inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico. A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz.

Se até recentemente a política do descaso foi que prevaleceu, é preciso compreender que na educação do campo - salvo em raras iniciativas, na sua maioria dentro da sociedade civil - a tarefa a fazer é construí-la, edificá-la, não com um projeto único, homogeneizante, mas com uma concepção que abarque a pluralidade cultural, a diversidade dos sujeitos do campo e uma reparação incontestável do desenvolvimento da educação nas regiões mais carentes deste país, pois como todas as estatísticas demonstram, existe um grande fosso que separa os indicadores das regiões Sul, Sudeste, das demais, Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE 1974, p. 77)

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 define nos seus Arts. 14 e 15 e seus incisos I, II e III, que, o financiamento da Educação nas Escolas do Campo é um dever do estado, que deverá mobilizar os dispositivos necessários para tal, já previstos em outras legislações (Constituição Federal/1988, LDBEN 9394/96, etc.) com o intuito de garantir o seu oferecimento.

Se na atualidade já temos um bom aparato legal, se a sociedade civil está atenta e existe abertura por parte do Governo Federal em consolidar uma Política Pública de Educação do Campo, não podemos nos contentar e achar que tudo vai acontecer do nada. Mais do que esperar a determinação ou a boa vontade do Estado, a luta pela formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo deve ser pauta permanente das organizações que protagonizam esta conquista.

Um tratamento mais público na Educação do Campo poderá ser a garantia de novos tempos para a História da Educação. "Reconhecida no terreno dos direitos universais de todo ser humano e assumida como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases". (ARROYO 2004, p.107).

3.6- Uma nova concepção de formação dos profissionais da educação precisa ser forjada

Em meio a toda a trajetória histórica da Educação do Campo, é importante que, na formulação das políticas públicas voltadas para a formação dos educadores do campo, o Estado atente para que, na definição de uma proposta que se apresente inovadora, não continuar repetindo o arremedo do que tem sido as formações atualmente presentes nas agências formadoras, que não tocam na realidade do campo e/ou quando o fazem, leva em consideração apenas o aspecto da terra como elemento produtivo, o que favorece os grandes grupos que dominam o latifúndio brasileiro sem trazer principalmente para o centro das discussões a questão agrária, as populações do campo, a cultura, os processos educativos aí presentes, as condições de trabalho, as relações sociais, o modelo capitalista de produção imposto ao campo que expulsa o camponês e ajuda a promover a miséria.

Macedo (2004, p.3) ao referir-se às inovações conceituais no campo das políticas curriculares, vai compreender que o currículo e os atos do currículo continuam constituindo-se em algo distante das práticas educativas e que não dialogam com a diversidade e as vozes silenciadas historicamente, como é o caso das populações do campo. Para o mesmo,

(...) as inovações conceituais e os *atos de currículo*, daí advindos, não tocaram as práticas educativas em termos da construção de uma educação tensionada no e pelo plural enquanto concepção politizada na vontade de justiça social. Neste sentido é que para nós a perspectiva *intercrítica*, enquanto prática crítica multirreferencializada uma opção político-epistemológica no seio do currículo, torna-se ao mesmo tempo uma *mediação educativa* e um *dispositivo político*.

Se inovador é o processo de construção da Educação do Campo, inovadora também tem que ser a proposta de formação dos profissionais que nesta atuam ou que nela irão atuar. Esse processo exige que forjemos uma nova postura de profissional da educação em um *Prático-Pesquisador*²⁶, contemplando desde os momentos de formação inicial e continuada e no próprio devir do educador, os seguintes aspectos:

- a) Tematização das práticas educativas e sociais - (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação);
- b) Formação constante (inicial e continuada).
- c) Concepção horizontal na relação professor-aluno;
- d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadora da construção do conhecimento novo;
- e) Investigação e reflexão sobre o cotidiano;
- f) Compreensão da sala de aula como espaço da relação dialógica: teoria-prática do cotidiano escolar;
- g) Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia-a-dia;
- h) Transcender no conhecimento = fazer relações diversas = compreensão holística do mundo;

Ao introduzirmos estes elementos num processo formativo, estaremos contribuindo decisivamente para a formação de um profissional pesquisador, intelectual e transformador da sua própria prática e da relação que estabelece com o conhecimento e com o meio no qual está inserido, o que permitirá o desenvolvimento de um pensamento mais investigativo e de compromisso com uma educação emancipadora.

A execução dos elementos acima mencionados nos espaços de formação poderá contribuir para a insurgência de um novo fazer pedagógico na dimensão do processo pedagógico, superando uma lógica educativa que preza pelo processo informacional isolado como fim da prática educativa, para outra

²⁶ Termo utilizado por Ruth Canter Kohn, 1996 para designar o professor que tem na base da sua prática, a pesquisa como fundamento orientador.

possibilidade de produção do conhecimento, que dialoga com os mais variados tempos e espaços escolares, comunitários, formais e não-formais, saindo assim da informação isolada como elemento formativo para o aprofundamento e a transcendência do conhecimento. Para isso será essencial não deixar de levar em consideração no itinerário de formação:

a) Buscar as pessoas (alunos, professores, colegas de trabalho, técnicos educacionais, entre outros), o que evitará a centralização do processo educativo;

b) Buscar o Meio/Contexto (Ambiente, Comunidade local, Distrito, Município, Estado, Mundo), o que evitará o isolamento;

c) Buscar suporte nas referências mais diversas (livros, revistas, jornais, TV, internet e autores diversos), o que evitará a barbárie monorreferencial.

Como bem defendem o IRPAA (2002) e a RESAB (2004) esse tipo de postura exige “*um profissional investigador da realidade, pesquisador, problematizador, aprendiz, articulador e criativo*”, pois se a escola e o professor não são capazes de compreender o mundo em que estão inseridos jamais poderão contribuir com o seu desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, além de trazer para o centro das problematizações emancipadoras as experiências dos sujeitos coletivos do campo é uma estratégia também para fortalecer a perspectiva identitária destes sujeitos, numa sociedade movida pela diversidade, ainda que, sem muita evidência nas ações públicas.

Numa concepção Larrosiana, uma proposição de formação dos educadores do campo, não pode se negar ao fato de ter como base e princípio norteador a experiência dos sujeitos envolvidos neste fazer educativo. As experiências são singulares e não repetir a *barbárie monorreferencial* com a formação dos educadores do campo parece ser essencial neste desafio. Para José Larrosa Bondia (2001, p. 7),

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepitível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Destacamos, que ao final do ano de 2006, o Ministério da Educação, respondendo às reivindicações das organizações que representam as populações e educadores/as do campo, através de uma convocação às universidades que já vêm desenvolvendo ações na área de educação do campo, apresenta às mesmas a proposta de Licenciatura Plena em Educação do campo, iniciativa-piloto desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) - UFBA, UFMG, UFS e UnB - e, que em 2009 vem sendo ampliada com o intuito de atender a grande demanda de formação dos educadores do campo.

Segundo a proposta construída por uma comissão interna do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que contou com a contribuição de uma assessoria externa da Professora Leda Scheibe da Universidade Federal de Santa Catarina, são objetivos específicos desta proposição:

- a. A Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.
- c. Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- d. Construir coletivamente um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. (MEC, 2006, p.02)

Das quatro universidades citadas acima, três iniciaram ainda em 2007 o processo seletivo e o início da Licenciatura Plena em Educação do Campo, que busca atender de modo integrado um conjunto de aprendizados profissionais básicos de formação para os educadores do campo, enfocando a docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Apenas a UFS iniciou em 2008, devido aos trâmites burocráticos, próprios da academia.

A intenção do ministério e das instituições que compõem o GPT de Educação do Campo é que estas proposições possam permear todas as universidades públicas, pois só assim será possível a garantia do direito à formação e a melhoria da qualidade da educação do campo, e por esta razão, institucionalizando esta proposta na agenda das IES como cursos regulares. Da intenção às práticas, muitas questões entram nessa seara, pois apesar de incipiente, existem algumas críticas voltadas para estas iniciativas, em relação ao direcionamento para um público específico (povos do campo), à maneira como os grupos responsáveis pela execução nas universidades têm conduzido o curso, o estreitamento ideológico, entre tantas outras que precisam ser superadas para que de fato enquanto política pública seja compreendida como algo público, e não só de um grupo de professores, mas do conjunto da universidade, apesar também de reconhecermos que este é um ambiente de disputas e que nem todos estão comprometidos com esta problemática da Educação do campo.

Quanto à forma de execução, esta proposição quer estimular a realização do curso através de parcerias das Instituições de Ensino Superior (IES) com o MEC, com as secretarias municipais e estaduais de educação, com movimentos sociais e sindicais do campo, organizações não-governamentais e com outras entidades educacionais de reconhecida atuação na formação de educadores e junto às populações do campo. Para tanto é imprescindível que o desenvolvimento deste curso pelas IES seja acompanhado por outras iniciativas nas áreas da pesquisa e da extensão que configurem uma atuação institucional sistemática com questões da Educação do Campo e não somente como mais uma iniciativa, mais um curso a ser instituído com a preocupação apenas de um pequeno grupo de professores engajados na luta.

O ponto 3 do documento preliminar que foi base para que as universidades organizassem os seus projetos políticos pedagógicos vai estabelecer como público prioritário da licenciatura, o seguinte:

- a. Professores em exercício nas escolas do campo²⁷ da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- b. outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior;
- c. professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- d. professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população

²⁷ São consideradas aqui como “escolas do campo” aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação.

do campo tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Saberes da Terra,...

e. jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior. MEC, 2006, p.02)

Esta não é nem deve ser a única saída para a profissionalização do professorado e demais profissionais da Educação do Campo, mas uma importante e fundamental ação prevista no Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo construído pela mesma comissão do GPT de Educação do Campo e que precisa ser executado no conjunto das suas ações, pois prevê outras iniciativas voltadas para os demais profissionais que atuam nas escolas do campo.

Desde o profissional que transporta o aluno, ao que o recebe, ao que cuida da limpeza do prédio, aos que preparam a alimentação escolar, aos que dirigem e assessora o processo pedagógico, aos que administrativamente auxiliam a vida educacional de alunos e professores, aos que são responsáveis diretamente pela relação com os saberes e conhecimentos, todos estes precisam ser contemplados num processo de formação profissional inicial e contínua, sempre tendo como objetivo a qualificação dos processos de aprendizagens dos estudantes que habitam, trabalham e vivem no campo brasileiro.

Sendo assim, o que buscamos é pensar a educação, a escola e conseqüentemente a formação dos profissionais da educação do campo, por outra lógica, que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo assim, para uma nova concepção do campo, como *“campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”*. (CNE/CEB, parecer 36/2001).

Possivelmente, isso só será viável se contemplarmos neste processo: a pesquisa como caminho metodológico, a conexão permanente de diferentes saberes, a compreensão de que a educação não se inicia e acaba na sala de aula, mas que existe uma multiplicidade de espaços pedagógicos a serem mobilizados, e de que, fora do fortalecimento da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia não construiremos aquilo que anuncia as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, uma verdadeira escola do campo no campo para os sujeitos do campo.

Esse é o desafio, o que exige um processo de formação consistente, contextualizado e compreendido como espaço de leitura permanente do processo sócio-histórico e cultural da sociedade e do dinamismo do campo brasileiro, o que vai à contramão do que sempre prevaleceu neste país, principalmente nas regiões mais pobres, onde a *“política das vistas grossas”* sempre vigorou no que se refere à educação. Não existia muita preocupação com o oferecimento e a qualidade da educação. Era como se os conhecimentos básicos adquiridos nos cursos de formação inicial, por si só fossem suficientes, e em muitos casos, apenas o *“domínio”* da escrita e da leitura já significasse a competência necessária para assumir uma sala de aula e ir inserindo novas pessoas no acesso à “escola” e ao “conhecimento”. Foi essa constatação que nos anos 1990 moveu o MEC a propor o Pro formação, programa de apoio à formação de professores leigos que se encontravam em serviço e que não haviam concluído sequer, o ensino médio.

3.7- É preciso pintar a universidade com as cores do nosso povo

Em palestra proferida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o professor *William Paina* (2006), denunciava a existência de uma onda anti-intelectualidade presente no meio educacional, que tem contaminado muitos educadores e academia, no que diz respeito ao culto da superficialidade na construção do conhecimento e nos processos formativos, não se permitindo o aprofundamento, a busca constante da extrapolação e a comunicação dos saberes, pois a idéia é que o *“básico já serve, já é suficiente”*, e com esse básico já se pode adentrar no mercado de trabalho. Parece que essa linha de pensamento tem adentrado também aos centros e às agências de formação e encontrado mais adeptos, pois têm sido inúmeras as proposições aí presentes, montadas a partir da perspectiva do aligeiramento da formação e da conseqüente

superficialidade, não adentrando ao âmago das problemáticas e dimensões que permeiam a educação.

É importante nos questionarmos: para quê e para quem é suficiente? O não aprofundamento, a não formação intelectual dos nossos educadores, os transforma em meros reprodutores de planos e metodologias impostos de cima para baixo, que como dizia o agricultor Antonio Cícero, citado por Brandão (1989), “*ajuda mais não resolve*”. É preciso que os educadores entrem também no mérito desta questão.

Com base nesse entendimento é que ao defender a educação contextualizada, a RESAB traz a perspectiva da Educação para a Convivência, sendo o princípio da convivência universal, mas não universalizante, pois carrega em si o fundamento de que cada lugar é singular e essa singularidade precisa ser respeitada em toda e qualquer prática educativa que se pautar pelo desenvolvimento integral e sustentável das pessoas e do lugar onde estas habitam. Nesse processo, os educadores exercem um papel fundamental em todas as etapas do processo educacional – do planejamento à avaliação de redirecionamento das práticas e projeto educativo.

Portanto, o referencial da contextualização não é limitante ou limitador, já que admite o diálogo com a diferença, a pluralidade dos sujeitos coletivos dos espaços diversos, inclusive o campo. Para uma práxis educativa comprometida com esta perspectiva não serve o educador que não consegue ser também intelectual.

A corrente mundial que espalha a proposta da não necessidade da intelectualidade do educador pode ter as suas bases na mesma corrente que defende que para o funcionário de uma empresa montadora de automóveis basta apenas saber apertar o parafuso do pneu do carro quando esse chegar às suas mãos, uma vez que outros terão outras funções (colocar a lataria, o motor, o pneu, a jante, os parafusos, os faróis etc.).

Se a escola pretende ser um espaço de formação de sujeitos protagonistas de uma nova sociedade, ela não deve se contentar apenas com o que “ajuda, mas que não resolve o problema”. É preciso que busquemos soluções para os nossos problemas.

Baseado nesse entendimento, cada vez mais o sistema neoliberal tem induzido no campo da educação programas e projetos que trazem esta filosofia do paliativo, que faz, mas que não tem substância, não aprofunda. Precisamos entender que o processo de aquisição do conhecimento como diria o Macedo (2006) “*implica sempre num processo de deslocamento*”, entendido como a transcendência do sujeito com relação ao conhecimento adquirido. Se assim compreendermos o processo de formação dos educadores, iremos entender também que é preciso disciplina e dedicação por parte dos sistemas e dos educadores no sentido de atingir os objetivos do caminho formativo.

Santomé (1996, p.73) vai propor que,

As professoras e professores precisam também aprender a descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes, quais se estão compartilhando, mesmo sem serem conscientes disso, e como é possível coordenar, assim como quando é factível fazê-lo.

Ou seja, se as professoras e professores possuem certos limites, inclusive no que diz respeito aos conhecimentos que lecionam na sua própria área de formação, como irão dar conta de efetivar um currículo que fuja da fragmentação, que não consiga explicar o mundo como um todo, senão apenas a partir daquilo em que são formados? Como vai defender Carvalho (1996, p.143)

Quando o professor tem somente um conhecimento superficial do conteúdo a ser apresentado, suas decisões sobre a importância de certas lições e o que enfatizar são afetados.

A perspectiva deliberatória propõe, então, que os professores possam passar a continuar a exercer esse papel de formulador do currículo, mas ciente do que estão realizando.

Deliberação é mais uma atitude do que uma série de passos. O método pelo qual no intrincado e qualificado processo intelectual e social do dia a dia da sala de aula, o professor, individual ou coletivamente, identifica problemas, estabelece bases para decisões nas respostas, e então escolhe entre as soluções possíveis.

Portanto, defender o rigor no processo de ensino e aprendizagem, não significa advogar por uma posição autoritária dos sujeitos da formação. Não é isso que estamos nos referindo. O que estamos propondo é que, se for preciso uma definição da intencionalidade no processo formativo, que esta se apresente de maneira evidente na escolha dos conteúdos formativos e na forma como estes deverão ser trabalhados. Ou seja, a maneira como o educador buscará colocar em prática um plano de curso, de unidade ou de aula, onde as partes refletem o conjunto das intenções educativas e pedagógicas, deve estar clara para os educandos, agentes dessa ação, da qual eles também devem participar. E é preciso clareza por parte do educador.

Exemplo disso tem sido a construção das políticas educacionais no Brasil, onde os professores e professoras não são ouvidos e como bem sabemos, eles são os que as executam. Em documento elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1996, p.130), os autores colocam-se da seguinte maneira em relação à ausência dos professores e professoras no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

Uma das vozes inexplicavelmente e notavelmente ausentes no processo de elaboração dos PCN são as vozes dos professores e das professoras de primeiro grau. Solicitar e possibilitar sua participação não significaria apenas o cumprimento de um princípio elementar da democracia, o que já não seria pouco: está suficientemente demonstrado que as reformas educacionais feitas sem seu envolvimento ativo no processo decisório estão muito provavelmente sujeitas ao fracasso.

Como ainda complementa Carvalho (1996, p.138), *“As medidas vindas de cima, por mais bem intencionadas que sejam, não funcionam. Os professores, querendo ou não, por um motivo ou outro deliberam sobre o currículo”*.

Um processo de aprendizagem marcado pela dialogicidade não significa abrir mão da construção responsável, caindo nas práticas espontaneístas, como nos alerta Freire (2001). A responsabilidade do processo educativo é mútua (pois implica o eu e o outro), assim como mútuo também deve ser o compromisso com a relevância social do profissional que sai das instituições formadoras para atuar nas diversas esferas da sociedade e desta para com esses profissionais e instituições, onde o grande ganho é exatamente a melhoria da educação e conseqüentemente, da sociedade. Como defende Buarque (1991, p. 55)

O Brasil é um país dos poucos países do mundo que, desejando, tem como fazer esta educação da educação. Tem o necessário número de quadros preparados, os recursos reais para montar centros de ensino, os instrumentos técnicos adequados para realizar a pedagogia para grandes populações têm massa crítica de intelectuais capazes de se livrarem do colonialismo cultural e formularem uma visão brasileira do Brasil.

Porém, como também reafirma o autor, lamentavelmente, também tem sido o Brasil, entre todos os países, aquele que mais concretamente e durante mais tempo relegou a educação aos objetivos econômicos. Tendo abandonado a instrução de suas massas e deseducado a sua elite, “ao instruí-la comprometida

integralmente com interesses desvinculados da realidade e das necessidades do país”.

Apostar na democracia exige que conceitos como “justiça social”, responsabilidade ética, participação, igualdade, não se convertam em formulas vazias, mas em *modos de vida*. Dessa maneira, a pedagogia tem uma função dupla: ajudar a proporcionar os meios pelos quais os grupos sociais oprimidos possam tomar consciência de sua opressão e servir de instrumentos mediante o qual essas mulheres e homens lutem para encontrar métodos de transformação da realidade. (D. Trend, 1995, p. 148) apud (SANTOMÉ, 1996, p. 72).

Buscar um diálogo entre a produção do que vem sendo construído nas iniciativas de reorientação curricular desenvolvidas pelo Poder Público e Sociedade Civil e a contribuição dessas para se repensar a formação de educadores nas universidades parece ser um caminho para que, nesse movimento, possamos estar também refletindo sobre a estrutura curricular na academia.

O distanciamento entre universidade e sociedade muito tem contribuído para que muitas idéias e projetos interessantes sejam precocemente abortados por ainda não serem temáticas presente no meio acadêmico. Exemplos disso são exatamente os conceitos e as discussões em torno da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e da Educação do Campo, que com muito esforço dos Movimentos Sociais, da Sociedade Civil e da sensibilidade de alguns docentes, somente agora começam a ser tratados nos cursos universitários.

Sabemos que muitas vezes a ficção antecipa a ciência, assim como a dinâmica social vai produzindo inovações em diversos aspectos da vida em sociedade e que só depois de muito andar é que isso chega a ser tematizado na universidade. O mais interessante de tudo, é que na maioria das vezes, nas diversas iniciativas consideradas inovadoras, de uma maneira ou de outra existiu a contribuição de alguns professores universitários nos seus processos de idealização e execução. Porém, o que mais impressiona é a dificuldade que a universidade tem em se apropriar das suas próprias inovações, realizadas pela via da pesquisa e da extensão, como elementos fundamentais para repensar a própria universidade.

Estamos passando por uma crise de ética fundamental no que norteia as opções de magnificência dos conceitos de pesquisa, extensão e ensino, tornando-os cada vez propensos ao reducionismo, à desarticulação e a influência de uma lógica economicista que invade a universidade e coopta alguns dos nossos pares a atenderem as demandas de um sistema capitalista, pois atuar nessas áreas significa na maioria em muitos casos, apenas uma estratégia de complementação salarial e de atender às exigências dos que pagam (Governos Federal, Estadual, Municipal, órgãos não-governamentais, instituições multilaterais nacionais e internacionais) para a universidade desenvolver ou aplicar os seus projetos e programas, sem uma *inter-crítica* das práticas e das aprendizagens aí processadas, pacotes prontos e acabados.

Movida por esses interesses, a universidade tem assumido como dela as “neuroses” dos outros (organismos citados anteriormente) que chegam como tarefas prontas e acabadas para serem cumpridas e executadas pelos seus pares, deixando assim, de compreender o seu verdadeiro papel de construtora e promotora do conhecimento, de novas possibilidades de entendimento do mundo e mediadora do processo de formação de novos sujeitos, com vistas à construção de uma nova sociedade mais humana, mais justa, inclusiva e sustentável.

Não sei até que ponto os nossos atrevimentos morais, éticos e acadêmicos (fora dos muros universitários) nos servem de parâmetro para discutirmos o nosso próprio andar na academia, a nossa própria reconstrução por dentro.

Propor, transgredir, intervir e promover são verbos que compõem parte do vocabulário da universidade na atualidade, porém ela mesma não tem conseguido dar conta de transgredir a sua própria impermeabilidade acadêmica, marcada na maioria das vezes por um reacionarismo e racionalismo intelectual, que em muitos casos alimenta um determinado rancor, cinismo acadêmico ou mesmo uma opção em não querer envolver-se com aquilo que vem sendo proposto pela mesma e pelo universo dos seus pares como elemento condicionante dos seus fazeres fora dos seus muros, junto à sociedade.

