

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA LEITE PEIZINI

ESCOLA DO CAMPO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS

VITÓRIA

2016

ANGELA MARIA LEITE PEIZINI

ESCOLA DO CAMPO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Peizini, Angela Maria Leite, 1983-

P379e Escola do campo em comunidades de fronteiras / Angela Maria Leite Peizini. – 2016.

198 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cultura. 2. Fronteiras. 3. Pluralismo cultural. I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA LEITE PEIZINI

ESCOLA DO CAMPO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Júlio de Souza Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Walter Nunes
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Sempre que chegamos ao final de uma etapa é preciso agradecer às pessoas que nos ajudaram e contribuíram de uma forma ou de outra para que tivéssemos êxito. Não importa se foi um grande ou um pequeno feito, importa o significado para aquele momento. Desta forma, não há ranking de agradecimentos aqui e nem enumeração de importância, todos são importantes e listo uns depois outros pela impossibilidade de colocá-los simultaneamente.

À Deus, pela vida e oportunidade de experienciar o conhecimento.

Aos meus pais, Djanira e Guarino Peizini, para os quais não tenho palavras para exprimir minha gratidão, pelo amor e pela dedicação, pela torcida, entusiasmo e vibração em cada passo que conquistei, fazendo das minhas conquistas as suas também. As minhas irmãs, Ivania e Edileia pelo apoio, por assumir junto comigo as muitas tarefas desta vida, pela nossa fantástica experiência de sermos irmãs. Aos meus sobrinhos João Pedro e Alexia que experimentaram minhas ausências sem questionamentos, pelo prazer que me oportunizam em ser tia e pelo constante convite à vida nova.

Ao meu esposo, José de Anchieta Cogo Machado, grande companheiro nessa jornada, por ser o motorista e me “transportar” para vários lugares, por suportar as várias madrugadas de sono perdido e minhas ausências constantes e pelas leituras que compartilhou comigo, muitas vezes, sem entender muito bem. Pelo acompanhamento e financiamento dos meus sonhos. Muito obrigada é pouco!

A minha grande amiga Jachline Aparecida Dias Custódio, por me ensinar que amigos são para todas as horas, incondicionalmente! A amiga Sandra Viçosi Bellon, que foi minha motorista e companheira. Agradeço o apoio de sempre! A amiga Aline Farias Spadeto, pelo apoio de sempre, pela torcida. A amiga Simone Batista Fernandes Estevão, que sempre me ajudou e torceu por mim em todos os momentos desse percurso.

A Monica Nickel, pelas estradas que juntas caminhamos. A Edineia Koeler, a quem tive o prazer de conhecer e a honra de tê-la como amiga, por ler e me brindar com valiosas contribuições para os meus textos.

A Leticia de Oliveira Castro grande incentivadora e responsável pelo início desta caminhada, sou-lhe eternamente grata! A querida Sandrelia Lopes de Sousa com quem aprendi muito e tenho o prazer e a honra de ser sua amiga. A amiga, de sempre, Valdineia Mazocco, pelo carinho constante.

À minha cunhada Maria Eliane Cogo Machado por me ajudar com a dissertação, por ser intermediária em vários processos dessa construção e de outras, e por todas às vezes que me socorreu, nestes tempos de correria para dar conta de tudo. Ao tio “emprestado” Zeze (Braz Cogo) pelas considerações feitas no texto e pelos sentimentos de boa sorte.

As queridas Fabiana e Angélica, companheiras de trabalho, obrigada pela torcida de sempre! À Bete e a Fabíula, diretora e pedagoga do CMEI, muito obrigada! Às crianças, à comunidade da Vila de Pedra Azul e a todos os profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil Jutta Batista da Silva, que me acolheram como pesquisadora e possibilitaram que a pesquisa acontecesse. Aos professores e demais funcionários das escolas do Distrito de Aracê.

Aos alunos da turma de Licenciatura em Filosofia do polo de Venda Nova do Imigrante, com os quais muito aprendo e aos funcionários por entenderem e respeitarem as minhas demandas de estudante.

Às pessoas que tive o prazer de conhecer e compartilhar experiências, nesses anos de estudo intenso, amigos e colegas da turma 28 do Mestrado em Educação. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o meu respeito e a minha admiração. Aos membros do Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” pelas partilhas, debates, sugestões valiosas e pelo fortalecimento da coletividade.

Ao Prof. Dr. Erineu Foerste, orientador desta pesquisa, que acompanhou minha trajetória com sensibilidade. Muito obrigada pela acolhida, pelo respeito as minhas dificuldades e pelo cuidado e incentivo nesta caminhada.

À Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira e Prof. Dr. Charles Moretto pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e pelo carinho dispensado à leitura deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Walter Nunes e o Prof. Dr. Júlio de Souza Santos por aceitarem participar da banca da defesa.

Sempre há muito a agradecer, há muita gente que passou pela minha vida, deixando indelévelis marcas em meu ser. Às pessoas que passaram, mas que permanecem, a minha gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Cultura Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e foi desenvolvida de forma articulada ao Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Analisa como e quais os diálogos que emergem com as diversas culturas vivenciadas pelos professores que transitam entre uma comunidade e outra, ou entre um município e outro nas fronteiras do Distrito de Aracê, em Domingos Martins/Estado do Espírito Santo/Brasil. Para evidenciar questões sobre cultura e interculturalidade, aprofundam-se reflexões sobre as implicações das diversas culturas na Educação do Campo em um contexto de fronteiras. Discute-se a interlocução entre as fronteiras geográficas e culturais do campo onde se dá o trânsito dos professores e suas relações com o outro através do diálogo. Compreende-se a geografia não inserida em mapas no contexto das comunidades e escolas em regiões fronteiriças, mas nas fronteiras concretas das relações sociais. Beneficia-se do estudo de caso para análise de documentos, observações de encontros de planejamento na escola, bem como de sala de aula, participação em encontros de formação continuada, com realização de entrevista semiestruturada com os professores e, anotações no diário de campo. Situam-se brevemente aspectos sobre os municípios que integram a fronteira e da Educação do Campo. Foram estabelecidos diálogos com autores que discutem alguns conceitos-chave, como Educação do Campo (CALDART, 2012), fronteira (HEIDEGGER, 2012; FOUCHER, 2009), hibridação cultural (CANCLINI, 2001; 2013), interculturalidade (FOERSTE, 2010), diálogo (FREIRE, 1967), cartografia social (ALMEIDA, 2008), comunidade (BRANDÃO, 2012). As investigações se beneficiaram de abordagens qualitativas em educação (LUDKE e ANDRÉ, 1996; BRANDÃO, 2008; FICHTNER *et al*, 2012). Aponta-se que o sentimento de bem-estar institucional é dimensão preponderante na decisão de ir e vir nas fronteiras, entre um município e outro. As práticas dos professores se (re) significam na interação com os diversos saberes culturais, experienciais e coletivos, produzidos na dinâmica escolar e comunitária da fronteira. Pode-se afirmar que no contexto da escola investigada existem algumas condições que favorecem práticas de interculturalidade. Cabe aprofundar estudos sobre as relações estabelecidas na fronteira e seus impactos à valorização das culturas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Fronteira; Culturas e interculturalidade.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Curriculum Culture and Post-Graduate Program of Teachers Forming in Education, from Universidade Federal do Espírito Santo and it was developed in articulated efforts to the “Grupo de Pesquisa Culturas” (CNPq), “Parcerias e Educação do Campo”. It has its focus on how and which dialogues appear with the different cultures lived by teachers who work on multiple communities, or on two counties, or on the borders of Aracê District, in Domingos Martins – Espírito Santo – Brazil. To show questions about culture and interculturalism, it has to be make deep reflexions about the many cultures implications on “Educação do Campo”, when is studied in the matter of borders. It’s discussed the interlocution between geographic and cultural borders, in the place where the teachers work and its relations between them through dialogue. It covers the geography not included in maps on the communities’ context and schools near the borders, but in the social relations concrete borders. It’s a case study to analyze documents, to watch planning encounters in the school, as well in the classroom, joining groups in ongoing formation, with the achievement of a interview with the teachers and notes when the research is doing. It lies briefly aspects about the Counties which are frontiers and from “Educação do Campo”. It was made dialogues with the authors to discuss key points, like Countryside Education, (CALDART, 2012), border (HEIDEGGER, 2012; FOUCHER, 2009), cultural hybridization (CANCLINI, 2001; 2013), interculturalism (FOERSTE, 2010), dialogue (FREIRE, 1967), social cartography (ALMEIDA, 2008), community (BRANDÃO, 2012). The researches were made with qualitative approach in education (LUDKE e ANDRÉ, 1996; BRANDÃO, 2008; FICHTNER *et al*, 2012). It’s pointed that the institutional welfare is very important to decide going and coming in the borders. The teacher’s practices (re) meaning in the interaction with the multiple cultural knowing, in the community or just seen, made in the scholarship dynamics and border communities. It can be said that in the researched school context there are some conditions which favors works on interculturalism. Now, it needs deepening studies about relations established on borders and its impacts to the cultures valorization.