Muitas das iniciativas e saídas construídas no campo da extensão ou por meio de outras atividades desenvolvidas pelas universidades chegam a ser consideradas inovadoras, pois, por exemplo, no caso da educação, emergem com outras lógicas e estratégias (de organização curricular, de formação de professores, de pensar os tempos e espaços escolares, de exercer a avaliação, de praticar a gestão democrática, entre outros), mas que não conseguem imprimir as suas marcas no próprio fazer em si universitário, como se isso fosse uma ameaça ao seu *status quo*, e que, ao assumir essas questões como norteadoras da missão acadêmica, maculariam sua imagem, o seu DNA nobre, que não pode confundir-se com o periférico mundo social, usado apenas como o “alvo” das suas iniciativas-aplicações.

As correntes, proposições e bases teóricas que permeiam os fazeres diversos das ações dos universos-grupos da universidade têm contribuído decisivamente para o acirramento das disputas internas, e em meio a tudo isso, o projeto acadêmico vai rompendo cada vez mais a sua *ligação umbilical necessária* com a sociedade, empobrecendo, distanciando-se e negando nas suas ações e elucubrações teóricas, o verdadeiro sentido do fazer acadêmico, que seria entre outros, o de contribuir com o avanço da ciência, da tecnologia e consequentemente da sociedade e dos processos de maior inclusão social.

Na universidade somos de uma mesma condição—capacidade de proposições-saídas, de uma mesma reforma paradigmática que atrofia e limita as nossas ações, pois nos apegamos cegamente às nossas formações “*academicamente enraizadas*”, fazendo com que o nosso campo de ação (pesquisa, extensão e ensino) sirva de referência apenas para justificar os nossos próprios fazeres, quando na verdade, deveria servir “verdadeiramente” de palco de proposição das idéias mais avançadas, de espaço da transgressão, da transposição crítica e intercítica das inúmeras possibilidades de se pensar, conceber e contribuir com a melhoria e construção de uma sociedade e de um mundo sustentável e integrado, onde os saberes e conhecimentos estejam em sintonia e integrados e não separados por uma opção teórica e explicativa que nunca chega à sociedade, à educação, à escola, ao professor, ao aluno. É com isso que precisamos romper, é nesse sentido que precisamos ser insurgentes, pintando a universidade com as cores da diversidade, das diferenças singulares e dos desejos do povo, que não significa uma ameaça a universidade, mas a razão da sua existência.

*En América Latina, desde 1492, fue introducido el pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte. Eso implica la **práctica del mimetismo**, donde el apoyo existe más para la adopción de diseños globales que para la creatividad en iniciativas locales. Sin embargo, 500 años después, en 1992, Humberto Maturana y Francisco Varela demostraron en **El Árbol del Conocimiento** que la característica común a todos los seres vivos es la capacidad de aprender en interacción con su contexto (dominio de su existencia). De ahí se pueden deducir algunas premisas para comprender los problemas contemporáneos:*

1. Vivir es aprender, aprender es cambiar, y cambiar es vivir aprendiendo en interacción con el contexto. Lo coherente es “*existo luego pienso*”, no “*pienso luego existo*”, como propuso equivocadamente Descartes. Para pensar primero hay que estar vivo, y para seguir viviendo hay que seguir aprendiendo. El que deja de aprender es un candidato a la extinción, porque pierde la sabiduría imprescindible para su sostenibilidad, que depende de la **coherencia** de su forma de vivir y del grado de su **correspondencia** con el contexto-lugar-donde vivimos, del cual dependemos, el cual cambiamos y donde somos (o no) relevantes. Bajo esta premisa, la sostenibilidad y el aprendizaje son fenómenos contextuales e interdependientes. (SILVA ,2009, p. 1).

Como diria Freire, somente uma práxis transformadora deverá ser o parâmetro para o exercício das nossas fundamentações estratégicas de fazer valer a universidade enquanto espaço da proposição, da efetividade das suas práticas e do *vir-a-ser* acadêmico daquilo que estamos chamando de rompimento dos *lugares marginais*, ou seja, aquilo que é inovador enquanto ação-construção, mas que não se institui enquanto *devir acadêmico*, permanecendo apenas como prática ou projeto extensionista, quando deveria passar para o campo da reconstrução do próprio caminhar universitário, ou mesmo com projeto de autotransformação, pois como defende Silva (2006, p.02),

Si el régimen de verdades del 'modo clásico' hizo vulnerable a la humanidad y el planeta cambiando las cosas para cambiar las personas, el constructivismo propone contribuir a nuestra sostenibilidad cambiando las personas que cambian las cosas. Se cambian los modos de interpretación e intervención dominantes en la construcción de la vulnerabilidad. Se cambian a las personas que tienen razones para transformar de forma significativa las reglas, roles y arreglos de su realidad.

Dichos actores hacen un proceso de deconstrucción y descolonización del 'modo clásico' de innovación, que condiciona su forma de ser, sentir, pensar, hacer y hablar. Si la estrategia filosófica (cambiar las personas) y metodológica (deconstrucción y descolonización) es sostenida, existe una fuerte posibilidad de que los procesos de cambio institucional sean exitosos.

En este escenario, la sociedad es responsable por la innovación para la transformación institucional; los marcos orientadores del cambio son contextuales, interactivos y éticos. La sabiduría está dentro y fuera de la organización, porque la complejidad de un proceso de cambio institucional requiere un diálogo de saberes entre el conocimiento sistematizado de los expertos y el conocimiento tácito de los actores locales. La concepción y ejecución del cambio ocurren de forma interactiva, combinando razón y emoción. Los participantes entienden el 'por qué' cambiar, 'para el beneficio de quiénes' realizar el cambio, 'qué' cambiar y 'con quiénes' realizar el cambio, antes de definir el 'cómo' realizar el cambio. Los fracasos internos y externos emergen de complejos procesos de interacción social donde hay conflicto entre el poder (política) y el saber (ciencia) afectando la vida (ética). Así, los 'excluidos'— pobres, hambrientos, desempleados emergen de relaciones asimétricas en procesos desiguales de generación, acceso, distribución y apropiación de información, riqueza y poder. Si el contexto es cambiante, las organizaciones sostenibles son las organizaciones cambiantes, las que aprenden cambiándose a sí mismas.

Exemplo do que estamos dizendo é a experiência educacional problematizada nesta obra, que foi fruto da intervenção da universidade, o que nos leva a buscar saber: como a universidade pode reorientar a sua formação a partir dessas vivências? A percepção que temos é que a universidade vai sempre fazendo e propondo mudanças a partir das demandas da sociedade, mas lá, distante, fora dela. Sendo assim, como ela vai se pigmentando com as cores dessas demandas para atender aos anseios do nosso povo sem que isso signifique o abandono da sua missão ou condição de centro de produção e da diversidade do conhecimento?

Não se trata apenas de olhar e pesquisar as experiências observando o currículo como algo sutilmente construído, transmitido e passivamente absorvido, mas como campo de conflito e não contemplativo, que traz elementos contributivos para a construção de uma política de reorientação curricular no campo e na cidade, na educação básica e na universidade.

Que as experiências educativas, como a ERUM, permitam uma melhor compreensão da universidade como espaço de produção e socialização do conhecimento, nas dimensões do currículo, da formação e da gestão educacional, de maneira complexa que imbrica a escola, a sociedade e o mundo.

A pretensão é que este espaço de diálogo seja mais um ponto de partida do que de chegada. As possibilidades são múltiplas, pois o que tem acontecido é exatamente o rompimento, a cisão dos/nos processos formativos, quando a educação deveria buscar abranger os processos formativos que permeiam o mundo do trabalho, a família... A intenção é buscar entender a escola e a educação do/no campo para além da educação agrícola, mas como espaços de produção de vidas, cultura, subjetividades, etc.

Se a educação é compreendida como "aquela que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (LDBEN,1996:art.1), pretendemos que, a partir do *lócus* de estudo, a Escola Rural de Massaroca, estes escritos possam dar conta de discutir como esses processos formadores adentram à escola, atuando diretamente na reorientação do

currículo e das práticas educativas das escolas do campo.

3.8- Contextualizar não é empobrecer o currículo nem aprisionar o sujeito ao conhecimento ao local

Se todos são detentores de conhecimentos, os saberes locais devem ser considerados na produção de novos conhecimentos, na comunicação dos saberes diversos, não mais se admitindo que em propostas consideradas inovadoras, o currículo continue operando como espaço produtor de novas excludências e do aprisionamento dos sujeitos e do conhecimento, mas sim, da extrapolação, insurgência, transformação.

Gadotti (1996, p.16), defende que

As crianças que não aprendem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar.

Ter acesso ao conhecimento de outros mundos, outras culturas, não pode prevalecer sobre o que deve ser o conhecimento de si e do seu mundo. Essa posição de Gadotti parece universalista, se considerarmos apenas os conhecimentos universais como importantes nos processos de construção do conhecimento na escola. Não é a isso que estamos nos propondo discutir, e sim, como a partir do local a criança, o jovem e o adulto tem acesso ao conhecimento de outras realidades, pois só entendemos as diferenças a partir dos elementos identitários que nos define como sujeitos culturais, sociais, étnicos, do campo ou da cidade, caso contrário o outro será sempre o bárbaro.

Foi nessa vertente da pedagogia crítica que buscamos identificar e compreender, qual tem sido o lugar do contexto na proposta de reorientação curricular da ERUM e como tem se efetivado nas práticas educativas a contextualização dos conhecimentos trabalhados pela escola. Ou seja, como o currículo, naquela escola, tem propiciado, ou não, a transcendência e/ou extrapolação do conhecimento localizado para uma compreensão mais alargada das aprendizagens, possibilitando ao aluno fazer as mais diversas conexões dos saberes locais com os globais, para que, a partir do estudo da importância da água existente na sua comunidade, por exemplo, ele possa ser capaz de fazer uma relação com a luta pelo abastecimento de água em outras regiões áridas ou semi-áridas do mundo.

Na maioria das vezes, o que se percebe é que as boas experiências encontram-se apenas no campo alternativo e não se tornam políticas públicas oficiais, isolando-se na comunidade, nos alunos e na boa vontade de alguns professores ou instituições que apóiam essas iniciativas. Pensar essas práticas a partir de uma reorientação curricular que consiga manter uma relação com os saberes locais, mas sem perder a compreensão do todo, da complementaridade e da multirreferencialidade do conhecimento é um dos desafios da contemporaneidade com o qual este trabalho busca contribuir.

CAPÍTULO V

E O CONTEXTO TOMA SENTIDO NA PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR – ANALISANDO AS INFORMAÇÕES E CONSTRUÍDO NOVAS CATEGORIAS DE EXPLICAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO MUNDO VIVENCIADO

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.*
Alberto Caeiro

5.2 – Da proposta pedagógica às práticas educativas – a idéia de contexto vai tomando sentido

Ao falar do movimento do currículo que toma vida na Escola Rural de Massaroca, parece-nos contraditório, o sentido de tentar conformar todo esse movimento do real captado pela pesquisa, num trabalho como este, onde fica sempre muita coisa fora. Pois, o supra-sumo daquilo que se tenta externar neste trabalho, mesmo com todos os esforços envidados, será sempre uma aproximação daquilo que verdadeiramente acontece e que, portanto, de certa forma, pode congelar a realidade na escrita, mesmo fazendo do uso da escrita, um subterfúgio com o qual é possível reconstituir vida e movimento à realidade, o que é a sua constante.

Pode-se avaliar a experiência da Escola Rural de Massaroca, a partir da sua relevância e importância para se pensar a educação do/no campo, porém, nos detemos a problematizar o currículo enquanto processo que acontece e se faz no cotidiano das práticas educativas vivenciadas pela escola, na sua relação com o contexto local e com o mundo.

Esse entendimento nos leva a compreender que, em cada realidade o currículo vai tomar uma conotação própria, a partir das concepções de educação, de escola, de sociedade, do nível de formação dos educadores, das manifestações da comunidade presente, dos interesses que ali circulam, das condições e pressões que a escola recebe dos movimentos sociais, entre outros.

Ou seja, o que podemos perceber no contato direto com o mundo da ERUM, foi que o currículo que ali se opera é resultado dos condicionantes e determinantes do próprio contexto no qual a escola foi gerida e se encontra. Tomando corpo em um fazer único, as práticas que ali se desenvolvem, não se repetem exatamente da mesma maneira a cada ano, pois por mais parada que possa parecer uma realidade, ela será sempre uma dinâmica e como tal, de uma forma ou de outra irá fazer-se sempre presente na escola, e mesmo que esta tente se fechar a compreensão dessa dinâmica, de outras maneiras ela adentrará ao seu espaço.

5.2.1- A escola como uma manifestação de um contexto e a favor do sonho

É apontando para a compreensão da ERUM como uma manifestação do próprio contexto de Massaroca, que logo no início da proposta pedagógica da ERUM, vamos identificar o processo de construção coletiva da mesma e a relação direta dos interesses dos sujeitos para os quais a escola se destina, sendo colocados como o principal objetivo daquilo que viria a ser a escola, que além de concretizar-se como um espaço voltado para garantir o acesso dos filhos dos camponeses à educação no lugar onde moram também se apresenta como um instrumento de luta destes através do acesso ao conhecimento contextualizado, com

sentido e significado para as suas vidas. É esse o compromisso que se apresenta na proposta pedagógica da ERUM.

A proposta que ora se apresenta é fruto de um esforço de todos, no sentido de participar das reflexões acerca da necessidade de criação de uma escola na comunidade de Massaroca. Durante o processo de elaboração, mediado por várias discussões, foi possível extrair elementos e indicadores que subsidiaram a efetivação de uma compreensão do significado que tem a escola na vida das pessoas e em Massaroca.

Motivados pelos interesses e expectativas da comunidade e a demanda de alunos existente, somos chamados a coletivamente, definir qual a função da escola em Massaroca e buscar meios de promovê-la. PPE (1995, p.05)

Ou seja, desde a sua concepção, já se anuncia a importância do envolvimento dos alunos e da comunidade camponesa em geral, tendo os seus fundamentos assentados no aprofundamento dos conhecimentos sobre as problemáticas e as potencialidades locais. Com isso, busca-se fazer com que a educação do campo possa estar inserida num processo inovador, a partir dos atores locais, com a promoção de uma ação transformadora nas comunidades nas quais esses vivem, constituindo outros sentidos e possibilidades concretas de se viver a cada dia bem e melhor a partir do protagonismo desenvolvido por cada um.

Quando se questiona aos discentes sobre o entendimento da importância de uma escola como a ERUM nas comunidades, e o que eles consideram como fundamental na escola, os mesmos irão responder da seguinte maneira:

Porque a escola está sempre correndo atrás dos objetivos dos alunos e correndo atrás do futuro dos alunos, para que os alunos tenham um futuro muito bom. Tentando ajudar os alunos a chegarem aos seus sonhos; como realizar seus sonhos. Disc3 (2009, p.08)

Todo passo que damos está na comunidade. A gente tem todo o direito de sonhar. Se os nossos pais não tiveram a capacidade e o direito de sonhar, nós temos esse direito e a escola ajuda nisso. Disc5 (2009, p.13)

Percebe-se nas falas dos mesmos que há uma preocupação com aquilo que esses buscam na escola. Os sonhos como meta de realização é sempre uma constante nas falas, de maneira que aquilo que vai sendo construído enquanto conhecimento e aprendizagem, manifestados no currículo, marcam uma linha de conexão muito grande com os anseios e os interesses dos alunos, onde o sentido e o significado passam a valer como fundamento das práticas.

Veremos ainda na PPE (1995, p.6) que desde a sua concepção já se denunciava a ineficácia da educação no campo, quando proclama que *“No apoio e educação dos jovens, será pesquisado um aprofundamento da realização do ensino, e isso objetivando antes de tudo, uma maior eficácia da educação rural, num confronto com o conjunto dos sistemas de ensino”*.

Posteriormente, a proposta trará uma constatação sobre a escola presente no campo, que não possui identidade com a realidade onde está inserida, pois é apenas uma reprodução do modelo de escola urbana. *“De início, pode-se afirmar que as escolas de Massaroca são um “tosco arremedo” das escolas urbanas, pois a sua organização, no que diz respeito às relações pedagógicas e conteúdos transmitidos, reproduzem a lógica do mundo escolar urbano”*. PPE (1995, p.09)

Com esse entendimento, percebe-se que enquanto proposta reorientada a partir de um currículo e uma metodologia inovadora, na linha do que se define hoje como escola do campo, a proposta pedagógica da

ERUM, já em 1995, trazia consigo a recusa à continuidade da velha concepção que ainda permeia alguns projetos e políticas, de uma “*educação pobre para gente pobre*”. Claramente se faz opção por outra concepção de educação, de escola e de formação, na qual o processo formativo seja rico e emancipador. Desde aí o princípio da contextualização deve nortear todo o caminho, todo o fazer pedagógico. Nessa linha, a proposta pedagógica apresenta a abordagem dos conhecimentos diversos das disciplinas do núcleo comum nacional e da base diversificada do currículo, por meio dos blocos temáticos.

Cada bloco temático é, portanto, um agrupamento de temas que fazem parte do cotidiano do aluno e que são desenvolvidos em sincronia com o ciclo da natureza, ou seja, de acordo com a importância que estes temas assumem no espaço-temporal da vida da comunidade. Dentro dos blocos temáticos, alguns temas significativos foram observados, como por exemplo: agropecuária, atividades de transformação e serviço, saúde e nutrição.

Os temas passam a ser "objetos de estudo" e dentro do esforço de compreensão e análise destes "objetos" é que reaparecem os conteúdos programáticos das disciplinas previstas no currículo escolar.

As disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada são contempladas, sendo que cada tema requer naturalmente um conteúdo de uma determinada disciplina (disciplina introdutória) e, as outras são pouco a pouco dosadas.

Cada tema determina, portanto, uma sequência ou unidade de ensino e por si só, condiciona o seu tempo de duração. PPE(1995, p.17

Aqui se evidencia, por exemplo, que os conhecimentos a serem trabalhados nos blocos não se limitam ao contexto, apesar de partirem de temáticas mais locais, esses devem acontecer de maneira articulada, uma vez que cada tema vai requerer a contribuição das disciplinas para aprofundar a análise e compreensão destes que se tornam “objetos de estudo”.

Professores e alunos fazem sempre um esforço didático, metodológico e epistemológico para que o conhecimento não seja compreendido como algo pronto que vai sendo transferido, mas no processo, construindo e ressignificando, não ficando a desejar no que se refere à relação *local-global-local*, pelo contrário, o aluno terá sempre uma dimensão bem maior do que normalmente se trabalha em uma escola considerada comum. Como bem coloca um dos docentes.

Buscamos nortear os alunos quanto à direção dos fatos: onde é que ele está? Quem está ao seu redor? De que lado estão as estradas? O que elas ligam? Esta próximo de quem? Isso faz com que eles percebam e também que você precisa para melhorar sua leitura, não que eles não saibam, mas que tenham clareza do que precisam melhorar; é sempre bom que eles utilizem os sentidos para fazerem uma leitura melhor. E a outra coisa é ele aprender fazer relação entre o que é real e o que é desenho; é preciso começar essa relação de probabilidade, tamanho, distancia a gente sempre trabalha isso com eles. (...) Agente começa a perceber, que eles não têm noção de direção, de tamanho. Aí você dá a noção mesmo de medida. É todo um trabalho de apropriação de relação com o espaço, e também de como você se expressar para falar corretamente sobre espaço. Você trabalha isso. Tem uma professora Por exemplo, fazendo coisas que tem professores fazendo na faculdade, pois o aluno vai precisar antes de chegar à universidade. Mas não é porque a gente quer ser o bom não, tem procedimento que não é só pra quem tá na faculdade não, é pra toda vida, é todo um procedimento pra quem quer escrever bem. É você saber como iniciar uma coisa, um texto, uma fala. Então pra você saber de que você vai falar, essas coisas todas, a gente começa ensinando postura aos alunos, demonstrando que você não tá falando pra um quadro, mas que você tá falando pra um público que tá ali na frente, a gente ensina todas essas coisas, então na verdade você instrumentaliza o menino a como abordar a comunidade e como entender o mundo como um todo. Doc05 (2009, p.42).

Vamos compreendendo que há uma constante preocupação com a instrumentalização dos alunos no que se refere aos conhecimentos necessários à vida cotidiana, ao contexto em que vivem, a partir desse contexto sócio-cultural, econômico, político e ambiental, e na relação que estes estabelecem com o mundo. Pois como também define a PPE (1995, p.18), ao se trabalhar um conteúdo como a transformação da mandioca (matéria prima) em farinha (fruto do processo de transformação) a escolarização desse tema precisa ser visto como em um prisma em que os conteúdos das disciplinas escolares vão se revelando e ganhando sentido e significado.

Quanto às concepções de instrução e formação, vamos identificar muito claramente que apesar do ponto de partida ser a realidade e esta se fazer presente a todo instante como a grande condicionante e determinante, a proposta não se isola à mesma. Isto fica demarcado logo nos objetivos, como apresentamos abaixo:

Na área da instrução:

- Fornecer aos jovens rurais uma educação que os prepare para os desafios das transformações tecnológicas da agricultura e os riscos do mercado agrícola, mas que também lhes abra um caminho para outros horizontes (técnicos e profissionais) e em outros níveis (segundo grau e universitário) da educação nacional. (grifos nossos)

Na área de formação:

- Preparar os jovens para alcançar suas metas, conhecer seus direitos e deveres enquanto cidadãos e, em particular, para sua responsabilidade e solidariedade em face ao meio social e físico no qual estão inseridos; (grifos nossos)
- Apoiar o ensino de primeiro grau menor, tendo como objetivo uma melhora da capacidade das educadoras do primário instaladas nas escolas de cada comunidade;
- Apoiar o ensino do primeiro grau menor, tendo como objetivo a experimentação de novos métodos na transmissão de programas deste nível, de um novo caminho didático de integração entre realidade ambiental e o tratamento científico e uma maior inserção na vida da comunidade. PPE(1995, p.06)

É possível aqui ver presente, a intenção em si fazendo, naquilo que diziam os discentes anteriormente, ao externarem que a escola fomenta e ajuda na concretização dos sonhos, aonde as práticas vão exercendo um papel de transformação na vida dos sujeitos.

Há um entrelaçamento entre o que está escrito na proposta e o que se vivencia no cotidiano da ERUM, e não se pensa ingenuamente que esta, por mais que esteja voltada e construída na perspectiva da educação do campo e no campo, para os filhos dos camponeses, que ela possa acabar com o êxodo rural. Por isso, apesar da formação e da instrução centrar-se nas problemáticas e potencialidades locais, nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, não se nega a abordagem dos conhecimentos mais globais, como estratégia de prepará-los também para os desafios da contemporaneidade e da relação desses com o contexto mais amplo no qual o seu mundo está inserido, buscando-se sempre, a responsabilização e a solidariedade dos sujeitos em formação com o meio onde vivem.

A PPE não desconsidera as múltiplas relações e interferências que este meio sofre das questões mais globais, sendo que para isso os discentes precisam estar preparados, desde Massaroca ou em qualquer outro espaço onde se encontrem, e aptos para enfrentar os desafios e transformações da contemporaneidade e do mercado de trabalho. Isso se evidencia quando a PPE (1995, p.7-8) proclama que,

Por estar localizada próxima as cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, região que nos últimos anos vem passando por transformações de ordem econômica, política e social, provocadas pela penetração acelerada do capitalismo, que se dá com a implantação de inúmeros projetos de irrigação no Vale do São Francisco, Massaroca sofre influências nos mesmos aspectos.

Assim, as comunidades rurais que no seu conjunto formam a região de Massaroca, se vêem obrigadas a integrar-se à "dinâmica" imposta por esse processo de desenvolvimento, respondendo às exigências do "novo mercado", no que diz respeito a diversificação de sua produção, utilização de novas tecnologias e modificação das relações de trabalho.

Não é pertinente pois pensar na educação escolar como instituição para se conter o fluxo migratório. Este ocorre com e apesar da ação da escola, como resultado da expulsão da pequena propriedade pelo capital, o que obriga milhares de trabalhadores sem terra a procurarem trabalho em cidades de maior porte, se não são absorvidos em tarefas agrícolas na região.²⁸ (grifos nossos)

A Educação do Campo e a função da escola no campo em particular, é um tema de diferentes perspectivas teóricas nas pesquisas científicas. Contudo não se pode desconhecer que é um espaço onde se faz presente e se trava a luta em torno dos projetos globais, econômicos, políticos e sociais, bem como organismos internacionais. A escola não é um espaço neutro e como dizia anteriormente, querendo ou não, estas problemáticas atravessarão a escola. A diferença é que na ERUM esta compreensão se faz enquanto um princípio de enfrentamento, onde é preciso preparar e formar os sujeitos para saber lidar com estas interferências, para que não se concretize ainda mais em Massaroca, o que vem acotecendo no seu entorno, a expropriação e expulsão dos camponeses das suas pequenas propriedades para que possam dar lugar aos grandes empreendimentos do agronegócio, da agricultura irrigada e da cana de açúcar, que transforma trabalhadores rurais em massa de excluídos nas cidades. É contra esse projeto que a escola, mediada por esta proposta e mesmo reconhecendo os seus limites, vai tomando partido.

Rabelo e Gomes (1984, p.74), ao estudar as escolas rurais no interior de Minas Gerais, vão perceber o sentido excludente do "processo educativo" presente no ambiente escolar, onde a mesma torna-se importante em virtude da necessidade de ler, escrever e contar, a partir de padrões urbanos, *"para que o camponês não seja lesado e não fique perdido para migrar, temporária ou definitivamente; para sobreviver diante das relações sociais em redefinição"*. Essa função instrumentalizada da escola, que serve de passaporte para o abandono do campo não coaduna com os princípios da Educação do Campo. Aqui faz-se um processo de "contextualização" excludente e que, por meio do acesso às ferramentas básicas conhecimento (ler, escrever e contar e muito mal), em que o fundamento dessa "contextualização" é a expropriação do sujeito com relação ao meio em que vive, e que portanto, a escola não pode se negar de cumprir com essa função alienante.

A Escola do Campo não pode se reduzir a isso. Essa questão denuncia que a escola presente no campo, ainda preocupa-se, em formar desconsiderando a relação orgânica da sua função, com as necessidades e conhecimentos locais como potencialização do próprio campo e dos seus sujeitos coletivos, ostentando-se sempre a saída, a migração como a maior intenção. Para tanto, preocupa-se apenas com o conhecimento funcional-necessário diante da migração para a cidade e não para uma formação integral, para a vida, que busque a plenitude do sujeito no lugar em que se encontra nesse caso, no campo. Ainda corroborando com essa compreensão, para as autoras *"o que a escola ensina é bom para uma vida não camponesa, que pode ou não vir a ser real para os seus filhos, mas o concreto é o trabalho da roça, para isto a escola não tem contribuições a dar"*. (Rabelo e Gomes, 1984, p.67).

É na contra-mão dessa lógica que na ERUM as práticas e as compreensões de escola e de contexto assumem um papel preponderante e fortalecedor dos laços de solidariedade e de enraizamento dos sujeitos do campo com o lugar onde vivem, os conhecimentos trabalhados pela escola não servem de passaporte para o êxodo, mas para empoderamento e interação propositiva com contexto e com o mundo, no qual este intrinsecamente está conectado.

É por isso que na proposta pedagógica da escola o contexto local assume um lugar de fundamentação e articulação das práticas educativas, que devem assim, permear as escolhas metodológicas, o currículo, a gestão e a interligação da realidade enquanto ponto de partida e de extrapolação, de transcendência dos conhecimentos no

²⁸ AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de; GOMES, Nilcéa Maraleida. A Instituição Escolar na Área Rural em Minas Gerais: Elementos para se pensar uma proposta de escola. São Paulo, Cortez, 1984, p37.

que diz respeito a uma formação, que aqui pode ser compreendida na perspectiva holográfica. Isso se faz presente na PPE(1995, p.9), quando a mesma destaca que,

Pensar uma proposta de escola rural, tendo como ponto de partida a realidade onde se insere Massaroca, é pensar mesmo um projeto global. Viabilizar um processo educativo que tem como princípio filosófico a construção do conhecimento fundado no cotidiano da própria comunidade, leva em conta uma reflexão acerca da direção tomada pela escola, seu processamento, sua gestão. Leva em conta também, a viabilização de tal projeto global onde se articula tais questões.

Como vai defender Mariano (1984), normalmente, as propostas de formação profissional que chegam (de cima para baixo, da cidade para o campo) ao homem do campo, quase sempre, não conseguem apreender a vida da comunidade na sua dimensão física e sócio-cultural, portanto sofrem de uma limitação, pois não concretizam seus objetivos, no sentido de responderem às necessidades de formação dos camponeses. E aí, o ensino perde o seu verdadeiro sentido porque seu papel social se perde na história e na dinâmica da comunidade.

Quando questionamos os docentes sobre como compreendem a relação contexto e contextualização dos conhecimentos nas práticas pedagógicas que desenvolvem, eles vão nos responder da seguinte maneira :

É ai onde entra a questão do contexto, você vive aqui, você mora aqui e a realidade que você vive está no dia a dia, está aqui. Você precisa saber sonhar a partir daqui. Seu sonho não vai ser só para aqui, é preciso que você sonhe também para o mundo, mas *a priori* o seu sonho começa a ser realizado com a relação das pessoas que estão aqui. (...) não pense nunca exclusivamente no seu sonho aqui, porque ele começa aqui, mas termina no mundo. Então a idéia de contextualização vem aqui, você viveu aqui, é preciso você aprender o aqui e saber contextualizar o aqui com o mundão que ta aí. Eu acho que contextualização é isso aí. Como é que eu vou contextualizar São Paulo, se eu não sei contextualizar a comunidade que eu estou vivendo. Então se você começa a perceber, é por isso que a gente tem, eu acho massa, a escola porque a gente percebe que grandes dificuldades que a gente ta passando no mundo, são as dificuldades que estão ali, naquelas localidades, né? Então foi assim que trabalhamos na disciplina empreendedorismo no ano passado. O projeto de empreendedorismo desse ano foi isso, não foi um projeto fechado pra escola; foi um projeto voltado pra contextualizar o lugar que eles estão morando. Se você não conhece esse lugar aqui, se você não contextualiza isso aqui, você vai ter dificuldade pra conhecer o mundo. Então pra mim, contextualização é isso, é você pelo menos compreender a realidade que você esta vivendo e fazer um paralelo com as outras realidades que existem. Doc6 (2009, p.22). (grifos meus)

A fala deste docente dá a compreender como este tenta fazer nas suas práticas a materialização dos princípios da PPE, dando conta de se preocupar com a problematização constante da realidade, das vivências do cotidiano, mas sem cair, no entanto, nem na armadilha do currículo localista, nem na repetição de um currículo universalista, dando conta de efetivar um currículo conectado com os contextos diversos, sem aprisionamentos ou generalismos excludentes. Nessa compreensão, o contexto assume o lugar das possibilidades de ampliação dos conhecimentos que os sujeitos já possuem, mas sempre colocando em tematização o meio, o local na sua interface com o contexto global.

Aí, o saber e o conhecimento passam a assumir uma perspectiva Nietzscheana (1887), ao permitir aos discentes, que sejam sujeitos de si, do seu tempo, onde a escola passa a assumir um papel de mediação, ao despertá-los para os seus constantes devires, ou seja, o *vir-a-ser*, sendo-no-mundo, como na perspectiva fenomenológica hermenêutica.

Outro docente vai nos revelar a maneira como aborda os conteúdos na disciplina, da seguinte maneira:

A minha disciplina é ciências, então dentro das ciências, começando pela a matéria, a gente tem basicamente, começando pelo normal (água, solo, ar, meio ambiente, a relação dos seres vivos com o meio ambiente...). Eu trabalho esses conteúdos normais só que levando pra o local. Dentro da pesquisa que a gente faz, a gente começa ver tipos de solos, o solo da comunidade, como é o solo se é arenoso, o que é que se planta naquele tipo de solo, se tem alguma plantação irrigada ou se é tudo de sequeiro? Que hoje eles já têm um pedacinho irrigado onde plantam tomates, plantam alguma coisa assim irrigada.

A gente vai ver os seres vivos, vai estudar o quê? Os bichos da África? Não, a gente vai estudar os bichos que eles lidam, como o que é melhor de criar, se é o bode, se é a vaca? Tudo entra no contexto dele, o que os pais plantam, o que eles fazem, quando é que plantam, como é que esperam a chuva pra plantar? Tudo entra no contexto deles, na realidade deles, na realidade local e daí a gente tá vendo todos os conteúdos que tem nos livros, que tem nas outras escolas normais, só que dentro da realidade deles e eles vão se interessando, eles nos ensinam muito. Eu mesmo já aprendi muito com aqueles meninos, tem hora que a gente diz uma coisa assim, eles dizem outra, de outra forma que eles entendem, então a gente vai de acordo com o que eles dizem, chegando no que é real, se apropriando do que eles nos ensinam, o que eles nos trazem. Eles nos trazem muita coisa, a bagagem deles é muito boa, falta dar uma lapidada para que eles entendam as coisas. (Doc01, 2009, p.20) (grifos nossos).

Percebemos mais uma vez aqui, a clareza de que fazer educação contextualizada, dar conta de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo e para a convivência, não significa negar ao discente o acesso a outros conhecimentos, que por ventura não estão no seu dia-a-dia, mas saber lidar com os conhecimentos diversos, de maneira a permitir o acesso a uma formação muito mais ampla, que possibilite ao professor dialogar com os saberes diversos a partir de onde pisa, e o que é mais importante, colocar-se no processo educativo como eterno aprendiz.

Nesse sentido, não estaríamos aprisionando nem os sujeitos, nem os seus contextos, mas numa perspectiva Moriniana, permitindo a religação dos saberes, a construção de uma compreensão complexa dos conhecimentos e não reforçando a fragmentação tão presente nos nossos dias, nas nossas escolas e nos centros de produção do conhecimento, mas compreendendo-os de forma integrada, mesmo a escola apresentando-se ainda numa organização disciplinar.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, (em vez de reunir e integrar). Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (Morin, p.77, 2000)

Portanto, a educação contextualizada vai tomando e assumindo a perspectiva do pensamento complexo, que tenta **religar** o que o pensamento disciplinar e fragmentado separou e isolou. Ele religa não apenas **domínios separados** do conhecimento, como também – dialogicamente – **conceitos antagônicos** como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. Essas questões vão costurando-se na experiência da Escola Rural de Massaroca, a partir da PPE e dos depoimentos dos discentes e docentes, ou seja, mesmo com as limitações que ainda se apresentam no fazer, esses não impedem de se buscar a renovação do próprio fazer e da estrapolação das relações as mais diversas dos saberes e conhecimentos que a todo o momento, atravessam o contexto local e a própria escola.

5.3- Outros fatores que atravessam o fazer e dificultam à práxis

Em uma das entrevistas a questão do tempo de dedicação docente à escola aparece como uma das dificuldades enfrentadas, que termina influenciando no cumprimento da totalidade da proposta pedagógica, que passa por momentos de altos e baixos. Para esse docente, a carga horária de apenas 20 horas semanais é

insuficiente, quando haveria uma necessidade de 40 horas, ou mesmo de dedicação exclusiva, o que poderia contribuir para uma maior presença e efetivação das necessidades da escola.

Em outros momentos me angustiei demais, mas hoje eu começo a entender que não é o fato da ERUM não ta seguindo sua proposta como de fato ela gostaria que estivesse que deveríamos sofrer por isso. Mas existe uma coisa que tem dificultado a gente, o tempo na escola; todos os professores que estão na escola têm outros sonhos, e eles não são professores exclusivamente da ERUM, ele não tem seu tempo para essa escola exclusivo. Isso é o que tem tirado a minha angustia né, pois eu começo a entender isso. Porque as pessoas precisam trilhar novos caminhos, até pra aumentar sua renda e sobreviver nesse mundo que ta aí cheio de grandes necessidades pra todo mundo e aí, o que a gente tem percebido é que isso tem dificultado o trabalho justamente para a proposta; a gente não tem tempo por conta de estar ligado ao município com apenas 20 horas-aulas semanais, a gente não tem tempo, nem também ousado muito. Que a escola é diferente é, mas que ela tem deixado a desejar nesse sentido da proposta, do diferente que ela propõe, do que se propôs, do que se pensou. É justamente o tempo que se tá na escola que é pouco, para fazer o que a proposta ta propondo e o que a proposta indica. (Doc05, 2009, p.18)

O que se percebe é que fazer uma proposta pedagógica inovadora de Educação do Campo e que tenha como fundamento a contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela mesma, exige-se um custo, e que, portanto, é preciso arcar com isso sob o risco de comprometer as suas intenções, uma vez que maior presença do professor ou do aluno em sala de aula ou dedicado a escola vai exigir aumento dos custos com remuneração, transporte, merenda escolar, materiais didáticos, infra-estrutura entre outros elementos, o que parece não ser a preocupação do empregador (Secretaria Municipal de Educação) em garantir esse suporte e nem mesmo do CAAM, que também não tem efetivado o seu papel de pressão no sentido de fazer com que o poder público assuma o seu papel.

Quando eu entrei, no concurso, me falaram como funcionava antes. A partir do concurso, tentou-se sempre manter-se daquele jeito, mas cada um tinha um complemento salarial porque os professores tinham esse tempo (de segunda a quinta-feira) dentro da escola e na sexta no planejamento; a partir daí já não foi mais assim, foi diminuindo, dois planejamentos por mês e também dois professores por sala, a partir do concurso, foi cada um na sua sala, cada um tentando seguir na medida do possível essa proposta. Mas não foi mais aquela coisa de antes. 3 ou 4 meses depois desmanchou um pouquinho. (Doc05, 2008, p.43)

Ter o diferente exige-se uma melhoria nas condições de trabalho e salariais do docente, principalmente quando se trata da Educação do Campo, no campo.

Se a gente for falar da busca de renda, ela é efetiva. No começo da escola, o município pagava os professores e a comunidade através do CAAM dava também uma gratificação aos professores pelo trabalho na escola. Como o professor ganhava do comitê, ele não tinha necessariamente de procurar outro emprego. O comitê já prendia o professor de certa forma mais tempo dentro da escola, investia de certa forma mais em encontros dos professores, mais em discussões em relação à proposta e hoje não existe mais isso, né? Eu acho que o comitê depois do concurso²⁹, depois do concurso o comitê diz: os professores são de fato da ERUM, não precisa mais ta pagando eles, que é também uma jogada capitalista né? Eles estão dentro do capitalismo, eles perceberam isso e aí os professores que estão lá, não estão só pra viver uma proposta diferente, pra fazer uma escola diferente, pra fazer uma fé educativa diferente, eles estão lá também por conta de trabalho, é o

²⁹ A partir do concurso público em 1998, os professores passam a ser efetivos do município e o CAAM deixa de pagar uma contrapartida que fazia no complemento ao salário dos docentes.

trabalho que vai garantir a vida deles. Eu acho que são essas coisas que têm faltado né? (Doc06 2009, p. 18)

Essa questão é paradoxal, pois se de um lado há um avanço por parte do CAAM na concepção da responsabilidade do município pelo oferecimento da educação, por outro há esta problemática da quebra de um acordo ético com os docentes, que até então se dedicavam quase que integralmente à experiência e que a partir do concurso passam a ficar com uma carga-horária salarial de 20 horas, tendo que cumprir um tempo real bem maior, de dedicação ao sonho da proposta diferente, por uma atitude de cada um. Claro que isso não demoraria muito em afetar a proposta e conseqüentemente provocar os docentes a buscarem outros meios para suprimir a perda salarial sofrida pela retirada da contrapartida até então oferecida pelo CAAM. Ou seja, fazer currículo reorientado, também diz respeito a pagar bem o profissional que a efetiva. O currículo não está isento das condições materiais e econômicas que determinam a vida do educador. Ainda sobre essas questões os docentes se colocam da seguinte maneira:

Na verdade, como eu estou lá desde o começo, eu vou percebendo as caminhadas. Já entrou professor, já saiu professor, entra e volta. Esses professores que chegam e não se adaptam saem. Quem se adapta fica, né? Como esses professores que estão é porque se adaptaram e gostaram da ERUM. A proposta pensada a principio foi de uma proposta diferente, voltada a partir da realidade, por isso as pesquisas, os estudos de realidade, por isso essas idas e voltas às comunidades na tentativa de entender primeiro o lugar onde está pra a partir daí entrar nos conteúdos oficiais e fazer uma questão da analogia com o que se vive, com o que se tem em outros espaços. (Doc06, 2009, p.21)

A ERUM existe, tem um trabalho, mas ela ainda não é muito divulgada, eu acho que é isso. A grande parceira da gente é o município, a Secretaria da Educação, mas você não percebe o município dentro da escola. É uma coisa que ta na cabeça das pessoas, ta na cabeça dos professores, ta na cabeça dos alunos, na cabeça dos agricultores. A escola até hoje não teve a competência de publicar nada do que produz, não tem nada publicado, nada, nada, nada. Então, hoje isso faz a escola ficar conhecida no mundo e tudo, mas o tempo do professor não é algo reconhecido e fechado oficialmente, inclusive para fazer isso; e o tempo que o professor esta lá, é só dentro da "sala de aula". Ele não tem tempo de fazer as coisas com afinco, ele não tem tempo de nada. Isso também tem dificultado a escola, pois não tem dado ânimo pra quem ta lá. (Doc02, 2009, p. 48)

E agente comentou com o município, ver mais um tempo, como se fosse 40 horas. Como no início da escola, tinha um tempo pra sala de aula e outro tempo pra observar, pra cuidar do projeto e hoje não existe mais. São 20 horas pra sala de aula, contadinhas, da primeira aula até a última. Pra gente estar ali, eles colocam um reforço escolar, pra não ficar sem aula. (Doc01, 2009, p. 16).

Na concepção dos discentes, a escola está muito ligada às problemáticas que permeiam a vida deles, sendo que em muitos casos consideram a mesma como uma extensão das suas casas e a comunidade como extensão da escola. Isso se evidenciou em todas as entrevistas com eles.

A escola discute a realidade, e em busca faz uma pesquisa, perguntamos quais os problemas da comunidade, em que meio assim a comunidade ta boa e ta ruim. A pesquisa serve para definir assim a comunidade chegar ao desenvolvimento dela. Assim, a gente faz a pesquisa, faz a sistematização, depois apresenta na comunidade, levando soluções que possam eliminar os problemas porque aqui no colégio sempre tem curso, palestras assim, a Embrapa sempre vem ao colégio e da palestra, orientando aos pais que são agricultores como trabalhar. Esclarecendo alguns problemas. Com o que aprendemos passamos a ajudar a comunidade a resolver os seus problemas e trabalhar melhor. (...) aprendemos como regionalizar o

espaço e a definir como ele deve ser definido, de que forma aquele espaço deve ser, como fazer o espaço ir pra frente. (Disc02, 2009, p.06).

Porque ta incentivando os alunos a trabalhar com o seu futuro, assim como agricultura e agropecuária que é o que fazemos, e com outros e outros sonhos que muitos têm. Porque a escola tem que estudar o que a gente ta vivendo, a gente tem que estudar a pecuária e a apicultura, porque é o nosso dia-a-dia e está sempre orientando a gente e os nossos pais como trabalhar no nosso dia a dia. A escola estuda a realidade e o seu sonho, o que você quer e lhe prepara para enfrentar a vida. (Disc06, 2009, p.10)

Desde a 5ª série que eu estudo aqui. Eu estudei um negócio de *forragem*, que é assim: os professores discutem com a gente, uma área que um agricultor precisa para labutar com seus animais, aí ele fala aqui, e quando chega em casa a gente passa pra nossos pais e muitos não dão importância, e acha que é besteira, mas muitos que nem o meu, tenta fazer e da certo. (Disc04, 2009, p.07).

Portanto, a proposta, apesar de se constituir em um documento que necessariamente congela princípios, fundamentos e concepções, ela se movimenta e se renova nas mais diversas práticas educativas, nas mais variadas tentativas e buscas dos docentes e comunidade educativa, querendo sempre inovar, dar vida, sentido e significado aos seus fazeres, sempre em movimentação.

Fica evidenciada nas falas acima, que a escola ainda cumpre esse papel, do acesso, construção e circulação do conhecimento novo, e que na relação escola-comunidade, mesmo através dos pais e filhos os conhecimentos e saberes trabalhados pela escola conseguem se intercambiar. Nesse intercâmbio de saberes e práticas, a intenção de uma escola ligada às condições de produção da existência dos povos do campo, vai se efetivando em Massaroca.

De tão implicados, muitas vezes esse movimento não é percebido pelos docentes, ao levantarem os altos e baixos da proposta, mas o diferencial vai tomando forma e sentido, na apropriação desses conhecimentos, na relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo, na sua Ressignificação e incorporação nos valores e nas práticas da vida campesina.