KEY WORDS: Countryside Education; Border; Cultures and Interculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do estado do Espírito Santo, localização da região de fronteiras com o município de Domingos Martins/ES	35
Figura 2: Mapa mental da pesquisadora	101
Figura 3: Mapa do município de Domingos Martins/ES, localização das escolas ...	113
Figura 4: Mapa de delimitação da região de fronteiras com o Distrito de Aracê/DM	116
Figura 5: CMEI Jutta Batista da Silva, o lócus da pesquisa	125
Figura 6: CMEI Jutta Batista da Silva, Jutta - 01	126
Figura 7: CMEI Jutta Batista da Silva, Jutta - 02	127
Figura 8: Profissionais da educação do CMEI Jutta Batista da Silva	128
Figura 9: Vila de Pedra Azul e entorno.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Do sexo.....	136
Gráfico 2: Da idade	136
Gráfico 3: Da cor da pele.....	137
Gráfico 4: Da naturalidade	138
Gráfico 5: Da residência atual	139
Gráfico 6: Da formação anterior ao ensino médio.....	140
Gráfico 7: Da formação de Ensino Médio.....	140
Gráfico 8: Da formação universitária	141
Gráfico 9: Do tempo de atuação da educação	142

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESAN - Companhia Espírito Santense de Abastecimento

CF - Constituição Federal

CFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DF - Distrito Federal

DT- Designação Temporária

EFA - Escola Família Agrícola

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental

EMUEF - Escola Municipal de Unidocente de Ensino Fundamental

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ES - Espírito Santo

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GTs - Grupo de Trabalhos

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAF - Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFES - Instituto de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEPES- Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEPO - Programa de Educação Pomerana

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECEDU - Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins

SEDU - Secretaria do Estado da Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

Introdução	17
1 EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO	22
1.1 O ENCONTRO COM O TEMA: TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA.....	22
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA PESQUISA	27
1.3 OBJETIVOS TRAÇADOS A PARTIR DA PROBLEMÁTICA.....	31
1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: INICIANDO DIÁLOGOS SOBRE CULTURAS DE FRONTEIRAS NA DOCÊNCIA.....	37
1.4.1 Lutas e conquistas da educação do campo.....	37
1.4.2 Educação do Campo: diálogos com a docência	49
2 INTERCÂMBIO CULTURAL NAS ESCOLAS DE REGIÕES DE FRONTEIRAS: UM DIÁLOGO COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS	62
2.1 O CAMINHO PERCORRIDO	63
2.2 TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES	65
2.2.1 Periódicos de Educação e Pesquisa.....	66
2.2.2 Dissertações e teses	68
2.3 DIÁLOGOS E INDICAÇÕES A PARTIR DOS TRABALHOS PESQUISADOS NO PPGE/UFES	71
2.4 DIÁLOGOS COM OS TRABALHOS PESQUISADOS NOS GTS DA ANPED.....	72
2.4.1 GT 3: Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos	72
2.4.2 GT 6: Educação Popular	75
2.5 AS PRODUÇÕES REALIZADAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DOMINGOS MARTINS	77
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FRONTEIRAS CULTURAIS	84
3.1 FRONTEIRAS: ONDE COMEÇA O NOSSO ESTUDO	85
3.2 COMUNIDADES E ESCOLAS EM REGIÕES FRONTEIRIÇAS: A GEOGRAFIA QUE NÃO ESTÁ NOS MAPAS.....	90
3.3 CULTURA (S) E HIBRIDISMO CULTURAL.....	94
3.3.1 Concepções de cultura e hibridismo cultural no contexto de fronteiras	95