5.4- A partir das práticas vivenciadas na ERUM os professores vão definindo as idéias de contexto e contextualização

Uma proposta de reorientação curricular construída a partir e com os sujeitos envolvidos e para os quais se destina, deve estar colada e articulada com um processo contínuo de formação docente, com a intenção de fazê-la acontecer.

Atuar numa experiência como esta vai exigir sempre uma dedicação maior por parte dos docentes, no sentido da busca constante do conhecimento e do planejamento das atividades pedagógicas, pois o que deu para perceber é que, se o docente não tiver clareza dos princípios que norteiam a proposta pedagógica e se ele não tiver um arcabouço de conhecimentos para além do seu campo de formação, ou seja, se o docente não consegue articular os diversos conhecimentos nas suas práticas, dificilmente fará uma prática de educação contextualizada, que extrapole a relação do local pelo local. Só transgride e transcende no conhecimento e na proposição de práticas educativas contextualizadas os educadores que conseguem se descolar das suas formações cartesianas e enraizadas num conhecimento compreendido como pronto e acabado.

Não dá para assumir a idéia de que já se sabe tudo, quando a intenção for desenvolver práticas educativas contextualizadas, principalmente, quando se trata da realidade de escolas do campo. Aí o educador deve estar o tempo todo em processo de auto-aprendizagem, seguindo a proposta de Nóvoa (2006), de que a formação do educador passa por três processos complementares: *auto-formação*, *hetero-formação* e *eco-formação*.

Nesse particular, e durante todo o processo de realização da pesquisa, a ERUM contou com uma boa equipe docente, principalmente nos anos finais do Ensino fundamental, que foi o centro dessa pesquisa, apresentando um quadro de professores com qualificação que foge à realidade da maioria das escolas do campo do Brasil e principalmente do Nordeste Semiárido, já que todos possuem nível superior, e apenas 02 não são pós-graduados. Outra característica importante é que, pela dedicação que eles têm com a escola, apesar de todos morarem na cidade, nenhum nunca solicitou pedido de remoção do campo. Isso é um grande diferencial que coloca o professor como o principal agente para a efetividade da proposta pedagógica. Essa realidade com certeza interfere na concepção de mundo, de escola, de educação, de sociedade da função social da escola do e no campo, o que qualifica as ações e a problematização constante dos processos formativos.

Quando questionados sobre o que compreender por contexto e contextualização, vamos identificar os seguintes posicionamentos/concepções dos docentes:

Essa questão da contextualização é um passo pra o aluno aprender mais e o professor aprender também. Hoje, na questão da matemática, na lógica, é fundamental. O professor de geografia que vai estudar um mundão aí muito grande, o professor vai entender que tudo tem uma lógica. Quando o aluno não faz um tratamento com a pele do animal na comunidade, é porque pra ele é muito mais prático vender sem tratar, pois isso é lógico. Ai você vai pra outras disciplinas que você pode se apropriar disso, e busca esse lado da questão no capitalismo, vai entender que pra ele é muito mais fácil vender a pele porque ele vai ter um trabalho e tanto com essa coisa e quem vai perder tempo? Então você contextualizar é esmiuçar essa coisa todinha e entender pelo menos a coisa, mas não isolada, a pele pela pele ou pela venda somente. Tem todo esse contexto operando. (Doc06, 2009, p.22)

Contextualizar é a gente mostrar aos alunos que mesmo onde eles estejam naquele lugar, que eles têm condição de viver ali e de trabalhar com aquilo que eles têm, não é? É a gente mostrar a eles que não é preciso eles irem pra fora, para terem boa vida, que através daquilo ali, dá pra eles viverem. Na sala de aula pra fazer isso, a gente começa primeiro, como? Nós vamos pro estudo, mostrar aquela realidade dali, a gente vai expandir pra mostrar que não é só ali, que também tem o mundo. Lá em Massaroca já é diferente da Comunidade de Lagoinha, Juazeiro diferente da Bahia, a Bahia diferente do Brasil e o Brasil diferente do mundo, mas ta tudo integrado. Ao estudar contexto em Massaroca seria entender isso. (Doc05, 2009, p.45)

Tem uma propaganda na televisão muito legal, em que o aluno abre o livro e diz você viaja. Sabe, hoje a felicidade não está do outro lado não, a felicidade esta tão perto da gente e a gente não consegue ver. A gente não consegue ver, porque a gente não consegue contextualizar as coisas. Contextualizar é ver essas conexões das coisas, é fazer essa viagem sem limites do conhecimento, dos conteúdos. (Doc01, 2009, p.11)

Todo mundo da cidade é louco pra morar, pra ter uma casa na roça, ter uma casa na zona rural e hoje não temos conseguindo mostrar pra os alunos que aquilo ali é felicidade. Por quê? Porque existem milhões de pessoas mostrando pra eles que a felicidade esta do outro lado. Então a contextualização, eu hoje, minha intenção é essa, é fazer com que eles possam entender que podem ser felizes ali, onde ele está. Eles começam a entender que no lugar que ele está, onde sempre viveu, existem possibilidades. Agora essas possibilidades tão atreladas a quê? Ao contexto maior do mundo, por isso contextualizar os conteúdos é importante, apesar de difícil temos tentando fazer isso nas disciplinas na ERUM. (Doc03, 2009, p.32)

O lugar do contexto presente nas falas dos docentes se identifica como o lugar das possibilidades, do ir além, ou seja, da busca do sentido e das significações daquilo que chega e se faz na escola enquanto

conteúdos (saberes e conhecimentos), tanto no que se refere aos saberes locais, como com os conhecimentos mais globais, universais e a relação de simbiose que aí se faz.

No registro das falas, a concepção de contextualização refere-se à estratégia perseguida pela escola, a partir dos seus mais variados instrumentos pedagógicos e curriculares, para, através do processo educacional, despertar nos alunos a compreensão do espaço em que vivem, a partir das potencialidades locais e das condições concretas de se viver bem aí, sem que seja preciso sonhar um sonho distante, quando no próprio campo é possível sonhar e realizar os anseios de uma vida feliz e com dignidade. Isso vai aparecer veementemente em diversos trechos das entrevistas. No entanto, é evidente, que para isso acontecer, será necessário a mobilização de outros condicionantes e determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos, também partes deste contexto.

Esse lugar dedicado ao contexto é o lugar que permite a estrapolação, o ir além, o transcender no conhecimento. É o que permite, por exemplo, a partir do estudo da comunidade de Caldeirão do Tibério, comunidade problematizada no Estudo de Paisagem (2008), os docentes e alunos irem percebendo as conexões que ligam tal comunidade à aldeia global. Vendo e compreendendo os seus problemas para além de um caso isolado, e que muitas vezes, mesmo parecendo ser algo local, é reflexo das decisões mais amplas, que terminam como uma corrente maior, por ondas, atingindo, dos maiores aos menores povoados e vice-versa.

Aqui, como diria Morin (2003, p.151), na sua perspectiva hologramática de conceber os sistemas complexos.

Não somente cada parte está no todo como o todo está também em cada parte; o indivíduo, na sociedade, mas também a sociedade enquanto todo no indivíduo. Desde a infância aprendemos a linguagem, a cultura, que se introduzem, na qualidade de todo, em cada um de nós e nos permitem que nos tornemos nós mesmos.

Essa perspectiva nos leva a inferir que as partes só podem ser compreendidas em meio às suas inter-relações com a dinâmica do todo, onde a multiplicidade de elementos que aí interagem e entretecem, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis da realidade, abrindo-se a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade, de uma compreensão por diversos prismas, ou como se problematizava no capítulo anterior, a realidade percebida de forma perspectival.

Sendo assim, o contexto é dinâmico e mantém-se articulado e intercambiando-se o tempo todo ao mundo, em uma onda permanente de sentidos, construções, interferências e re-significações. Caso concreto disso é quando na entrevista, o docente diz que outro dia foi surpreendido ao encontrar numa estrada que liga a ERUM à comunidade local de Curral Novo, em Massaroca, um jovem que fazia o pastoreio das ovelhas com o uso de uma motocicleta e um boné, e não com um cavalo e um chapéu de couro, como normalmente sempre foi o instituído, a tradição.

Hoje tem muita coisa na zona rural e tem muita gente do rural no urbano, isso não era comum. Desde a moda até a forma de trabalhar, desde a moda. Um dia desses, eu vi o rapaz de boné, com a moto guiando as ovelhas na estrada de Lagoinha pra Massaroca. Então nós não discutimos esse elemento e outra coisa que quando você trabalha com o itinerário de história, eu vou revelar isso aqui, é sobre uma discussão que eu coloco aqui pra os colegas, tipo assim: o comércio de Massaroca³⁰, hoje exerce muito mais influencia sobre as comunidades rurais, as fazendas, a sede, e conseqüentemente, sobre os nossos alunos, sobre os pais do nossos alunos do que antes. E são influencias mais negativas. (Doc06, 2009, p. 39).

³⁰ Refere-se à Sede do Distrito de Massaroca.

Assim, contexto e lugar, na especificidade de Massaroca, tornam-se esse lugar do constante movimento de Ressignificação do instituído, da instituição de novas práticas cotidianas e de instituinte constante. Ou seja, os sujeitos do campo vão introduzindo novas práticas, como que se praticassem a *antropofagia* de tudo o que chega de fora, e a partir da interação com esses novos elementos que não possuem fronteiras e que transversalizam o campo, redirecionam e hibridizam os seus fazeres cotidianos.

Romper com as concepções e práticas arraigadas num modelo tradicional de se conceber as relações sociais, a educação, os espaços e os conhecimentos como pertencentes a determinadas áreas e o uso de determinados objetos apenas por determinados sexos ou em determinados espaços, não tem sido algo tão fácil, pois mexe com a tradição, os costumes, os valores. Isso aparece, por exemplo, na admiração do docente, frente ao novo formato do pastoreio que ele encontrou no caminho da escola, onde a moto substituiu o cavalo e o boné o chapéu de couro. Ressalta-se que o mesmo trabalha numa perspectiva curricular reorientada onde a tematização dessas influências e conexões diversas está presente na relação contexto-curriculo-mundo-contexto-curriculo, o que demonstra o quanto ainda as amarras do processo de formação fundada na perspectiva da separabilidade, na divisão especializada, de vez em quando ainda florescem nas nossas posições, como um *imprintig* cultural³¹.

Nessa linha, Burnham (1993, p. 04) vai nos lembrar que,

Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo — o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... — os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos, o conhecimento já produzido e que produzem as suas relações entre si e com a sua realidade, assim como, pela ação (tanto na dimensão do sujeito individual quanto social), transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da construção do novo.

Ou seja, por mais que alguns acreditem na limpeza cultural, nos processos educativos contextuais locais em si, fechados na própria cultura, já não podemos afirmar que na contemporaneidade isso seja possível, pois estaríamos assim, desconsiderando o intercâmbio das coisas, das gentes, dos costumes, dos hábitos, dos vestuários, da culinária, dos desejos, da tecnologia, da religião, dos saberes, das imagens, dos sons, dos conhecimentos diversos entre outros.

É impossível se fazer educação sem uma intervenção. Mesmo nas práticas consideradas mais tradicionais de vieses mais universalistas e baseadas na transmissão do conhecimento como algo acabado, de cima para baixo, não relacional; ou ainda nas práticas educacionais consideradas inovadoras, como se propõe a perspectiva da contextualização, em todas elas, o processo educacional constitui-se sempre como um processo de intervenção. Desde uma intervenção no campo das concepções teóricas que norteiam as práticas, às próprias práticas pedagógicas que vão instituindo novas práxis.

Em suma, a contextualização das práticas educativas torna-se mais que necessária para se problematizar, criar hipóteses, explicar, explicitar e conferir sentido e significado aos fenômenos que parecem isolados, ou que foram isolados por uma tradição científica que se pautou pelo o isolamento das partes do todo, não percebendo as suas complementaridades.

5.5- E o *itinerário pedagógico* vai promovendo a articulação dos conhecimentos locais com os globais e materializando a contextualização

³¹ *Imprinting* é o termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém nascido. O *“imprinting”* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o elo da cultura familiar; depois da cultura da escola, prosseguindo pela universidade e na vida profissional.

Há um elemento fundamental na experiência da Escola Rural de Massaroca (ERUM), que é propulsor da aproximação escola-comunidade, do planejamento coletivo, das idas e voltas da escola ao seu contexto e principalmente do exercício constante de busca da contextualização. Esse elemento é o *Itinerário Pedagógico* que, como já apresentado no capítulo II desta obra, está estruturado em três momentos: 1- *A Ida a Realidade (Estudo de Realidade)*; 2- *O Tratamento Científico (Compreensão)*; e 3- *A Volta à Realidade (Restituição)*. Que na proposta pedagógica aparece distribuído da seguinte maneira: 1º momento: a observação (estudo de meio); 2º momento: a busca da compreensão (estudo científico); 3º momento: a volta ao real (trabalho prático). (PPE, 1995, p.19)

O *Itinerário* é tão vital para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que afirmaria de que é ele a bússola que orienta as ações dos professores e a definição do currículo escolar. É a partir do itinerário que serão feitas as escolhas (da comunidade a ser tematizada para aprofundamento dos conhecimentos e da conexão dos saberes diversos; dos conteúdos fundamentais que serão buscados para além do currículo oficial; das estratégias de mobilização da comunidade, da definição das ações coletivas e individuais dos docentes entre outras). Isso é tão fundamental, que quando das entrevistas ao questionar um dos docentes sobre a importância anual do itinerário, esse responde da seguinte forma:

Eu acho Edmerson que esse estudo é o estudo de paisagem, esse estudo aí que a gente faz, é o grande passo, é o que sustenta o resto do ano, porque, a partir do estudo, que a gente sempre faz no início do ano, a partir daí a gente vai pegando todas as problemáticas daquelas comunidades. Eu acho que se um ano a gente deixar de fazer esse estudo é como se morresse, não o estudo, morresse uma parte da escola, da proposta, e tudo que a gente pensa e sonha pra aquilo ali. Acho que ainda o que é o que nos motiva e impulsiona pra fazer diferente é esse estudo. Eu acho que é isso, porque através dos problemas que vêm daquela comunidade, a partir daí vai criando outras e outras coisas pra continuar o ano dentro desse estudo aí. Ele nos dá a base pra todo o restante dos conteúdos, que vem pra fazer essa contextualização com as comunidades. Doc01(2009, p.29)

Outro docente acrescenta que não compreende, como é que uma escola pode afirmar que trabalha com a realidade dos seus alunos, se ela não tematizar este contexto, pois para eles, na ERUM, é a pesquisa, é o estudo dessa realidade que vai propiciar a contextualização, o conhecer de perto a vida dos seus alunos e das comunidades rurais como um todo e promover o aprofundamento das aprendizagens.

Eu acho que uma coisa boa que devia, era todos os professores compreenderem, essa saída. Seria um pontapé bem grande. Porque a escola vai fazer a pesquisa enorme? É porque ela quer de fato conhecer a realidade das pessoas que ela vai trabalhar. Tem escolas que não vai pra realidade, mas que na sua ação, na sua função, ela tem se desenvolvido legal num nível de aprendizagem dos alunos. Então uma coisa que a gente precisa ver é que essa saída é um pontapé inicial do trabalho, e da busca do conhecimento. Não é só fazer pesquisa pra ir pra comunidade, é que pra eu trabalhar com a vida dos alunos, é preciso eu conhecer mais ou menos parte disso aí. Do que ele tá vivendo? Como é que eu vou discutir, como é que eu vou preparar esse aluno pra vida, se eu não sei nada, se eu não conheço nada, se eu não discuto, se eu não posso nem fazer uma contrapartida com ele, das coisas que ele vive? Eu acho que o norteador é isso aí. Sair da escola e ir conhecer de fato a realidade das comunidades, conhecer de fato a vida que os alunos leva pra que a partir daí você comece o seu trabalho. A escola diz que, se eu vou dar aula pra o meu aluno hoje que não tem condições de tomar café hoje, que dorme numa esteira, se eu não conheço essas necessidades e vou trabalhar minha ação educativa sem conhecer isso, como é que eu vou tá ajudando esse aluno? Não é verdade? Então eu acho que esses diagnósticos são pra isso. Logicamente, que se você vai trabalhar com contextualização, se você diz que seu tempo tá pouco na escola; oh! Isso é pra você entrar nos conteúdos, muito forte. Então é norteador? É norteador para os trabalhos, duas relações de contextualização a nível local e a nível global. (Doc06, 2009, p.29).

Como a ação pedagógica se efetiva na relação direta com o aluno e com a aprendizagem, e que, portanto a prática educativa só cumpre a sua intenção se existir aprendizagem, pois como defende a Educadora equatoriana Rosa María Torres.

Ensinar e aprender são duas coisas diferentes. Parece óbvio, mas não é. Na prática, está muito arraigada a idéia de que ensinar e aprender são a mesma coisa. Que basta que alguém ensine para que outro aprenda. O professor, diante do aluno que admite que não sabe ou não entende, responde quase sem pensar: "Mas eu já ensinei isso!" E se o aluno responde: "Mas eu não aprendi"; o professor pode até entender isso como uma incoerência, algo sem sentido e até como uma insolência, não como uma possibilidade real, como uma defasagem perfeitamente normal dentro de todo processo de conhecimento que envolve uma relação ensino-aprendizagem. (2008, p.01)

Nesse sentido, buscamos também ouvir discentes e analisar os trabalhos escritos, produzidos nesse processo específico de estudo de realidade da Comunidade de Caldeirão do Tibério. Realizamos um esforço hermenêutico para compreender o processo de aprendizagem construído no mesmo, analisando, como que os conhecimentos locais se manifestam numa conexão implícita com os conhecimentos globais. Quanto aos estudos de realidade, os alunos do 6º ano, escrevem no Caderno da Realidade³² :

Dedicamos este trabalho aos moradores da comunidade de Caldeirão do Tibério, que, apesar da labuta do dia-a-dia tiveram tempo, paciência e carinho para nos receber. (CR, 2008, p.32)

O estudo de realidade é muito importante para nós, os alunos, para as pessoas da comunidade, para os professores, enfim, é fundamental para a escola. Isto porque aprendemos um pouco mais sobre a realidade das comunidades que estão ao redor da escola e onde os alunos moram juntamente com as suas famílias. Desse jeito, escola e comunidade, ficam mais juntas, uma a outra.

É importante também, por que nós, além aprender, construímos outros conhecimentos através das pesquisas, dos mapas, entrevistas e estudo de paisagem, como a comunidade é, o que existe e ainda aprendemos e fazemos o que é o mapa. (CR, 2008, p.40)

Na transcrição acima, foi destacada a compreensão dos alunos sobre o estudo de realidade e a importância para todos os envolvidos (alunos, professores, escola e comunidade). Segue outra transcrição literal do Caderno de Realidade, escrita pelos alunos do 8º ano sobre a alimentação das pessoas na comunidade, a partir da vivência no itinerário pedagógico.

Na pesquisa feita em Caldeirão do Tibério, os alunos do 8º ano, ficaram responsáveis pelo inquérito de saúde.

Quando chegamos em Caldeirão do Tibério, fomos ouvir a história da comunidade e depois nos dividimos em grupos e fomos fazer a pesquisa nas casas. Nós

³² O Caderno da Realidade é um instrumento utilizado pela escola para registrar, pelos próprios alunos, as impressões e aprendizagens construídas sobre a comunidade estudada naquele ano letivo. Os registros são sequenciais (Indo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental), onde os alunos de cada ano colocam os seus olhares através de desenhos, tabelas, gráficos e textos, seguindo as regras de um relatório de atividades. Esse documento fica na escola e também é entregue uma cópia na comunidade estudada, no dia em que eles retornam para apresentarem a restituição do estudo.

perguntamos de que as pessoas se alimentam e elas responderam que se alimentam de carne, feijão, arroz, macarrão, cuscuz, verduras, sucos de frutas e etc.

Na sala de aula com os professores nós discutimos, e depois nos ajudaram a fazer os cartazes.

O aluno do 8º ano, fez uma pesquisa sobre os cuidados com os alimentos. No qual a pesquisa no Caldeirão do Tibério, foi perguntado para os moradores da comunidade para ver como é o cuidado com os alimentos e teve como resposta que tem que guardar os alimentos limpos na geladeira em sacos plásticos, ter cuidado com alimentos estragados e também proteger de insetos e outras bactérias e ao preparar tem que cozinhar bem para matar as bactérias. (CR, 2008, p.69) (grifos nossos)

Depois nós voltamos em Caldeirão do Tibério para apresentar os cartazes e eu fiquei responsável pelo cartaz da alimentação. Nós percebemos que as pessoas do Caldeirão do Tibério têm uma alimentação variada e garantem todas as vitaminas que eles necessitam. (CR, 2008, p.67-68) (grifos nossos)

Esse transcrito nos apresenta um pouco das aprendizagens dos alunos, quando vão colocando em prática todo o itinerário pedagógico *em-si-fazendo*, ou seja, desde a ida à realidade, o tratamento científico e a volta à realidade com a restituição. Isso demonstra aprendizagem não somente dos conhecimentos, mas do próprio caminho percorrido para a construção da mesma. Ou seja, para se concluir e emitir um parecer sobre a qualidade da alimentação da comunidade e o cuidado com os alimentos, como os termos que aparecem grifados, foi necessário a existência de um momento em que, professores e alunos se debruçassem sobre as propriedades alimentares e as necessidades do corpo humano para que se pudesse definir como a *alimentação variada* encontrada na pesquisa consegue atender às necessidades dos moradores da comunidade estudada. Isso também foi percebido nos momentos de observação participante e numa entrevista com um docente em que ele faz uma relação entre a alimentação e as atividades esportivas.

A gente não tem quadra, nós não temos bola o suficiente, nós não podemos trabalhar o esporte de auto-rendimento, por quê? Primeiro pela a alimentação deles, porque a alimentação deles é muito rica em energia, carboidratos, comem milho, pão, arroz, farinha... O bom é que eles têm muita força pra correr, pra saltar, pra brincar, entendeu? Tem muita energia, e a gente aproveita essa energia deles pra trabalhar a questão do esporte, por isso na educação física na escola trabalhamos com o futebol, o baleô, o elástico e outras atividades que eles gostam. (Doc01, 2009, p. 38)

Percebe-se, que somente os conhecimentos locais não foram suficientes para tal, mas lançou-se mão de outros conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e biológicas, pois caso contrário poderia, professores e alunos esbarrarem em um dos problemas mais comuns nos trabalhos com projetos didáticos ou projetos pedagógicos, que não conseguem extrapolar as próprias constatações do projeto e, portanto não se avança na construção de um conhecimento novo.

O desafio do projeto pedagógico, e nesse caso, do *Itinerário Pedagógico*, é promover a constante inflexão curricular mediada pelo o estudo da realidade, fazendo avançar, tanto os conhecimentos que já detêm os alunos e professores e aqueles que conseguem levantar durante o estudo, com os conhecimentos que precisarão lançar mão para compreenderem os fenômenos *em-si-fazendo* e a própria realidade estudada.

Se isso não acontece, se os estudos ficam apenas na constatação pela constatação do que já sabem os alunos e os professores, a escola estará perdendo o seu tempo pedagógico, pois não estará acrescentando nada ao seu intento, que seria conhecer, ampliar as aprendizagens e construir novas problematizações sobre o estudo em questão, ou seja, se a escola não consegue ir além, estará reproduzindo o *senso-comum*, quando deveria promover a extrapolação dos conhecimentos.

Para Setúbal (2003, p.04)

À escola cabe ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido, como ela pode contribuir no processo de inserção social das novas gerações? – oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração dos jovens no contexto maior. É preciso que a escola traga pra dentro de seus espaços o mundo real, do qual essas crianças e seus professores fazem parte. Ela não pode fazer de conta que o mundo é harmonioso, que não existem a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência, porque tudo isso está presente e traz conseqüências para o mundo em que vivemos e para os momentos futuros. Compreender e assumir o tempo presente, com seus problemas e necessidades, é uma forma de gerar alternativas humanizadoras para o mundo.

Lembro-me, de um exemplo bem claro para exemplificar melhor esta problemática. Recentemente o meu filho trouxe uma atividade da escola em que estuda que deveria responder e levar no dia seguinte. A atividade era de língua portuguesa, para alunos do 2º ano do ensino fundamental e pedia mais ou menos o seguinte: a) Leia a história e responda o que conseguiu entender. A história é também mais ou menos assim:

“Três monges meditavam nas montanhas do Nepal. Depois de um ano de meditação, um dos monges vira para o outro e diz: - Está muito frio aqui, não está?

Dois anos depois, o segundo monge vira para o primeiro e diz: é realmente está muito frio.

Três anos depois de ouvir todos esses ruídos durante a sua meditação, o terceiro monge vira para os dois primeiros e se coloca da seguinte forma:

- Vou embora, está muito barulhento esse lugar”.

A atividade concluía perguntando: o que você compreendeu da história? (*Autor desconhecido*).

Depois de ler e reler, uma criança de 6 anos virou e concluiu que não tinha entendido nada. A mãe que auxiliava na tarefa já estava sem paciência, então fez uma intervenção. De início, perguntei para ele se a professora tinha explicado ou se ele sabia o que significavam montanhas, se já tinha ouvido falar do Nepal, se sabia o que era um monge e meditar. Como era de se esperar, a resposta foi não. Ou seja, se não tivesse o tempo para contextualizar com ele cada um desses elementos, ele não iria compreender nada mesmo, jamais iria entender o sentido de que, para se meditar é preciso silêncio, e que os monges passam anos em meditação sendo o silêncio quase que sagrado para eles. Para fazer isso a escola precisa lançar-se ao desconhecido, à busca da informação e transformá-la em conhecimento. Isso é contextualizar, é dar sentido e significado à proposição didática, pois se assim não for, pouco se acrescenta, já que ensinar e aprender não são sinônimos e não acontecem imediatamente um ao outro. O desafio é tentar integrá-los, o que exige uma maior atenção aos processos individuais e as singularidades desses dois processos, complementares, mas não similares.

Pelas observações, pela pesquisa de campo, pelas entrevistas realizadas, pelo acompanhamento do estudo de realidade, percebe-se que o grande diferencial no processo da contextualização na ERUM encontra-se em dois aspectos: o primeiro é a dedicação junto ao desafio ao qual se permite vivenciar os educadores, pois se estes não buscassem fazer diferente, seria mais uma escolinha comum no campo, e para o sistema

educacional não faria muita diferença; o segundo aspecto é o *Itinerário Pedagógico*, que de fato constitui-se elemento animador do processo educativo, e não em um processo mecânico.

É no Itinerário que habita a possibilidade de mobilizar a comunidade, de reconhecer os saberes locais, de ampliar os conhecimentos e de desnaturalizar os processos que pareciam intocáveis. Se não fossem os estudos, talvez, temáticas como: sexualidade, drogas, patriarcalismo, reprodução social, tradição, organização social, desafios do desenvolvimento comunitário, política entre outros, não fossem tão comumente abordados em meio às idas e vindas da escola à comunidade e vice-versa, principalmente por se tratar de uma comunidade rural, onde essas questões estão enraizadas, mas muitas vezes são sufocadas, pois em algumas comunidades dizem respeito principalmente aos mais velhos e devem ser tratadas em espaços quase que sagrados, não em público.

Quando perguntamos aos docentes e discentes sobre a importância e a intenção pedagógica do estudo de realidade, eles nos respondem assim:

Eu acho que até já falei dessa ida, quando eu disse que começar o ano sem essa ida a realidade é como se tivesse meio perdido, porque lá é onde a gente se apega pra começar tudo, tudo vem dessa ida a realidade, e a comunidade ela participa bastante. Quer dizer, pra ela vir na escola, geralmente ela não vem não, mais quando a gente vai a comunidade, avisa a comunidade que vai fazer esse estudo lá, todos se propõem a ajudar, desde aquele mais velho que conta a história da comunidade. Até a gente tem uma relação boa com eles, e quando a gente faz esse estudo a coisa fica mais próxima a eles, eles nos recebem muito bem, a ida da escola à comunidade é isso aí, é como se fosse um orgulho ter a comunidade como foco, naquele ano pra ser estudada. (Doc01, 2009, p.31)

Este docente destaca a importância pedagógica do estudo na ampliação da relação escola e comunidade, pois essa prática permite uma maior complementaridade nessas relações, uma vez que ao centrar os estudos da escola numa comunidade, é uma oportunidade de aprofundar o próprio conhecimento sobre a realidade e de encontrar o caminho que vai guiá-la naquele ano, sendo sempre um orgulho a abordagem de uma comunidade a cada ano.

Outra preocupação da gente é o “abrir os olhos” dos alunos. Falando assim no popular, o abrir os olhos é eles estarem mais espertos com os atravessadores, eles estão muito mais espertos. Com essa história de empreendedorismo, acho que deu muita visão pra eles, deles verem, a gente estudar ali o local, mas eles vêem tudo o que está acontecendo ao redor deles, eles enxergam bem essa preocupação que a gente tem aqui. Em outras escolas, a gente sabe, é aquele conteúdo, bota ali no quadro e pronto. (Doc04, 2008, p.37)

Outro docente já destaca a questão da estranheza dos papéis de aprendizagem e de complementaridade dos saberes nesta relação da escola-comunidade, que em princípio pode ser de conflito, na perspectiva de uma pedagogia que conflitua, para, a partir do conflito buscar a compreensão dos fatos, dos fenômenos.

Eu acho que a ida a comunidade, pode causar estranheza às pessoas da comunidade, estranheza porque, quer queira, quer não a escola sempre foi a instituição, que é ela que sabe, e a escola que sabe vem atrás da comunidade buscar o quê? Se a comunidade é que manda os alunos pra escola pra aprender lá e eles voltam pra o meio da comunidade pra aprender o quê? Como se a comunidade não tivesse um valor. É a questão da valorização; eles não se dão o valor e até porque usam a palavra - *lá que se integra, a ignorância a vida, né?* A ignorância do conhecimento. Então é como se a escola fosse, encaixando conhecimento popular

com ensino meio científico. É a escola que detém isso, é a escola que tem a capacidade, que tem o poder e graças a Deus a escola até compreende que não.

Lá é fonte, ali é um laboratório pra gente aprender um bocado de coisas; eu acho que a escola já compreendeu isso, quem não compreendeu ainda, foram as pessoas da comunidade - a relação da comunidade com a escola -, tanto quando a gente vai na comunidade, quando a comunidade vem pra escola. Ela ainda é muito boa fazendo comparações com as outras escolas. (Doc06, 2008, p.31-32).

Aqui fica mais uma vez evidenciada a condição do ir à realidade e tê-la como centro do processo constante e desafiante da aprendizagem, sempre inovadora, que oxigena as relações escola-comunidade, e do seu papel no aprofundamento daquilo que é ensinado e aprendido nessa relação. Há clareza da concepção e da função da escola no/do campo, não como a detentora do saber, como exclusividade sua, mas um espaço da mediação, da socialização, da busca constante da aproximação e da condição de colocar em conflito os diversos conhecimentos, para que outras possibilidades de entendimento possam surgir e contribuir com a formação de um sujeito crítico-propositivo, autônomo e solidário com o meio em que vive como nos aponta os depoimentos abaixo:

Eu acho que existe uma relação muito forte nos alunos que passam pela a ERUM e dos que lá estão. Eu não sei como explicar isso, mais a gente percebe e pra mim, do que a escola se propõe a questão do homem solidário, o que eu tenho percebido é que existe de fato, mesmo. No mundo que a gente vive é complicado você ser solidário, você ser uma pessoa que pensa e que ajude o outro, que você não entre na competição. Porque eu acho que a escola tem contribuído muito pra questão do compartilhamento, não vou dizer que ela forma isso, pelo amor de Deus. Mas que no compartilhamento, no conviver, eu acho que a escola tem trazido isso pra os alunos, isso é uma questão muito de valor. A gente ta trabalhando com o valor, e sabe que na questão do conhecimento, do nível de aprendizagem, a escola ainda precisa fazer um bocado. Se a gente consegue trazer isso pra o aluno, a gente precisa acoplar isso também, porque quer queira, quer não, quando ele sai da escola ele encontra outras escolas e ele vai entrar num mundo que não tem compartilhamento, que não tem a questão da solidariedade e ele sempre tem que ta preparado pra isso. Lá o que eu percebo é a questão do compartilhamento e da solidariedade entre os alunos, do respeito com o outro, mesmo que no mínimo, lá isso tem. (Doc03, 2008, p.38)

Essa valorização que eles têm da vida, eles adquiriram na escola, é tanto que eu vejo que o aluno ao começar com a gente, (a gente que eu digo é a partir do 6º ano), ele começa meio devagar, não por causa da série, mas do contato com a gente também. São novos, são novas disciplinas também, ele é acostumado com uma professora só, e de repente vem 7, 8, 10 disciplinas, tudo é novo pra ele. Então a partir do 6º ano, a gente vem percebendo o crescimento de cada um, e esse crescimento eu acho que não é qualquer um que tem dentro da escola. Eu já estive em outras escolas e sou muito de observar, e não existe. Então, independente de conteúdo que ele aprende, da grade curricular e da comunidade que se articulam, essa valorização deles pela vida, que adquire é muito importante, é uma das coisas mais importantes que existe dentro da ERUM, na escola. É dar valor a vida, é o crescimento que eles têm. (Doc04, 2009, p.48)

A implicação dos docentes com a escola demonstra um diferencial nas relações estabelecidas com os alunos e com a comunidade, dando a possibilidade aos mesmos de perceberem o desenvolvimento destes e o impacto que sofrem na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, quando se deparam com uma proposta pedagógica diferenciada, passando a lidar com várias disciplinas e professores em um trabalho que busca a integração das diversas áreas do conhecimento. Os laços de solidariedade com a escola e o trabalho que essa desenvolve voltado para a valorização da vida, isso tudo é fruto de uma

implicação daqueles que vivem e que, portanto consegue expressar o vivido e experienciado como parte da reflexão crítica do seu fazer docente e como algo importante no diferencial da escola.

Como articulador de tudo isso, temos o *Itinerário Pedagógico*, essa colcha de retalhos do conhecimento, costurada por diversos fios, agulhas e retalhos dos mais diversos, que vai assumindo papel preponderante no que diz respeito à problematização do contexto na tentativa de compreendê-lo para além dele mesmo, conectado e parte como de uma dimensão planetária, sendo possível, por exemplo, a partir de uma espécie de planta recolhida no estudo de realidade, aprofundar o estudo sobre a mesma no momento do *Tratamento Científico*, onde, com o auxílio e contribuição das ciências pode-se entrar na singularidade dessa planta (espécie, família, características, ciclo vital, características favoráveis ao seu desenvolvimento, distribuição no mundo, contribuição para o bioma entre outros). Ou seja, tenta-se desnaturalizar aquilo que em virtude da relação de proximidade que se tem no cotidiano, às vezes pode passar despercebido e parecer sem significado para alunos e comunidade, mas que ganha outro sentido, outra dimensão a partir do estudo e das descobertas que serão realizadas.

5.6- Em meio a um processo de educação contextualizada a avaliação vai se fazendo enquanto prática coletiva e diagnóstica

Difícilmente, um aluno que passe por um processo como esse, de extrapolação dos conhecimentos e saberes conseguirá ter um olhar ou uma atitude reducionista ou aprisionada ao contexto, mas sim, uma visão hologramática, na perspectiva Moriniana, sendo possível ver o contexto com toda a sua particularidade, mas que traz em si as marcas e as propriedades de um contexto maior que não se isola, sendo nesse contexto que ele precisa intervir e contribuir para o seu desenvolvimento de maneira mais humana, sustentável e responsável.

Em alguns dos depoimentos dos alunos, estes refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola, as relações escola-comunidade, o estudo de realidade, a avaliação qualitativa entre outros aspectos da vida escolar.

Eu acho que a aprendizagem aqui é muito boa, muito boa mesmo, muito desenvolvida mesmo, porque aqui a gente tem mais oportunidade de tá buscando conhecimentos. O estudo de realidade também é uma oportunidade muito boa pra gente aprender, pra gente tentar sempre novos conhecimentos. Porque a gente passa a entender o que tá acontecendo dentro da comunidade de bom e ruim. A gente vai esquematizar o que encontrou lá e com isso vai passar pras pessoas da comunidade, para que elas possam melhorar nas dificuldades que têm e a gente também, sempre ajudando. Estudamos outras coisas também. Às vezes a gente estuda assim, tudo junto, baseia no estudo que a gente tá fazendo na escola, de todos conteúdos, como o que a gente tá vendo dentro do estudo da comunidade. Os assuntos vão sendo misturados, dum jeito que a gente não fica preso só na comunidade, só no que a gente viu na comunidade. (Disc01, 2008, p.03) (Grifos nossos)

Aqui, no seu nível de conhecimento, na sua linguagem, o discente nos revela a sua relação com o saber, a sua compreensão e o seu entendimento da estratégia utilizada pelos docentes para ir aprofundando os conhecimentos levantados no estudo de realidade. Há uma conexão entre o que este diz com aquilo que nos revelavam os docentes nos seus depoimentos durante as entrevistas, apresentados em alguns fragmentos nesta obra, quando falam da abordagem dos conhecimentos locais e globais. O que numa linguagem acadêmica e pedagógica compreendemos como interdisciplinar ou integração das áreas. Para o aluno, “os assuntos vão se misturando dum jeito que a gente não fica preso só na comunidade”, e mais que isso, vai revelando aquilo que foi possível captar desse processo educativo.

A gente elabora as questões que agente vai perguntar para as pessoas, a gente ver a comunidade que vai pesquisar (a história, os problemas, as causas, o que tem de

bom, as pessoas, e como está o processo de desenvolvimento da comunidade, ou de como vai ser o futuro). Em geografia é a questão da paisagem, em português é o relatório que faz, e isso tudo. E aí a gente vai se informando de acordo com isso, das condições de vida das pessoas, da questão da saúde e mais. Pelo menos na escola que eu estudei antes de vir pra cá, eu não tive as oportunidades que eu tenho aqui, de ta fazendo estudo de realidade, de ta sempre buscando muitas oportunidades de saber mais, lá eu não tinha não. (Disc04, 2008, p.06-7)

Quando indagados se teriam dificuldades ao sair da ERUM para estudar em outra escola, e sobre o que considera como mais importante na escola eles se colocam da seguinte maneira:

Saindo daqui talvez eu tenha um pouco de dificuldade, pois as outras escolas são diferentes, mas, eu acho que a gente tem que ta sempre na frente. Sentiria falta do estudo de realidade que a gente às vezes reclama, mas que é muito bom, pois a gente aprende muito com ele. A questão da qualitativa³³ que aqui tem, e em outras escolas com certeza não tem. Na qualitativa a gente sabe como a gente ta na sala de aula, na escola, que é isso que eles passam pra gente. (Disc08, 2008, p.12)

Não vou ter muita dificuldade, porque o colégio aqui está lhe passando e ensinando como você deve aprender, lhe preparando para que onde você passe, pra que você saiba buscar sozinho, com a ajuda dos professores, e possa desenvolver o seu trabalho. O colégio orienta os alunos e é um colégio que esta lhe preparando para o futuro. (Disc01, 2008, p.04)

Eu acho que o empreendedorismo é muito importante e que as outras escolas não têm, exemplo: ela tem qualitativa³⁴ que nas outras não tem mesmo, tem estudo de realidade que até agora eu não vi nenhuma escola que tem estudo de realidade como aqui tem, é mais educativa. Disc05 (2008, p.13)

A cada depoimento dos alunos vamos percebendo como que estes se apropriam dos ensinamentos e vão criando um sentimento de pertencimento com a escola, com os professores, com os colegas e fortalecendo relações as mais diversas. Quando são questionados acerca da possibilidade concreta de deixar a escola para estudar o ensino médio, muitos destacam que buscarão fazer o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET) ou mesmo a Escola Agrotécnica, por estarem mais ligados às problemáticas do campo. Fazem certa rejeição à possibilidade de estudar na sede do Distrito de Massaroca, pois ao invés de ser uma escola para atender estudantes do campo e estar na sede de um Distrito Rural, não trabalha nessa mesma perspectiva, apesar de pertencer ao município, e estar apenas a 6 km da ERUM. Isso demonstra uma ligação identitária com as condições materiais em que vive da ligação direta com a terra, a criação de animais, o extrativismo responsável das frutas da caatinga entre outras questões, o que não impede que outros alunos sonhem com outros cursos e outras atuações em outros lugares.

Em um dos depoimentos, um dos discentes diz que ao sair da ERUM pretende dar continuidade aos seus estudos e que se na escola tivesse todos os níveis educacionais, permaneceria estudando por lá, no campo. Pena que os filhos dos camponeses ainda não tenham essa condição de ter acesso a todos os níveis da educação brasileira nas localidades onde moram, tendo na maioria das vezes, como afirma REIS (2004) o deslocamento como certo, se o desejo for de concluir os estudos.

³³ Aqui a aluna refere-se a proposta de avaliação da escola, que eles chamam de qualitativa, pelo enfoque que é dado aos aspectos qualitativos.

³⁴ A referência sempre presente em relação à avaliação qualitativa é que no dia que realizei as entrevistas estava acontecendo o momento coletivo de realização da avaliação qualitativa, onde cada um se avalia e é avaliado pelos professores, pais e colegas.

Eu gosto muito, quando é hora de se divertir a gente sai, mas se é pra estudar naquele dia, tem que estudar. Mas eu não queria estudar em Massaroca não, eu preferiria aqui, é mais educativo e é em fazenda. (Disc06, 2008, p.11)

A convivência das pessoas com a escola e com a comunidade. O modo como os professores ensinam, o diálogo dos professores. Falam sempre com brincadeiras. Todo passo que damos está dentro da comunidade. Eu acho que não sei nem explicar, porque tanto eu gosto dos professores daqui como eu gosto da ERUM mesmo, eu adoro a ERUM. (Disc03, 2008, p.8)

Uma coisa que tenho certeza que é bom é a maneira de muitos professores explicar, fazer com que você busque seus objetivos e assim colocando você entende as coisas assim de uma maneira que em outros colégios não fazem. Vou sair daqui esse ano, vou fazer a prova do CEFET, se eu passar vou estudar lá, se não passar, vou pra agrotécnica. Se aqui tivesse até faculdade eu ficava logo aqui.

5.7- A relação escola-comunidade fortalece os sentimentos de pertencimento

A compreensão da escola como se fosse a família é outra marca dos discursos dos alunos. Eles vão afirmando isso a todo o momento, o que também aparece nas falas dos professores. Mas a conotação disso na fala dos alunos nos leva para um sentido que expressa sempre, o carinho, as relações interpessoais, a proximidade e a abertura com os professores, o que contribui para que estes se sintam em casa.

O que se percebe é que na ERUM, os alunos são chamados pelos nomes, apesar de terem números nos diários de classes, enquanto que muitas vezes, nas demais escolas os alunos se reduzem ao número. A própria avaliação qualitativa vai exigir do professor o conhecimento dos seus alunos e isso vai fazendo a diferença nas relações e imprimindo a relação consanguínea apresentada por um dos docentes, pois, mesmo os alunos que já saíram da escola, que permanecem nas comunidades ou que trabalham fora, estão sempre presentes na escola, pois, sentem-se parte da escola, como que aquele espaço ainda lhes pertencesse, e pertence sim.

Eu acho que o estudo de realidade é muito fundamental aqui na ERUM, ajuda muito, bastante mesmo. E os professores, eles tiram algumas dúvidas. A ERUM aqui é quase uma família. (Disc02, 2008, p.5).