3.4 APROXIMAÇÕES AOS CONCEITOS DE CARTOGRAFIA SOCIAL E COMUNIDADE	99
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DE FRONTEIRAS	104
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	108
4.2 O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA: SOBRE O MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS .	110
4.3 A REGIÃO DE FRONTEIRAS: MUNICÍPIOS LIMÍTROFES COM O DISTRITO DE ARACÊ..	115
4.3.1 Afonso Cláudio	116
4.3.2 Santa Maria de Jetibá	117
4.3.3 Vargem Alta.....	119
4.3.4 Alfredo Chaves	120
4.3.5 Castelo	121
4.3.6 Venda Nova do Imigrante.....	122
4.3.7 Marechal Floriano.....	123
4.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA.....	124
4.5 O ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA.....	130
4.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS, DOCUMENTOS ESCOLARES E OBSERVAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO	131
4.7 ESCOLA DO CAMPO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS	132
4.7.1 INTERLOCUÇÃO COM AS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS E CULTURAIS DO CAMPO	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS: APENAS UM COMEÇO DE CONVERSA	157
REFERENCIAS.....	164
ANEXO I – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – ARTIGOS E PERIÓDICOS.....	175
ANEXO II – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – ARTIGOS E PERIÓDICOS - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA.	177
ANEXO III – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – TESES E DISSERTAÇÕES ...	178
ANEXO IV – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – TESES E DISSERTAÇÕES – SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA	179
ANEXO V - TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DO PPGE/UFES – DISSERTAÇÕES E TESES	180
ANEXO VI - TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DO PPGE/UFES –DISSERTAÇÕES - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA	181
ANEXO VII – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DOS GTS DA REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (1998 – 2013)	182

ANEXO VIII – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DOS GTS DAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED (1998 – 2013) - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA.....	185
ANEXO IX - BANNER'S APRESENTADOS NO V SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE DOMINGOS MARTINS/ES	186
ANEXO X - BANNER'S APRESENTADOS NO V SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE DOMINGOS MARTINS/ES - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA.....	189
ANEXO XI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
ANEXO XII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES	192
ANEXO XIII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PEDAGOGO E DIRETOR.....	194
ANEXO XIV – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS SERVENTES	196
ANEXO XV – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO DE ARACÊ, DOMINGOS MARTINS/ES	197

Introdução

A proposta inicial deste trabalho foi pesquisar o diálogo entre as culturas em uma região de fronteiras. Trata-se do Distrito de Aracê, no município de Domingos Martins/ES e seus limites geográficos com os sete municípios em seu entorno, sendo Afonso Cláudio, Alfredo Chaves, Castelo, Marechal Floriano, Santa Maria de Jetibá, Vargem Alta e Venda Nova do Imigrante, todos localizados no Estado do Espírito Santo.

O Distrito de Aracê, lugar de fronteiras, recebe educadores de todos esses municípios em suas escolas. Além disso, dentro do próprio distrito há dezenove comunidades, sendo à sul cultura italiana, e à norte, cultura pomerana. Esta demanda caracteriza-se como desafio para a Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins – SECEDU e para a oferta de formação continuada que o município oferece aos educadores, assunto que é discutido por Nickel (2016).

A pesquisa partiu então, do princípio de que o trabalho do educador que transita na fronteira pauta-se no contato direto e contínuo com diferentes manifestações culturais, além da sua própria cultura. Sendo necessário considerar as relações estabelecidas entre o educando e o educador, o educando com os demais educandos e os educadores “de fora” com os educadores locais, assim como os deslocamentos, os ajustes e os arranjos necessários nas idas e vindas, que não são fatos isolados, e fazem parte da rotina de morar e trabalhar em comunidades e até municípios diferentes. E aqui entendemos, parafraseando Heidegger (2012), que a fronteira não é o lugar onde as experiências se esgotam, mas o lugar onde as trocas culturais se iniciam.

O Distrito de Aracê se localiza, muito mais próximo aos municípios citados do que a sua própria sede, com isso se estabeleceu, ao longo dos anos, relações dinâmicas de professores nessas fronteiras, permitindo conjugar cultura, trabalho e formação docente. Através do diálogo constroem-se relações dentro das comunidades. E é esse misto, bem como os fatores resultantes do consenso entre morar e trabalhar em comunidades ou municípios diferentes que busco investigar. Nesse sentido, o

problema de pesquisa se fundamenta em investigar como tem acontecido o diálogo, os confrontos e as trocas em uma escola do campo em comunidades de fronteiras.

Com relação à comunidade de Vila de Pedra Azul, essa ganhou um espaço privilegiado na pesquisa. Em princípio a intenção era dar destaque à escola e à comunidade de Fazenda de Estado, isso porque esta comunidade localizada em um ponto central do Distrito, configura-se como ponto de referência para a maioria das ações que são realizadas nas fronteiras, como ponto de ônibus, de carona, de saída de mercadorias para a Ceasa, dentre tantas outras. No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo, não foi possível privilegiar esta comunidade como lócus da pesquisa. A Vila de Pedra Azul e a escola localizada na mesma, tem perfil equiparado ao da comunidade de Fazenda do Estado, a localização dos pontos comerciais, dos serviços bancários, da sede do posto de atendimento da prefeitura municipal e outros equipamentos públicos e privados foram decisivos. Além disso, também se localiza a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedreiras, que foi onde iniciamos nossa vida escolar, com professores em sua maioria de outros municípios e onde, hoje, atua parte significativa dos professores que, também atuam nas escolas municipais, fazendo dupla jornada. E também recebe alunos de todas as dezenove comunidades ao entorno. Nesse sentido, a Vila de Pedra Azul é considerada referência para o Distrito de Aracê.