A escola é como se fosse uma família, é como se fosse a casa da gente. A horta pedagógica é outra coisa importante, que serve pros temperos da merenda, e onde também estudamos a caatinga, os solos, a água, o clima, os alimentos, tem mais que ver com a vida da gente do campo, tem mais a ver com as coisas do nosso dia-a-dia. (Disc07, 2008, p.14)

Outro elemento que chama atenção é a maneira como os alunos e as comunidades vão se apropriando e levando para as suas vidas aquilo que consideram como importante na escola, por isso quando problematizamos os saberes e conhecimentos trabalhados pela escola, vamos ver com muita clareza, a questão da disseminação desses saberes diversos. Como já fora abordado por Reis (2004), no início, as casas não tinham jardins, as famílias cultivavam apenas uma ou outra planta em latas improvisadas como caqueiros. Com os jardins da escola, aos poucos, uma muda é levada, socializada e quase todas as residências já possuem jardins e bem cuidados. O mesmo aconteceu com a higiene. No início, eles quase não usavam os sanitários (vasos), pois faziam as necessidades nos matos. Hoje quase todas as casas já possuem seus banheiros e sanitários, sendo um item que não se deixa fora na construção de novas residências. Assim também se faz com a introdução da horta enquanto instrumento pedagógico, que segundo os docentes:

O principal produto da horta é o coentro, é o que a gente vendia. (...) a gente fazia canteiros e mais canteiros de coentro e começou crescer, ficar bonzinho; a gente tirava, tinha dia da gente tirar um canteiro inteiro; os meninos levavam pra as comunidades pra vender. Eles levavam por um preço e lá vendiam, ganhavam sempre o dinheirinho deles, a escola ganhava e eles ganhavam também. Porque eu estou dizendo no passado, porque hoje foi disseminada a horta na comunidade. Não que em cada comunidade tenha uma horta igual àquela que agente tem na escola, mas todos eles chegam falando que levaram um pouquinho da semente, que compraram a semente e a mãe hoje já planta numa bacia, num giralzinho, num canteiro; quase toda casa já tem plantado, pelo menos o coentro, o outro diz que plantou um pé de acerola que já tava grande e dando fruto, outra diz que plantou a manga. Então, essas coisas deles já é uma coisa muito boa, eu digo que agente vendia e que era bom vender e hoje a gente já não vende mais, porque cada um já tem o seu. Pra mim é uma coisa muito boa, é exemplo muito bom, essas coisas que eles estão levando da escola, é uma coisa que eles já levam e já sabem até vender. Até em Massaroca mesmo, que era a sede, a cidade, eles tem. Levava muito pra Massaroca, hoje não leva mais, então hoje todo quintal já tem seu canteiro, então é o abrir os olhos deles como diz Bibi, isso já é uma coisa boa. (Disc01 2008, p.24)

Hoje a gente fez uma escala, não só o professor de empreendedorismo, mas todas as disciplinas vão fazer um trabalho por isso a gente insiste em chamar a horta de horta pedagógica, certo? Hoje a professora de ciências é quem vai pra lá com o conteúdo que ela vai abordar na sala; se ela puder fazer uma ligação nesse dia que ela vai fazer um acompanhamento na horta, ela faz. Assim matemática, assim as outras disciplinas também, pra que todo professor tenha também um contato com a horta e a partir disso, cada professor percebe, cada professor tem a sua sensibilidade, ta vendo como trabalhar e fazer esses tráfegos nas disciplinas que ele trabalha, né? Doc05 (2008, p.45)

É a escola, numa perspectiva de contextualização que vai transformando os modos de vida e introduzindo outros elementos que além de serem pedagógicos e promoverem a articulação das diversas áreas do conhecimento, também se tornam necessários à melhoria da qualidade de vida, sem, no entanto, desconsiderar aquilo que já existe, mas criando novas maneiras de lidar e de estar no mundo.

Isso também já foi anteriormente relatado pelos alunos, da importância do trabalho da horta na aprendizagem deles e nas trocas diversas, mas sempre buscando aquilo que vai ser importante na melhoria da vida dos alunos e da comunidade, como nos relata outro docente.

Eu acho que esta proposta diferenciada da ERUM, influencia em todas as comunidades. É desde técnicas de melhoramento do solo que eles têm acesso, e que os filhos levam pras comunidades, para os pais, isso é o principal; uma boa maneira de justificar essa proposta é o que o aluno leva pra comunidade. As comunidades da ERUM e circunvizinhas de Lagoinha, onde fica a escola, elas se beneficiam muito com isso, e é em função da ERUM. Todos os cursos, que aqui fizeram (alunos e comunidade em geral), foi tudo por conta dessa proposta diferente; eu acho que essa proposta devia era se expandir a outros locais, a outras escolas rurais, eu acho que o desenvolvimento das comunidades de Massaroca se dão muito por conta da escola, do que chega lá, através dos professores, de cursos, e tudo isso vai por meio também dessa proposta diferente, porque uma escola que não tem uma proposta dessa não chega, não ajuda. Doc06 (2008, p.25)

5.8- O desabafo e a crítica dos docentes à inoperância do sistema educacional que trata “igual” os diferentes

Durante as entrevistas, em alguns momentos vamos observando que os docentes aproveitam a oportunidade para falar da sua experiência e do esforço que fazem para que as coisas aconteçam de uma maneira sempre inovadora, mas que não recebem o retorno por parte dos poderes públicos. Denunciam, como que entendendo que, Educação do Campo de qualidade e contextualizada, fosse algo que pouco importa aos sistemas educacionais.

Em dois momentos entendi que os docentes aproveitavam-se do momento para mandar recado aos poderes públicos, como que se o resultado desse trabalho tivesse esse poder mágico de transformação da realidade, mas que também não deixou de ser uma auto-reflexão das práticas que ali são desenvolvidas, sempre na perspectiva de melhorar, de evidenciar que apesar de fazerem diferente, de desenvolverem uma prática inovadora, eles têm problemas que precisam ser superados com vistas ao constante aperfeiçoar.

Aqui tem uns 4 (quatro) anos que a gente não se debruça sobre a nossa matriz³⁵, a gente discutiu muito, agora é discutir o mundo, e isso só é possível, se ela sair da dependência da Secretaria de Educação. Eu também não quero falar de outra administração não, mas a última gestão da escola foi terrível, porque a gente se prende muito a questão da prefeitura, e na escola nós sempre tivemos gestores com uma grande vocação pedagógica para participar das questões pedagógicas e nessa última gestão, meu Deus! Não havia muita preocupação com o pedagógico, só mais com o administrativo que acabou deixando solto, e aquilo que fica solto não adianta, o que fica solto acontece de todo jeito. (Doc02, 2008, p.37)

O docente traz à tona, duas questões muito presentes no conjunto das políticas educacionais e que a ERUM não fugiu à regra. Uma que diz respeito ao perfil dos gestores escolares e a outra as exigências das Secretarias de Educação, que sufocam os gestores escolares com as práticas administrativas, e o pedagógico, algo indispensável de ser cuidado numa prática educacional, termina por ficar em último plano, já que em muitos casos, alguns gestores não possuem a habilidade necessária para lidar com as questões pedagógicas. Se isso acontece, se não se tem o devido acompanhamento das práticas, como é possível garantir a melhoria, os acertos, e a abertura para o aprofundamento das questões pertinentes ao próprio fazer pedagógico? Como o próprio docente conclui – *“aquilo que fica solto não adianta, o que fica solto acontece de todo jeito”*.

Outra questão a destacar é a clareza política e pedagógica dos docentes, de que, em uma prática educativa, por mais inovadora que ela se constitua, não pode enclausurar-se em si mesma e achar que tudo já está resolvido ou mesmo, que tudo já esteja pronto e acabado.

Percebe-se também na fala do docente, um desabafo no sentido de que, na relação com a Secretaria de Educação, privilegie-se esse espaço para a reflexão daquilo que vem sendo construído pelo conjunto da escola.

A impressão que se tem é que para a Secretaria de Educação, no campo pedagógico não haveria mais nada a se discutir ou acrescentar na prática desenvolvida na ERUM. Essa compreensão também é fruto das observações e das conversas informais realizadas junto aos docentes, o que nos permite inferir que, em virtude da especificidade da experiência e da inexistência de pessoal qualificado para acompanhá-la, e em meio a um sistema educacional com tantas dificuldades, não se “perderia tempo” em “mexer” em algo consolidado e sim cuidar dos que apresentam mais dificuldades. Essas impressões estão presentes nas avaliações dos docentes, que muitas vezes por não ter com quem aprofundar essas preocupações, vão criando e recriando os seus fazeres a partir dos encaminhamentos que internamente vão buscando enquanto docentes comprometidos com o que realizam.

³⁵ Refere-se à matriz curricular do município que é comum a todas as escolas da rede. No caso da ERUM, a sua proposta pedagógica e curricular foi organizada em Blocos Temáticos, mas no processo de legalização o Conselho Municipal de Educação aprovou o funcionamento da escola apenas como experimentação pedagógica. Então, para os efeitos legais ela funciona com uma matriz curricular comum a qualquer outra escola dos anos finais do ensino fundamental, mas que no cotidiano tem o seu funcionamento estruturado a partir dos blocos temáticos, do itinerário pedagógico e demais elementos curriculares que a define como uma escola diferenciada.

Eu lembro que quando a gente começou na escola, tinha dia que tinha 5 (cinco) aulas seguidas de ciências. Pense aí, o aluno ter 5 (cinco) aulas de ciências seguidas... Se a escola hoje tivesse 5 (cinco) aulas de ciências, a professora pós-graduada em meio ambiente, faria um trabalho nos arredores da escola com a questão do ambiente, do lixo, daquilo outro, a coisa ia funcionar. Porque não funciona, porque a professora vai seguir o horário, tem 2 (duas) aulas aqui, 2 (duas) aulas ali. (Doc05, 2008, p.28)

Ou seja, percebe-se a constante preocupação com o aperfeiçoamento das práticas tendo sempre como centro a superação das dificuldades que vão sendo apresentadas pelos alunos e que estão presentes em todas as escolas públicas, mas que na compreensão dos professores, se não fosse a maneira "igual" com que são tratados pelo sistema era possível acertar mais.

Só para se ter uma idéia, no início da escola, apenas dois professores já possuíam nível superior completo. Hoje quase todos são pós-graduados e com trabalhos de conclusão de curso que discutem as próprias práticas ou a realidade da escola. Como podemos concluir da fala do professor acima - se não fossem as amarras do sistema, a ERUM poderia avançar muito mais e contribuir mais ainda com o desempenho dos alunos, não repetindo as dificuldades de aprendizagem do que é básico na vida escolar, e que limita as possibilidades de ampliação das aprendizagens em outras áreas, como reforça o depoimento abaixo.

A gente tem brigado muito com o município (SEC) pela aquela coisa de distinguir a proposta pedagógica da ERUM das demais escolas do município, pois com tudo que tem e que a gente faz, a grade curricular é a mesma das outras escolas. E isso não adianta. A grade pede potencialização, mas se o menino chega sem saber nem armar uma conta de somar. Acho que o aluno que sabe escrever direitinho, que sabe ler e interpretar, ele é bom em geografia, ele é bom em história, ele é bom em qualquer outra disciplina. A gente tem batido muito nisso aí, porque às vezes paramos uma semana para ver só língua portuguesa e matemática. Os alunos sabendo as quatro operações e uma boa lógica da matemática; sabendo ler e escrever, porque ler pra mim é saber o que tá ali, é ler e saber o que tá ali, interpretar o que tem ali, nas outras disciplinas ele vai embora. Um objetivo que a gente tinha muito na ERUM era isso, do aluno saber a base. Têm alunos aí na universidade que não sabem matemática, têm professores aí que não sei como fizeram o nível superior, cometem erros terríveis. (Doc03 2008, p.31)

5.9- E as mudanças vão exigindo um novo olhar, um novo caminhar

Mesmo com uma proposta pedagógica, que foi fruto de todo um movimento da comunidade, envolvendo todos os atores sociais (internos e externos), a ERUM, jamais vai ser o que foi antes, no início da sua criação em 1995. Se o processo educativo é dinâmico, compreendemos que a escola também reflete essa dinâmica e está em constante transformação, sendo isso inclusive, o que a distingue de outras experiências que acreditam que somente pela força do regimento, das normas e das regras organizativas será possível mudar ou manter a ordem. Mera ilusão, ledô engano, pois muitas vezes o movimento e as mudanças se dão no campo das insurgências.

Como defende Minayo (2005, p.56),

Quanto mais uma organização se torna apta às mudanças complexas, mais aumenta a sua capacidade vital de interagir com o sistema ambiental, social e o contexto histórico, pois o movimento permanente executado para responder aos desafios das circunstâncias constrói soluções para os problemas que provocam conflitos e

contradições. Esse processo dinâmico de adaptação, porém ocorre por perdas, ganhos, ordem e desordem, organização e desorganização, numa espécie de jogo em que o acaso e a incerteza têm lugar de destaque na consecução de uma etapa mais complexa de auto-organização. (grifos nossos)

Com este entendimento, a análise dos documentos, das entrevistas e das observações realizadas demonstra que os atores da pesquisa não conseguem perceber muito bem as *perdas e ganhos* de um processo dinâmico de mudanças, principalmente pelo nível de implicação em que vivem na escola e na proposta. Essa dificuldade em compreender essa dinâmica do que era e do que tem se tornado a ERUM, termina permitindo que não percebam, com todas as dificuldades enfrentadas, o quanto de diferente e inovador eles vão materializando na escola, nas práticas educativas e pedagógicas que ali são desenvolvidas, realizadas.

A ERUM de hoje é resultado, principalmente, do próprio movimento do real que se constituem a escola, as comunidades, os docentes, os discentes, o sistema político e educacional, onde fatores internos e externos terminam por, em confronto de idéias, atingindo e influenciando umas as outras, e refletindo na reorganização das práticas e fazeres. *“Seu dinamismo vem, ao mesmo tempo, das tradições e das constantes adaptações ao meio”*.

Quando eu entrei, no concurso, me falaram como funcionava antes. A partir do concurso, tentou-se sempre manter-se daquele jeito, mas cada um tinha um complemento salarial porque os professores tinham esse tempo (de segunda a quinta-feira) dentro da escola e na sexta no planejamento; a partir daí já não foi mais assim, foi diminuindo, dois planejamentos por mês e também dois professores por sala, a partir do concurso, foi cada um na sua sala, cada um tentando seguir na medida do possível essa proposta. Mas não foi mais aquela coisa de antes. 03 ou 04 meses depois desmanchou-se um pouquinho. Doc 05 (2008, p.43)

Esse problema de mudança de gestão, gestão municipal, gestão da escola, um vem com a cabeça diferente, sempre tem um que vem que lhe facilita as coisas, outro dificulta. A gente quer fazer uma coisa assim, aquela aula assim, essas coisas aí dificultaram muito. As parcerias da escola foram também se afastando, que antes tinha muita parceria, a gente não conta mais com essas parcerias que tinha antes, só o município que tomou conta total e o comitê foi se afastando aos poucos, isso aí também influenciou muito no desenrolar da proposta. Doc03 (2008, p.28)

Graças a Deus que no meu trabalho, nos meus minutos de coordenação eu tenho tentado resgatar um pouco dessas coisas. A partir do meu trabalho e a partir também de um trabalho muito pequeno, mínimo com os professores, estou percebendo que quando eu comecei a fazer esse trabalho de coordenação a gente começou de fato a entender mais e melhor os alunos, a entender como funciona os blocos, a entender como funciona a proposta, a questão pedagógica, hoje a gente já entende a realidade. Doc06 (2008, p.43)

Se na ERUM não existisse uma prática “insurgente e subterrânea”, que relega na totalidade a obediência sistemática ao planejamento unificado, que desconsidera as particularidades e a diversidade, e que termina por ser um entrave na evolução e melhoria das práticas, não conseguiria ser essa sempre imprevisibilidade do que possa ser o dia de amanhã.

As exigências da Secretaria de Educação, independente da linha política dos governos, desconsideram essa particularidade por não compreendê-la, e funcionam ainda como se fossem amarras que vão impedindo que as insurgências sejam maiores, que os docentes se arrisquem, proponham e contribuam mais. Se tudo que se constrói de inovador tivesse que ser justificado no cumprimento de uma matriz curricular única, estaria

fadado ao insucesso. Portanto, diante da dureza do sistema, constroem-se as insurgências que fazem da ERUM uma prática sempre surpreendente.

Como defende Minayo (2005, p.63),

O horizonte da flexibilidade é a incerteza, a diferenciação, a consideração da diversidade e do pluralismo, mas também do engajamento e da responsabilidade pessoal. Estas características não se adaptam à rigidez das instituições estruturadas dentro dos princípios organizativos burocráticos. Principalmente porque a mentalidade pós-moderna questiona a imagem do sujeito cognoscente fora dos contextos e a visão representacional do mundo como realidade objetiva. Opõe-se também à idéia de que uma única maneira de otimizar as atividades e a relação com o mundo, de conhecê-lo e de organizá-lo.

Alguns professores têm uma dimensão maior das práticas, dos conhecimentos trabalhados e da sua função no fazer pedagógico, por isso buscam mais, vão atrás dos conhecimentos, sejam eles locais ou globais, e fazem, cumprem a sua missão. Outros se limitam, ou têm a dimensão, mas não buscam, não fazem não se propõem a fazer diferente, primeiro pelo tempo dedicado à escola e segundo, talvez por não acreditar, não se dispõem. Isso é possível se evidenciar em alguns depoimentos, mas não reflete o conjunto dos professores e inclusive, mesmo com dificuldades esse docente termina se envolvendo, do seu jeito com a sua condição nas ações da escola.

É meio complicado a gente tá falando do outro, né? Mas o que se percebe é o seguinte: eu volto à questão do tempo; eu estou trabalhando matemática na progressão, eu elaboro. Quem está elaborando os problemas sou eu, pois você não percebe uma grande preocupação, que você não vê isso de fato com o professor que é da escola; aí eu não quero dizer que é culpa do professor. Esse professor, ele dá aula de manhã, de tarde e de noite. Esse professor é um professor que diz: como é que eu vou fazer um trabalho, se eu acompanho um livro; se você pegar matemática, matemática já vem tudo pronto no livro. Enquanto que pra você ter um tempo para parar, pra elaborar um problema dentro da realidade local, falando da questão do criatório dele, falando da roça e tudo te rouba tempo, mas eu particularmente e outros fazem. Se a gente tivesse esse tempo todo, acho que a escola tava muito bem obrigado. Seria preciso mais tempo para o planejamento. (Doc03, 2008, p.20)

Portanto, com todas as problemáticas e necessidades evidenciadas nas condições materiais e de trabalho dessa experiência (espaço, materiais de apoio didático, carga horária dos docentes, salário, falta de acompanhamento mais próximo por parte da Secretaria Municipal de Educação entre outros), a ERUM ainda consegue cumprir a sua função, dando conta de vivenciar no seu cotidiano um currículo que a partir dos conhecimentos e saberes locais, ou seja, do contexto no qual a escola se encontra, efetiva o exercício de não se fechar em si mesma, mas de perceber a complexidade que é o conhecimento, a relação e a religação dos saberes, entre outras coisas.

Compreende-se então, que nesta prática, ao contexto local é dedicado o lugar da articulação constante dos saberes mais diversos (locais e globais), que por intermédio do fazer pedagógico vai permeando as relações escola-comunidade e o próprio sentido da Educação do Campo, em que a tematização e a busca da compreensão são os fundamentos da intenção educativa. Nessa lógica não se promove nem um currículo localista, nem um currículo universalista, mas exercita-se sempre a tentativa de efetivação de um currículo conectado com os contextos diversos, sem aprisionamentos locais ou generalismos globalizantes e excludentes.

Esse foi o desafio desse trabalho, e que somente lançando mão dos fundamentos da fenomenologia e da hermenêutica foi possível abordar sujeitos, compreender o fenômeno e o que nos diziam os sujeitos

envolvidos na pesquisa, para que então, conseguíssemos explicitar o lugar do contexto na proposta e nas práticas educativas da Escola Rural de Massaroca.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINALIZAM: AS APRENDIZAGENS DO PROCESSO E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES

A tradição contextual é caracterizada por um certo número de compromissos educacionais. O primeiro deles é que a educação deve assegurar à criança e ao adolescente sua introdução às melhores tradições de suas culturas, incluindo disciplinas acadêmicas, de um modo tal que eles entendam o conteúdo da disciplina e aprendam algo sobre essa disciplina, sua metodologia, premissas, limitações, história, etc. o segundo é que, na medida em que seja possível e apropriado, sejam reconhecidas e investigadas as relações de assuntos particulares com outros assuntos e com o painel mais amplo de questões éticas, religiosas, culturais, econômicas e políticas. Ou seja, a tradição contextual buscar superar a fragmentação intelectual. Freire Júnior (2002, p.19-20)

Os novos cenários da Educação do Campo no Brasil têm demonstrado no que diz respeito às políticas públicas, que muito se avançou, mas nos deixa claramente a necessidade de se avançar ainda mais.

A exigência de implementação nos sistemas de ensino das Diretrizes de Educação do Campo (Resolução CNE-CEB Nº 01/2002, de 03 abril de 2002 e Resolução CNE-CEB Nº 02/2008, de 28 de abril de 2008) e de se criar no âmbito das secretarias de educação um órgão específico (mas não isolado, nem incomunicável com os demais), que trate, oriente, desenvolva e acompanhe a política pública de Educação do Campo é uma medida urgente. Se assim não for, os nossos avanços continuarão grandes, ao serem comparados com o que se tinha até o final da década de 1990, mas tímidos, em relação à dimensão do problema e às demandas de país continental e tão diverso como o nosso.

Na especificidade da ERUM, temos elementos inovadores e fundamentais no que dizem respeito à concretização de uma política de educação do campo, lembrando que esta experiência é o resultado singular de um processo de organização dos agricultores e que, portanto, os agentes dessa experiência exercem um papel excepcional para o seu *a-con-tecer*, como diria a Professora Inez Carvalho.

O diferencial que ali se concretiza é fruto principalmente da consciência de um coletivo constituído pelos pais (agricultores), alunos e professores, que tem clareza do seu papel e da importância da Educação como elemento fundamental no processo de desenvolvimento das pessoas e da própria comunidade, o que ficou explicitado durante a pesquisa.

Foi possível compreender que a escola ao fazer opção por um currículo contextualizado, que tem no contexto local, o ponto nevrálgico para a construção do conhecimento vai ajudando a formar alunos mais participativos, abertos às diferenças e à diversidade, que não se intimidam diante do novo e assumem uma relação mais aberta e crítica com a comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, as questões ligadas ao trabalho do campo e que não se nega em tocar em questões contemporâneas (geracionais, gênero, territórios, raça, etnia, entre outras) presentes nesse contexto.

Percebemos também, que a reorientação curricular não pode ser entendida apenas no âmbito de algumas disciplinas consideradas mais próximas do contexto em si, mas em todas as áreas do conhecimento. Esse é um esforço que deve ser empreendido no sentido de reverter o processo educacional, marcado pela explícita barreira da fragmentação e assepsia dos conhecimentos e saberes diversos, que também pode se considerado contextualizado, mas numa perspectiva de exclusão dos contextos locais. Como bem define Manzano (2002, p.63)

A evocação do contexto em que ocorreu a [sua] exploração serve também ao propósito pedagógico de introduzir a idéia, implícita na nova visão de mundo, de que o espaço de possibilidades em que transcorre a existência é unitário, um espaço político integrado, feito ao mesmo tempo de conflito e solidariedade, no qual se opõem e colaboram a um só tempo todos os valores, tais como a ética, a estética, a ciência, a tecnologia, a intuição, os sentimentos, e a razão, todos indissociáveis no caráter unitário da ação humana, da pessoa, na sua singularidade.

Como defende Freire Júnior, trazer as contribuições da história e da filosofia para dialogar com diversas áreas do conhecimento é uma exigência do processo de contextualização. Por isso mesmo sendo algo difícil, mas não impossível. Por conseguinte, a partir do observado e do compreendido na experiência estudada, explicitaria aqui, três elementos fundamentais para que a contextualização dos processos educativos ocorra no âmbito dos sistemas de ensino e na escola.

O primeiro seria a formação inicial e continuada dos educadores e educadoras, tendo como alicerce desse processo a epistemologia das ciências e da aprendizagem, o que permitiria uma formação intelectual e compreensiva da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, onde na compreensão do mundo e nele em si, o conhecimento não se faz isolado, fragmentado, o que nos levaria a possibilidade de superar essa repartição dos conhecimentos e saberes diverso.

O segundo seria a abertura dos educadores e educadoras ao diálogo com as demais áreas para além daquela na qual foram formados.

O terceiro elemento seria a disposição dos educadores e sistemas de ensino, em oferecer as condições e em fazer o diferencial na sala de aula, na relação com o saber, e em fazer a diferença nas suas práticas pedagógicas.

É evidente, que tudo isso deve ser parte e estar contido numa intencionalidade educativa dos sistemas de ensino, sob o risco de continuarmos ensinando conhecimentos e saberes que não fazem sentido na vida dos alunos, por não compreenderem o processo de constituição desses saberes e conhecimentos, assim como não saberão qual a finalidade e a que servem.

Ou seja, o estudo da reorientação curricular na ERUM nos leva a perceber que o contexto local também nos leva a discutir as concepções de currículo que permeiam as políticas públicas, a gestão educacional, a formação dos educadores/as e os materiais didáticos, que adentram as escolas, normalmente como um pensamento único que desconsidera as realidades locais.

Fazer currículo contextualizado, ter o contexto como o centro das problematizações, das possibilidades de articulação dos saberes locais e globais, exige uma nova concepção de Educação, de escola, de formação, de gestão, e principalmente, exige-se conhecimento, abertura e capacidade por parte dos educadores para promoverem a articulação e a conexão dos saberes diversos

Precisamos ter clareza de que o saber escolarizado não pode chegar à escola da mesma maneira como foi produzido pela ciência, e que também, não só esse saber da ciência deve ocupar os espaços de socialização e construção de novos conhecimentos na escola. O processo de escolarização do saber deve passar necessariamente pelo tratamento didático e pedagógico de cada um desses saberes, para que assim possam ser socializados, compreendidos e assimilados pelos sujeitos aos quais se destinam.

Nessa compreensão, Bernardo Toro (2002) refletindo sobre o processo de produção e transmissão dos saberes, vai afirmar que,

O saber cultural é o do xamã indígena, dos anciãos, dos pescadores, dos camponeses. Esse saber se produz através do trabalho, da interação com os outros, da observação contínua, tudo isso acontecendo dentro de longos períodos de tempo,

pois se produz lentamente. (...) Dentro do saber cultural estão os saberes mais importantes para a sobrevivência e a vida de um ser humano: a língua, os hábitos adquiridos na infância, as formas de preparação dos alimentos, as formas de vestir e arrumar a casa e as formas de cortejar. Pra sobreviver a sociedade necessita desses saberes, que são produzidos e modificados diariamente. (...) De reproduz através de gerações oralmente (dos indivíduos mais velhos para os mais jovens), através de celebrações (ritos, tradições) e de liturgias (ato público através do qual são expressos aos demais um credo). E este saber é distribuído através das migrações. (p. 10-11)

Ou seja, com toda essa importância na vida dos sujeitos e na existência da sociedade, a escola como instituição que cumpre um papel fundamental na formação das novas gerações, na socialização de novos conhecimentos, não pode se negar ao diálogo permanente com esses saberes. Sabe-se, que em muitos casos, pela inexistência dessa relação de apropriação dos saberes à realidade dos seus educandos, tem-se transformado as escolas em espaços estranhos e indesejados pelos alunos, principalmente no campo, como abordamos no capítulo V desse trabalho, onde os discentes faziam questão de afirmar que não teriam o menor interesse em estudar numa referida escola, porque lá não se trabalhava a realidade deles.

Se quisermos revolucionar a escola, a revolução precisa começar pelo desenvolvimento de um sentimento de pertencimento desta com o lugar onde se encontra e de outra compreensão por parte dos agentes educativos no que diz respeito à relação com o saber.

Já no que se refere à produção e distribuição do conhecimento acadêmico, o mesmo autor vai afirmar que,

O saber acadêmico se produz através de métodos e metodologias internacionalmente reconhecidos: os métodos científicos. (...) A acumulação do saber acadêmico é realizada em objetos: um livro, um disco, uma ferramenta, um monumento, etc. O conhecimento se converte em mercadoria e pode assim ser socializado. O agente produtor perde a propriedade de seu conhecimento quando este é objetificado. Hoje sabemos mais da história dos gregos do que dos tupis porque seus conhecimentos sobreviveram na forma de objetos. O conhecimento escrito é mais duro, mas é mais permanente. Por isso é tão importante escrever as experiências para acumular o saber. (TORO, 2002, p.11-12)

Esse é o entendimento que tentamos explicitar ao longo deste trabalho, que teve como caminhos norteadores, a questão inicial de pesquisa e os objetivos perseguidos: entender o lugar do contexto na proposta pedagógica da ERUM, e como que se efetivava nessas práticas a idéia de contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela escola.

O que se pretendia desde o início, era saber de que maneira essa experiência tem buscado saídas para dar conta de dialogar com esses dois saberes – locais-globais -, prática essa, que normalmente não é perseguida no sistema regular de ensino, onde se privilegia um saber em detrimento do outro.

A pesquisa revelou que na ERUM, busca-se constantemente essa mediação entre os dois suportes, para que seja possível uma compreensão mais complexa do contexto em que a educação se faz e toma um sentido, mas que não se rende a ele, e busca-se sempre a extrapolação dos conhecimentos, pois de outra forma correr-se-ia o risco de apenas inverter a “ordem” de prioridade ou do privilégio de abordagem do local sobre o global, também importante num processo de formação, que pauta-se pela conexão dos saberes diversos.

Ao colocar o contexto no centro de todo processo educativo, a proposta pedagógica favorece que nas problematizações e na construção do conhecimento, toda a realidade sócio-cultural, econômica, ambiental e política das comunidades do entorno seja contemplada, permitindo aos alunos se reconhecerem como parte desse contexto, e também como sujeitos envolvidos em um mundo maior, fazendo-os entender, que o

isolamento que efetiva as barreiras, constrói os muros e em consequência, a separabilidade das coisas, dos homens, dos conhecimentos e dos territórios, só existe a partir da nossa maneira de pensar. É nessa perspectiva que faz sentido o currículo contextualizado presente na ERUM, um currículo que materializa no contexto local, o sentido e o significado das aprendizagens construídas nos mais diversos espaços educativos.

Nessa linha, a escola é uma agência fundamental que efetiva uma concepção de contextualização, pautando-se pelo sentido e significado do currículo que valorizando o contexto, efetiva a constante problematização das suas dimensões e contradições aí presentes. Tem nas problemáticas locais o fundamento das práticas educativas, que servem de estratégia para que os/as alunos/as passem a melhor entender o mundo em que vivem e assim, possam saber-fazer melhores escolhas e contribuir para a superação das injustiças e desigualdades presentes nesse contexto.

Essa perspectiva é tão presente na ERUM devido à existência do *Itinerário Pedagógico*, instrumento do currículo, que vai o tempo todo alimentar esse diálogo dos saberes, e que mobiliza a escola e a comunidade numa relação sempre aprendente e complementar. Compreendemos que ele seja fundamental, pois estabelece esse vínculo direto que não aprisiona escola e saberes em si mesma, mas os coloca em questão desde a humildade de ir à comunidade, a debruçar-se sobre o que conseguiu levantar junto a esta e voltar em um processo de interação, mediado por esse diálogo sempre exponencial de aprendizagem múltipla.

Foi possível constatar que nessa experiência de educação contextualizada, teoria e prática se conformam na operacionalização do currículo com a efetivação dos *Blocos Temáticos* e na vivência das etapas do *Itinerário Pedagógico*, com vistas à aprendizagem não só dos alunos, mas de todos os agentes educativos envolvidos nesse processo, inclusive professores e comunidades.

Ao defender a existência deste *Itinerário Pedagógico* é bom atentar, que não é o itinerário pelo itinerário que vai animar a escola, pois se corre o risco de torná-lo mecânico e sem o exercício do processo crítico-reflexivo, que vai permitir sempre a inovação crítica e propositiva das estratégias as mais diversas de abordagem e compreensão da realidade, não fazendo desse elemento, algo estático, morto, pois aí não haveria inovação.

Outra revelação importante da pesquisa foi entender que para a inovação pedagógica acontecer, uma escola não necessariamente precisará da existência de todos os equipamentos e materiais de apoio didático de última geração. Se eles existirem, melhor, e se os professores souberem utilizá-los melhor ainda. Mas o que percebemos é que o grande diferencial está na determinação e no desafio de ser professor e assumir-se como sujeito fundamental, não acomodado e acomodante do processo educativo, em virtude da inoperância do sistema. Não estamos aqui defendendo a precarização das condições de trabalho, longe desta perspectiva.

Como abordávamos no capítulo V, uma experiência de educação contextualizada exige outro perfil de educador. Um educador que está sempre aberto a inovação, que não se contenta com o que sabe, que não vê no livro didático as respostas para tudo, que se inquieta diante do contexto e que busca sempre novas formulações e questionamentos como oxigênio necessário a tematização da própria prática educativa e da formação permanente e continuada, donde o próprio fazer, assim como para os alunos em formação, é a base para o avanço, para a ressignificação e a construção do sentido da própria prática.

Ao estudar uma prática de Educação do Campo como a da ERUM, não nos impede de percebermos as políticas públicas do Ministério da Educação e questionarmos: porque ainda não se mudou a realidade e o grau de pertencimento da escola com a comunidade e os indicadores ainda são tão negativos, quando se trata de avaliar as escolas presentes no campo?

Um dos grandes problemas é a maneira como os sistemas públicos tendem a compreender e a instituir políticas universais que desconsideram realidades tão distintas, pois mesmo quando se trata da escola do campo, não significa dizer que a realidade é única e homogênea. Cada lugar, cada realidade, cada bioma, cada escola, cada experiência é singular e tem um processo único de constituição, o que se corre o risco, de ao tentar a reprodução das experiências, caírem no erro da transferência tão condenada por Freire (2001).

O que se pode buscar é identificar que princípios são fundamentais nessas experiências consideradas inovadoras e como eles podem servir de parâmetros, e não de regra, para se pensar as escolas do campo nas suas realidades as mais diversas, a partir dos seus próprios percursos, condições de existências e atores, que lutam e clamam pelo respeito às suas identidades singulares, em uma diversidade imensa que é o Brasil.

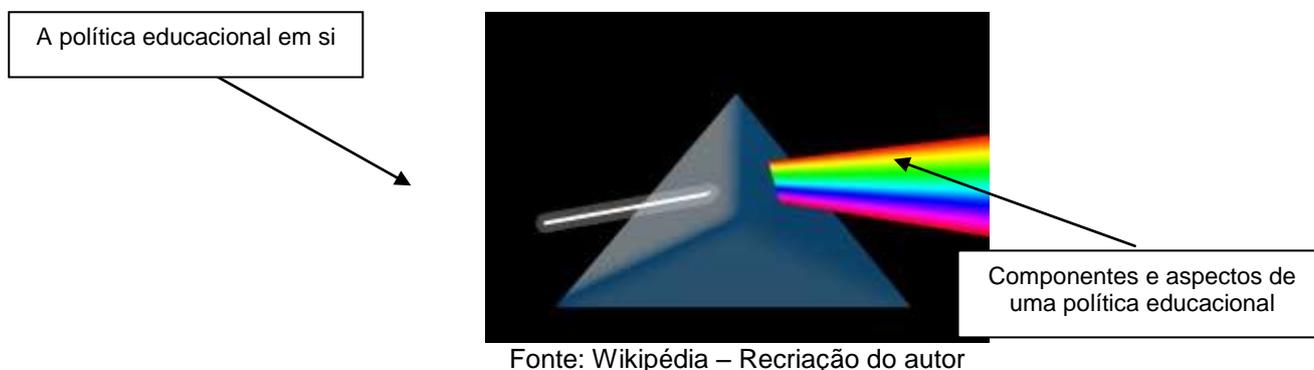
Não dá, com base nos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, estar aqui buscando generalizações exacerbadas, mas podemos, a partir dos elementos que ali foram observados, buscarem apontar, o que poderia no âmbito dos sistemas de ensino contribuir com a melhoria das escolas do campo desde que se leve em conta todo o contexto no qual estas estejam envolvidas. Sem isso, seria um absurdo, uma barbárie pedagógica sem tamanho, como diria o professor Roberto Sidinei nos seus escritos fenomenológicos. O que se pretendeu foi compreender aquele fenômeno educativo chamado Escola Rural de Massaroca.

O interessante seria que os próprios povos do campo pudessem, a partir dos próprios lugares em que se encontram estabelecer e definir aquilo que consideram como essencial em um processo de reinvenção ou de reorientação do sistema escolar do campo.

A experiência pedagógica desenvolvida na ERUM termina sendo, o tempo todo, como que num prisma, transpassada por todos os condicionantes e determinantes do seu contexto educativo. Isso nos leva a afirmar que uma política pública educacional precisa ser vista por diversos angulos e de maneira complementar, não se permitindo o isolamento dos diversos aspectos que as constitui para considerá-los com maior ou menor grau de importância, mas vê-los no seu conjunto, como um todo, o que resulta na inovação pedagógica.

A metáfora serve também para entender os componentes de uma política educacional como que num “*Prisma de Espato de Islândia (ou Nicol)*”, utilizado na física, para transformar um feixe de luz natural num feixe de luz polarizada, conforme desenho abaixo. Assim poderão ser percebidas as contribuições desse trabalho para se pensar os diversos componentes que constituem as políticas públicas de educação e principalmente quando diz respeito à Educação do Campo.

Figura 6.1
Representação do prisma dos aspectos de uma política educacional



Um profissional que atua na formação do educador, buscando contribuições nesta experiência da ERUM, com vistas ao repensar das práticas de formação docente, pode entender que a abordagem pedagógica dos conhecimentos e saberes possa dar margens à reinvenção desse processo. Já o gestor educacional, poderá lançar o seu olhar sobre as contribuições da contextualização nos processos de gestão; os metodólogos poderão entender que o *Itinerário Pedagógico* seja a chave para a melhoria da prática educativa; enquanto que na perspectiva dos curriculistas, a ERUM poderia servir de referência para se pensar e construir a reorientação do currículo das escolas do campo.

Porém, não dá pra pensar isoladamente cada um desses elementos, precisamos compreender a escola como esse todo articulado com as suas partes e que cada peça ou parte desse todo, reflete o próprio todo. Essa perspectiva exigirá mudanças nas posturas e nas compreensões dos processos de formação e atuação docente, na compreensão do processo de gestão das políticas públicas e escolar, na relação escola comunidade, na definição das mais variadas e infindáveis escolhas metodológicas, nas concepções de mundo,

de escola, de comunidade, de currículo, enfim, de tudo que está presente no processo educativo, onde o currículo poderia exercer um processo fundante na construção da inovação educativa.

Na verdade, o que poderá ser pensado e melhor estruturado é o processo de construção e implementação das políticas públicas educacionais voltadas para o campo, que poderia ser participativo envolvendo os interessados e não como tem sido, onde a construção da escola já traz uma proposta pronta e acabada para ser cumprida, e quando chega a ter proposta. O fracasso escolar dos alunos do campo não pode ser entendido como culpa deles, mas do processo educativo, podendo inclusive, ser um indicio do despreparo do professor, que não conseguiu se preparar ou reelaborar o saber a ponto deste ser apreendido e aprendido, no sentido de absorção por parte dos sujeitos em aprendizagem. Pois, quando se considera nas suas práticas educativas, a singularidade dos sujeitos, dos processos e dos ritmos de aprendizagens, como processos individuais do aprender, sistemas e professores podem evitar o fracasso.

Essa perspectiva corrobora com o que defende Toro (2002, p.12).

Os problemas educativos se referem a como criar condições estáveis e permanentes para que uma sociedade possa apropriar-se dos melhores saberes disponíveis. Condições para possibilitar que todas as crianças tenham oportunidades de uma boa educação, sem problemas institucionais, financeiros e curriculares.

Os problemas pedagógicos referem-se às relações e interações entre professores e alunos, que têm êxito e satisfação como objetivos.

Os problemas didáticos, que se referem a como se deve reestruturar um conhecimento para que possa ser apropriado por outros – a forma como o saber existe não é necessariamente aquela como deverá ser ensinada.

Quando uma criança não aprende, não é sua culpa, mas dos educadores e da sociedade. O sistema é planejado por adultos, administrado, operado, pago e avaliado pelos adultos: por isso, quando uma criança falha, não pode ser ela a culpada.

Ainda acrescentaria que há um sistema em falha, onde a falha atribuída ao educador pode ser resultado do próprio sistema “falido”.

Até acredito que a sentença - *“a culpa é dos educadores e da sociedade”* - possa ser verdadeira, mas para isso, é necessário que os sistemas, disponibilizem aos professores todas as condições de ensino, de formação e acompanhamento, e se mesmo assim a aprendizagem não acontecer, aí sim, poderíamos avaliar o processo, e se a culpa for do educador, o sistema deverá rever a posição desse profissional, pois não estaria preparado para atuar em sala de aula.

O caminho não é tão sintomático, apesar de reafirmarmos, que quem consolida ou não uma proposta de educação são os agentes educativos e, portanto, é sobre eles que fica a maior responsabilidade por fazer a diferença nesse processo, exercendo um papel fundamental na mediação da aprendizagem.

Conforme Manzano (2002), *“conflito e solidariedade são dimensões constituintes dos contextos, e é de sua interação que resulta a criatividade na política, na administração, na ciência, no amor – em toda atividade humana”*, e isso é real também no campo da educação, onde os conflitos de idéias, em muitos casos, são a base para o avanço e não necessariamente para a criatividade.

Na ERUM, por exemplo, podemos ver uma prática, uma proposta pedagógica, um currículo e um conjunto de sujeitos, que mesmo na ausência do acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação, faz frente ao sistema e vê no próprio grupo e nos agentes educativos, a partir do diálogo e conflito das idéias, a construção das saídas inovadoras, buscando sempre fazer a diferença nas práticas educativas. Não se contentam com o *‘mais do mesmo’* do sistema, no que diz respeito ao faz de conta das “supervisões pedagógicas”, que mais fiscalizam do que ajudam a melhorar o caminho, que precisará sempre ser reinventado

para se chegar à aprendizagem desejada pelo coletivo local, demandando melhores estratégias de ensino que se conforme a este intento.

Ressaltamos, que a ERUM enquanto experiência está num campo educacional de confronto permanente onde acontece a relação entre a sociedade civil, representada pela organização dos agricultores e o poder público, o agente responsável e mantenedor da escola. Portanto, para que se avance na implementação de uma política pública de Educação do Campo, será preciso forjar um diálogo aprendente ente a sociedade civil e o poder público, para que assim seja possível qualificar educação pública, a partir dos princípios, valores e saídas encontradas em espaços e iniciativas inovadoras de educação, como a ERUM.

Não se pode mais admitir que ao lado de uma experiência educacional inovadora, acompanhada pela Sociedade Civil, seja através de Organizações Não-Governamentais, Pastorais, entre outras, possam existir escolas do poder público que “*capengando*” não conseguem garantir o mínimo de resultados significativos no que diz respeito à aprendizagem daqueles/daquelas que as frequentam. É preciso que saiamos das “ilhas de excelências” em que se constituem as diversas experiências presentes na sociedade civil, para que estas possam servir de referência para se pensar a inovação das políticas públicas em educação.

Somente com a construção de sinergias, caminhos, encontros e busca de soluções conjuntas para o problema crucial da escola pública, em particular, a do campo, que muitas vezes, para muitos, quando conseguem acessá-la, é a única possibilidade de contato com os conhecimentos necessários e exigidos para a inserção das pessoas no mundo contemporâneo, será possível a garantia plena do direito à educação para todos e com qualidade.

Nessa perspectiva, ações já em curso, como as da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) reconhecem a fronteira do conflito propositivo existente entre a Sociedade Civil e o Estado, mas têm como intenção a construção de uma nova relação, a partir do diálogo, entre essas duas vertentes do poder, como estratégia para qualificar a gestão do sistema público.

No caso específico da ERUM, é possível elencar alguns elementos importantes para que possamos entendê-la como uma experiência inovadora, como:

1. Padrões inovadores na gestão educacional (decisões compartilhadas entre docentes, comunidade e discentes);
2. Um novo lugar para a comunidade no seu fazer educativo;
3. Um currículo com sentido e significado que contempla os anseios dos alunos e da comunidade; uma formação que toca no mundo real e no campo brasileiro com suas contradições;
4. Um *Itinerário Pedagógico* que possibilita a conexão dos saberes locais com os saberes globais;
5. Uma melhoria considerável nos indicadores educacionais de acesso, permanência e desempenho do aluno na escola, onde raramente há evasão escolar, e quando acontece, normalmente não está relacionada a questões inerentes à escola, mas sempre a necessidades particulares.

Ou seja, um caminho a ser seguido, mas um desafio aos poderes públicos, principalmente no que se refere à abertura para a aprendizagem com processos inovadores que vêm acontecendo na Sociedade Civil, que sempre foi vista pelo poder público como uma oposição.

No capítulo V desse trabalho, trouxemos algumas falas dos docentes, com questionamentos sobre os motivos de uma experiência como a da ERUM, considerada por eles como significativa para as comunidades, não conseguiu ainda ser expandida pelo poder público para outros distritos ou povoados, que precisam e vivem realidades similares como as das comunidades rurais de Massaroca.

Lembramos, que um dos entraves, conforme BAVA (2003), diz respeito à maneira como o pensamento hegemônico compreende estas iniciativas, esforçando-se por absorvê-las e neutralizá-las em suas capacidades transformadoras como experiências inovadoras, com a intenção de “*ressignificá-las, enquadrando-as em seus próprios paradigmas*”. Um dos mecanismos utilizados é o de desterritorializar as suas ações, ignorando seus protagonistas, negando o que estes constroem nos seus próprios territórios, enquanto novas relações sociais e apropriação de técnicas e metodologias novas como uma recusa ao modelo de desenvolvimento dominante.

O conceito de disseminação numa perspectiva de hegemonia significa a replicabilidade das experiências inovadoras sob a forma de “caixas-pretas”, “modelos”, “pilotos”, “vitrines tecnológicas”, ou seja, abortando-as dos processos sociais que as geraram, esterilizando assim, sua capacidade transformadora.

Contraria a esta perspectiva, a ERUM respeita e dialoga com elementos fundamentais do processo educativo, como a definição de papéis (dos professores, alunos, comunidade e funcionários) que se tornam práticas sem que para isso materializem-se em práticas autoritárias, mas como a efetivação do ideal coletivo de uma escola do campo de qualidade.

Formar sujeitos que sejam capazes de intervir nas organizações sociais locais, a exemplo das associações comunitárias e do próprio CAAM. Exemplo disso é que hoje, a presidenta do comitê é uma ex-aluna da escola, cargo que em toda a história dessa instituição nunca foi assumido por uma mulher, ou melhor, as mulheres e os jovens nem sequer assumiam as funções da diretoria do CAAM, pois apenas os velhos se revezavam no poder. Essa situação começa a mudar principalmente a partir das reflexões realizadas pela escola sobre as questões de gênero, de geração e da tradição nas organizações e nos processos voltados para o desenvolvimento sustentável.

Ao efetivar uma proposta pedagógica baseada no currículo contextualizado, a ERUM dedica ao contexto local um lugar especial, o de ponto de partida e de aprofundamento de todos e quantos saberes forem necessários para formar os povos do campo enquanto sujeitos de direitos.

Com esta intenção, as práticas e princípios que norteiam o seu fazer pedagógico advogam pelo desenvolvimento humano e sustentável, pois compreendem que se não existirem pessoas capazes de pensar uma por outra racionalidade, não será possível a construção da sustentabilidade ambiental, política, social, econômica e cultural das comunidades do campo, o que exige a ampliação do conhecimento como fator de emancipação humana, percebendo a escola como aliada de um projeto a favor da vida e como espaço da manifestação desta.

Novos paradigmas precisam ser construídos, novas experiências precisam ser forjadas. Não sairemos das experiências isoladas como a da ERUM para a consolidação de políticas públicas educacionais do campo, desconsiderando os processos constitutivos de cada uma das iniciativas que muitas vezes, acontecem em *territórios contestados*, em plena disputa de interesses. Afinal, nenhum desses espaços está dissociado do restante da sociedade e como parte desse universo maior, também recebe a ressonância desse todo e este consegue ressoar junto a ele.

Achar que a replicação das experiências será a panacéia para os nossos problemas é uma grande falácia, se não nos atentarmos às particularidades de cada local. Territórios não se constituem por decretos, mas a partir das dinâmicas próprias de pertencimento, de recusas e de conquistas que vão se dando no âmbito da sociedade.

Mesmo numa iniciativa de reorientação curricular como esta de Massaroca, que podemos considerar como super interessante e adequada à realidade do campo, não necessariamente será a saída para outra vivência, que percorreu caminhos diferentes, experienciando processos diferentes e que implica um contexto diferente. É assim que as experiências precisam ser entendidas, nos elementos significantes que possam nos inspirar a outras caminhadas, mas não reproduzi-las.

Assim sendo, vamos concluindo que ERUM não pretende ser a *vitrine tecnológica* da Educação do Campo, principalmente na compreensão da replicabilidade desterritorializantes dos sujeitos e das comunidades camponesas. Ela busca apenas contribuir com a formação humana dos povos do campo, no caso específico de Massaroca e das suas comunidades, cumprindo assim com o seu papel de escola do campo que se identifica com as lutas do povo dessa região. É essa a luta que se trava naquele espaço para se fazer valer outra possibilidade de garantir o direito à Educação do Campo, no campo, pública e de qualidade, reconhecendo assim a singularidade das comunidades camponesas.

É verdade que muitas outras questões já aconteceram na Educação do Campo aos a finalização desse trabalho, como foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a mudança de SECAD para SECADI (tendo o I como Inclusão), a passagem da Coordenação Geral de Educação do Campo (no âmbito do Ministério da Educação) para

Diretoria de Educação do Campo, a elaboração da Proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), mas ainda consideramos tímidos os avanços registrados na construção de uma política nacional de Educação do Campo.

A comunidade rural de Massaroca pode ter achado o seu caminho. É necessário que o poder público tenha a devida sensibilidade para que, a partir de experiências como essa, vá achando o seu caminho na busca de atender às necessidades que gritam por melhorias nas escolas do campo espalhadas por esse Brasil a fora...

7.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS E CONSULTADAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. 4^a ed.- São Paulo: Cortez, 1997.

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. São Paulo: Campinas: mimeo, 1998

APLLE, Michael. . In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu da. Currículo, cultura e Sociedade. 2000

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Educação e enraizamento – A fecundidade das raízes culturais na educação**. .(mimeo). sl e sd.

ARROYO, M. **Educação Básica, cultura do campo, movimentos sociais e formação de sujeitos sociais**. IN: Caderno de Textos do 1º Encontro Estadual Minas Gerais: Por uma educação básica do campo. Belo Horizonte/MG. P28-42,1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). Por uma educação da campo – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação campo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.90-1.

ASTI-VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. **Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. Por uma educação da campo – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação campo, 2004.

AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de & GOMES, Nilcéia Maraleida. **A Instituição escolar na área rural em Minas Gerais: Elementos para se pensar uma proposta de escola**. Cadernos CEDES, nº 11, editora Cortez, Campinas-SP,1986.

BARROS, Edonilce da R. et al. **Desenvolvimento Local e Associações de Pequenos Agricultores – O caso de Massaroca** (Juazeiro-BA). Petrolina – PE: Documentos da Embrapa Semiárido, nº 127, maio 1999.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro & BAPTISTA, Naidson de Quintela. **Educação rural – sustentabilidade no campo**. Bahia: Feira de Santana: MOC:UEFS/Permanbuco: Serta, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BAVA, Silvio Caccia. **A Produção da agenda social mundial: uma discussão sobre contextos e conceitos**. IN: Mitos e Realidades sobre Inclusão Social, Participação Cidadã e Desenvolvimento Local. [s/l]: Programa de

Gestión Urbana: ONU/ACI, 2003.

BECK, Cheryl T. **Phenomenology: its use in nursing research**. 28 de abril de 1994. Arquivo eletrônico disponível em: <http://elsa.dmu.ac.uk/~elsa/GASS/ns/00000047/00000047.html>. captado em 24 de novembro de 2006.

BONDIA, Jose Larrosa – **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** (tradução: João Wanderley Geraldi). Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001. Fonte: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>

BONIN, W. F.. **Diccionario de los grandes psicólogos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

BORBA, Sérgio C. **Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação**. In: BARBOSA, J. G. (org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 11-19.

BORBA, M.F.S.; GOMES, J.C.C; TRUJILLO, R.G. **Desenvolvimento endógeno como estratégia para a sustentabilidade de áreas marginais**. Disponível em: www.itcp.usp.br/.../Desenvolvimento_Endogeno_e_Potencial_Endogeno.doc - 2006.

BRAGA, Aroldo. **A referência cultural como elemento formador da cidadania**. In: BRASIL. Uma escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desportos: Coordenação de Documentação e Informação: Coordenação de Publicações (p.205-207), 2003.

BRAGA, Osmar Rufino. **Educação e convivência com o Semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semi-árido Brasileiro**. In: KÜSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Orgs.). Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro. Fortaleza: Konrad Adenauer Stiftung, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

_____. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 3ª Ed., 1983.

_____. **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O que é educação?**. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Licenciatura Plena em Educação do Campo (Versão Preliminar)**. Brasília: DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coordenação de Educação do Campo, 2006.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Panorama da educação campo**. Brasília: DF: INEP/MEC, 2007.

_____. **Lei do Fundo do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério 9494/96**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Brasília: MEC: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** 2ª edição. Brasília: DF: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Uma política pública para a Educação no Campo.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados/Comissão de Educação e Cultura. 2004

_____. **Resultados da Prova Brasil – Ensino Fundamental.** Brasília: DF: INEP: MEC, 2006

_____. **Decreto-lei 311, de 02 de março de 1938.** Brasília: Presidência da República, 1938.

_____. **Estatuto da Terra.** Brasília: Presidência da República, 1964.

_____. **Estatuto da Cidade.** Brasília: Presidência da República, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **O Colapso da Modernidade Brasileira e uma proposta alternativa.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BURNHAM Teresinha Fróes. **Complexidade, multirreferencialidade e subjetividade.** Brasília: MEC/INEP: Em aberto, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna & AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos. (Orgs.). **Por uma educação da campo – Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: DF: Articulação Nacional por uma educação campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo – Campo, políticas públicas e educação.** Brasília: MDA: INCRA: NEAD, 2008.

CARVALHO, Maria Inez da S. S. **Por uma perspectiva deliberatória do currículo.** In: Revista da FAEEDBA, Salvador, nº 5, jan/jun. 1996.

CHAVES, A. P. et al.. **Psicologia Existencial-Fenomenológica: o saber filosófico e a produção científica. Estudos de Psicologia.** São Paulo, 1996.

COELHO, Germano. **Colóquio entre amigos – lembrando Paulo Freire.** IN: LIMA, Maria Nayde dos Santos & ROSAS, Argentina. **Paulo Freire – quando as idéias e os afetos se cruzam.** Recife: Ed. UniversitáriaUFPE / Prefeitura do Recife, 2001.

COLTRO, Alex. **A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade.** In: Caderno de Pesquisas de Administração. São Paulo: Vol. 1, No. 11, 1o Trimestre, (páginas 37-45), 2000

CRITELI, Dulce. **Educação e dominação cultural.** 1981.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34, v.5, 1995.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Ednilsa Ramos de. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

EMBRAPA; EBDA et al. **Projeto Global de Desenvolvimento de Massaroca.** Juazeiro: Bahia: (mimeo), 1993.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante** (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar

Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados,1989.

FEIJOO, A. M. L. C. **Método de pesquisa fenomenológica**. Caderno IFEN/Instituto de Psicologia Fenomenológica do Rio de Janeiro. Ano III (4),1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna & AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. (Orgs.). Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.

FORGHIERI, Y. C. **Contribuições da fenomenologia para o estudo de vivências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia, 2 (01): 7-20, 1989.

_____. **A investigação fenomenológica da vivência: justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisas realizadas**. *Cadernos da ANPEPP*, 2: 19-42, 1993^a.

_____. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 1993b

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Vivendo e aprendendo**. São Paulo: Brasiliense, 1980

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 3^a Edição, 1997

_____. **Política e educação**. 8^a edição. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez: IPF, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água,1993.

FREIRE JÚNIOR, Olival. **A relevância da filosofia e da história das ciências para a formação dos professores de ciências**. In: SILVA FILHO, Waldomiro José da *et al.* Epistemologia e ensino de ciências. Salvador: BA: Arcádia, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Préfacio**. In: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de SCHAEFER, Bebel Orofino. 3^a. Edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. **Teses sobre a escola pública: novo decálogo da escola cidadã**. São Paulo: Instituto Paulo Freire: 2000.

GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **O Sul: caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social**. São Paulo, Marco Zero; Brasília, DF, Editora de Brasília: MCT - CNPq, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer projetos de pesquisa**. 4.ed .São Paulo:Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo. Cortez, 1992.

GOMES NETO, J.B.F. et alli. **Educação rural – Lições do edurural**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GOMES, W. B.. **O critério metodológico da fenomenologia estrutural na análise de depoimentos. Psicologia: reflexão e crítica**. 3 (1/2): 38-48, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2^a ed. , Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4^a. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989

HACKBART, Rolf. Apresentação. *In*: SANTOS. Clarice Aparecida (Org). Por uma educação do campo. Brasília: Inca: MDA: Nead especial, 2008

HEERDT, Mauri Luiz. **Reforma Agrária - uma questão de vida**. *In*: Jornal Missão Jovem, pag. nº. 6 e 7 – Ano 2000 - nº. 147 - mês de Julho. Santa Catarina: Missão Jovem, 2000.

HOLANDA, A. F.. **Fenomenologia, Psicoterapia e Psicologia Humanista**. *Estudos de Psicologia*, 14 (2): 33-46, 1997.

IBGE. Pesquisa por amostra domiciliar. Brasília: DF: IBGE, 2000.

IRPAA. **Referencial de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Bahia: Juazeiro: IRPAA: Setor de Educação, (mimeo) 2002.

KEEN, E.. **Introdução à Psicologia Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

KOHN, Ruth Canter. **As posições do prático-pesquisador**. Trabalho apresentado no 3^o. Congresso Europeu Sistêmica. Roma: Edizioni Kappa, out. 1996.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: DF: Peres Gráfica e Editora, 1998.

KROEF, A. B. G. . **Currículo como Máquina Desejante**. *In*: 24 Reunião Anual da ANPED - 25 anos - Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001, Caxambu. 24 Reunião Anual da ANPED - 25 Anos - Intelectuais, conhecimento e espaço público - ANAIS 2001. Caxambu, 2001.

KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz.(Orgs.). **Educação no contexto do Semiárido Brasileiro**. 2^a ed. Juazeiro: BA: Selo Editorial RESAB: Konrad Adenauer, 2007.

LeVASSEUR, J. J. **The problem of Bracketing in Phenomenology**. *Qualitative Health Research*, v. 13, n. 3, March 2003, pp. 408-420.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina. (Orgs.). **Paulo Freire – Quando as idéias e os laços e afetos se cruzam**. Recife: Editora Universitária UFPE: Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

MACEDO, R. S. A. . **Ética do Debate, Ato de Currículo e Intercrítica**. Educação e Linguagem, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-104, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio**. In: MANTOAN (Org.). Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Editora moderna: Coleção – Educação em pauta – escola & democracia. 2001.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa formação**. Série pesquisa. Nº. 15. Brasília: DF: Líber Livros, 2006.

MACLAREN, **Perter**. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de SCHAEFER, Bebel Orofino. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

MANZANO, Nivaldo T. . **Que pau é esse? Uma introdução à contextualidade para a resolução de problemas**. São Paulo: Editora Texto Novo, 2002.

MARIANO, Maria José et al. **Relatório do Projeto de Educação Integrada em Áreas Rurais**. João Pessoa, Paraíba, 1984.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago 2004.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido brasileiro**. In: Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro: referenciais teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2004.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1994.

_____. **Estudos sobre existencialismos, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 1983..

MASINI, Elsie F.S. **O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

MATOS, Fernando Lincoln. **Breve Histórico da Educação Brasileira**. Fortaleza, CE: UFCE, 1997.

MATTOS NETO, Antonio José de. **A questão agrária no Brasil: aspecto sócio-jurídico**. In: Revista Projeto História, n.33, p. 97-118, dez. 2006. São Paulo: Programa de Pós-graduação de História da PUC, 2006.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais**. In: Revista Educação & Linguagem / Programa de Pós-graduação em Educação, v.1, n. 1. São Paulo: São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 1998.

MERLEAU-PONTY, M.. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MOLINA, Mônica Castagna & AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Caderno nº 5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Cultura, currículo e sociedade**. 4ª. São Paulo: Ed.Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Educação e cidadania.** [Tradução de Mariclara Oliveira]. IN: PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S; PETRÁGLIA, Izabel.(Orgs.). Edgar Morin: Ética, cultura e educação. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **O paradigma perdido – a natureza humana.** 3ª edição. Portugal: Lisboa: Publicações Europa-América: Biblioteca Universitária, 1991

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In:* JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez editora, 2004.

OLIVEIRA, Jussara de Souza et al. **Escola e Desenvolvimento Rural - A Experiência de Formação Rural em Massaroca.** (Artigo para UNDIME), (sl). (mimeo). 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: IPF. 2004.

PAINA, William. **Palestra realizada na UFBA sobre Currículo na atualidade.** Salvador: UFBA/FACED: 2006.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola,1987.

PARRÉ, José Luiz; GUILHOTO, J.J. Martins. **A descentralização regional do agronegócio brasileiro.** *In* Scielo – Revista Brasileira de Economia, vol. 55, nº 02, Rio de Janeiro, abril/junho 2001 , ISSN 0034-7140 . Página visitada em 4 de setembro de 2009.

RABELO, Maria Aurora de Meireles; GOMES, Nilcéia Maraleida. **Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais.** Cadernos CEDES, , nº 11. Campinas: SP: Editora Cortez,1986.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Orgs.). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios.** Brasília: DF: SEMTEC/GPT de Educação do Campo/MEC, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A educação rural pode dar certo.** Jornal Mundo Jovem, ano 36, nº 287, página 05, maio 1998.

_____. **Educação e desenvolvimento rural em Massaroca: avaliação de uma prática educativa.** Bahia: Senhor do Bonfim: Universidade do Estado da Bahia; Chicoutimi: Canadá: Université du Québec a Chicoutimi.. (Dissertação de Mestrado) 2002.

_____. **Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa.** Bahia: Juazeiro: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

_____. **Educação para um desenvolvimento rural sustentável.** IN: *Revista Marco Social – Educação e empreendedorismo no campo*. Vol. 07, Nº 01/2005. (págs. 20-25). Rio de Janeiro: RJ: Instituto Souza Cruz, 2005.

_____. **Entrelaçando os saberes para compreender a relação educação rural e desenvolvimento local sustentável.** (IN): SÁ. Edna Maria Alencar et al. *O professor-pesquisador e a construção de novos discursos*. 2ª ed. P. 67-84. Recife: PE: EDUPE, 2004

REIS. Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. **A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, no semiárido baiano.** (IN): *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 87, Nº 216, p. 236-248. Brasília: DF: MEC/INEP, 2006

RESAB. **Educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro – Referenciais teórico-práticos.** Bahia: Juazeiro: Gráfica Franciscana, 2004.

_____. **Caderno Multidisciplinar - Educação e contexto do Semiárido Brasileiro: Refletindo a Educação no Semiárido Brasileiro.** Ano 1, Nº 01, Maio de 2006. Juazeiro: Bahia: Selo Editorial RESAB, 2006.

_____. **Caderno Multidisciplinar - Educação e contexto do Semiárido Brasileiro. Educação e convivência no campo: analisando saídas, propondo direções.** Ano 1, Nº 02, Dezembro de 2006. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

_____. **Protocolo de compromissos.** Juazeiro: Bahia: Grupo Gestor, 2002.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Por que investir na pesquisa qualitativa?** IN: INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol.81, Nº 197. Brasília: Distrito Federal: 2002

RYDLE, Carlos. **Bomba Desarmada - Aumento de oportunidades e empregos fora da atividade agrícola reduz o ritmo do êxodo rural e desativa o gatilho da explosão social.** In: *Revista Veja*, edição 1667, Ano 33, nº 38, editora Abril, 20 de setembro de 2000.

ROLIM, A.N. **Fundo de Pasto: um projeto de vida sertaneja.** Salvador; CAR/INTERBA/UFBA, 1987.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1986.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de Transição para o Século XXI – Desenvolvimento e Meio Ambiente.** São Paulo: Studio Nobel, Ed Fundap, 1993.

_____. **Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, IBAMA, 1995.

SALOMÓN, *Letícia*. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Coleção educação para todos.** Brasília: UNESCO: MEC:CEAL, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Escolarização e cultura - a dupla determinação.** In: SILVA, Luiz Heron da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos.(Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: Editora Sulina: SME: Prefeitura de Porto Alegre, 1996.

SANTOS, Boaventura de S. **Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

_____. Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Pablo. **Antonio Gramsci e a escola unitária.** São Paulo: mimeo, 2007.

SENA, Luís. **Relatório Sobre a Missão de Apoio aos Professores da ERUM.** Paris: IRFED, 1995.

SETÚBAL, Maria Alice. (Org.) **A função social da escola**. In: Coleção raízes e asas, nº 02. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social: Unicef: MEC, 2003.

_____. **Elementos para Reflexão e avaliação do projeto de Formação Rural de Massaroca: Eixo escolar**. Paris: IRFED, 1996. 29p.

SILVA, José de Souza. **Aprender inventando desde “lo local” o perecer imitando desde “lo global**. Disponível em: <http://pensardenuovo.org/aprender-inventando-desde-lo-local-o-perecer-imitando-desde-lo-global/> acessado em: 18 de julho de 2009

_____. **Escenario-3: El mundo - ágora — cambiar las personas que cambian las cosas para la sostenibilidad de todas las formas y modos de vida en el planeta**. Disponível em: <http://pensardenuovo.org/vision-contextual/escenario-3-el-mundo-agora-cambiar-las-personas-que-cambian-las-cosas-para-la-sostenibilidad-de-todas-las-formas-y-modos-de-vida-en-el-planeta/> acessado em 18 de julho de 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação básica no campo: no silêncio das políticas educacionais, a negação da igualdade do direito e o desrespeito às diferenças**. In: BRASIL. Uma escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desportos: Coordenação de Documentação e Informação: Coordenação de Publicações (p.158-164), 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma Educação do Campo – Campo – políticas públicas – Educação**. Série – Nead Especial. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Educação no Campo**. In: BRASIL. Uma escola para a inclusão social. Brasília: Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desportos: Coordenação de Documentação e Informação: Coordenação de publicações (p.169-175), 2003.

_____. Parecer CNE-CEB Nº 37/2001. Brasília:DF: MEC/CNE, 2001.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas; REIS, Edmerson dos Santos. **Educação para a convivência com o Semiárido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

SOUZA, Luana Santos de. **O processo de Formação da identidade do aluno do campo tendo como foco seu contexto social**. (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Habilit. em Educ. Infantil) - Departamento de Ciências Humanas III. 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: nº 117, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100_5742002000300002&lng=pt&nrm=iso. Pré-publicação. Acesso em: 11 Julho 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p. 59-79.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N.(coords.). **Educação e Escola no Campo**. São Paulo. Papius, 1993.

TONNEAU, Jean Phillipe; SILVA Pedro Gama da. **Massaroca: aprendizagem coletiva e desenvolvimento da Agricultura Familiar no sertão da Bahia**. João Pessoa: Raízes - Revista de Ciências Sociais e Econômicas, Vol 22, nº1, p.88-98, 2003.

TORO, Bernardo. **Mobilização pela educação**. In: CENPEC. ONG Tendências e Necessidades. Educação e Participação. São Paulo: Editora Peirópolis: 2002.

UFRGS. **Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”**. In: SILVA, Luiz Heron da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos.(Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: Editora Sulina: SME: Prefeitura de porto Alegre, 1996.

UNEFAB. **Pedagogia da alternância – formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: DF: UNEFAB, 2002.

UNESCO. **Declaração de educação para todos**. Jontién: Tailândia: 1990

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. Pioneira, manuais de estudo, 3^a ed. São Paulo: (s.d.), 83 pg.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Culturas e currículo**. Texto apresentado no curso de extensão *Teoria e Prática da Avaliação Escolar*, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS, em 1995.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. (Tradução: Maria Leonor Loureiro). São Paulo: Bauru: EDUC, 2001.

WILLAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

WOOD, J. K. **Sombras da entrega**. In: ROGERS, C. R. et al. (pp. 23-44). Em busca da vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Summus, 1983.

WOOD, J. K et al. **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, UFES, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

7.1- Outras referências consultadas

Cadernos CEDES. **Educação: a encruzilhada do ensino rural**. Campinas - SP, Cortez Editora, 81 pg., 1986.

Proposta Pedagógica da Escola Rural de Massaroca. Juazeiro-BA. (mimeo),1995

Documentos diversos da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Protocolo de Compromisso, Carta de Fundação, Estrutura e Funcionamento).