Esse redirecionamento da pesquisa baseou-se numa nova configuração da mesma, em uma reconstrução de acontecimentos sociais e investigação de representações a partir do ponto de vista dos entrevistados, de acordo com Joychelovitch e Bauer (2011), utilizando não só a conhecida estratégia pergunta e resposta. Desta forma, o entrevistado, ao contar a sua versão dos fatos a respeito do tema proposto, proporciona maior liberdade também ao pesquisador, o que nos convida a conversar com os sujeitos da pesquisa, explorando suas vivências e o contexto que os cerca e os caracteriza (BRANDÃO, 2008). Portanto, o trânsito de professores nas fronteiras ganhou destaque nos diálogos. Em alguns momentos, esses diálogos puderam ser ancorados ou mesmo confrontados com documentos oficiais analisados a partir das contribuições de Ludke e André (1996), sendo que tal procedimento pode se constituir numa técnica valiosa na identificação de informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

O lócus da pesquisa foi uma escola da comunidade de Vila de Pedra Azul, no Distrito de Aracê, localizado no interior do município de Domingos Martins/ES. Esta comunidade preserva elementos culturais e características dos povos descendentes de italianos que emigraram para o Brasil e povoaram a região a partir do ano de 1875. Além disso, recebe alunos de comunidades vizinhas, alguns deles são de comunidades com tradição pomerana. De acordo com o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em seu Art. 3º, os Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Como se não bastasse essa mistura, há ainda os professores que vêm de outros municípios para trabalharem nessa escola.

Assim, compreendemos que se trata de uma perspectiva intercultural na Educação, e na Educação do Campo que, embora peculiar, insere-se em um contexto nacional amplo e se encontra e dialoga com outras culturas e com lutas que giram em torno dos desafios de manutenção com embates a um contexto geral capitalista que tende à homogeneização. Motivo pelo qual optamos por fazer o levantamento da produção acadêmica na vertente das escolas em comunidades de fronteiras, localizando a cultura dentro desse contexto. E é assim que buscamos compreender os diálogos que emergem com as diversas culturas vivenciadas pelos sujeitos que transitam entre uma comunidade e outra, entre um município e outro. E que fazem a educação acontecer no campo, num misto de intelectualidade, profissionalização, luta e reconhecimento.

Portanto, a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa lançamos um olhar sobre as contradições, as lutas, as resistências e a busca pela manutenção cultural a partir da voz dos educadores que residem e aqueles transitam por entre as comunidades e municípios.

Assim o foco desta pesquisa foi compreender como o diálogo emerge entre as diversas culturas que são vivenciadas no cotidiano desses educadores que transitam nas fronteiras no Distrito de Aracê, em Domingos Martins/ES, a partir da análise das relações estabelecidas entre os educadores e com os educandos. Com os objetivos específicos buscamos discutir as implicações das diversas culturas na

Educação do Campo em um contexto de fronteiras; discutir a interlocução entre as fronteiras geográficas e culturais do campo onde analisamos o trânsito dos professores e suas relações com o outro através do diálogo e ainda compreender a geografia não inserida em cartografias oficiais no contexto das comunidades e escolas em regiões fronteiriças, tratando da geografia no sentido de cartografia social onde são descritas as relações sociais.

Para viabilizar esta dissertação e atender aos aspectos acadêmicos, o texto está estruturado em quatro capítulos, nos quais tratamos inicialmente das proposições gerais a toda pesquisa, tais como, contextualização, delimitação do problema, objetivos, justificativa e metodologia. Tratamos ainda nesse capítulo sobre os aspectos históricos de constituição da Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012), Mennucci (1934) e diálogos com a docência a partir das contribuições de Pires (2012), Artes e Rosemberg (2012), e Silva e Pasush (2010). Com estudos e discussões relativos ao campo, enfatizando as conquistas e desafios que ainda se apresentam para a expansão da oferta de Educação do Campo, destacamos as lutas e contextos na constituição de suas especificidades, abordamos o contexto intercultural com desafios e demandas que se delineiam a partir das ações docentes.

No segundo capítulo, trazemos um diálogo com a produção acadêmica vinculada à temática de pesquisa, atentos à concepção de diálogo em Freire (1967), como uma relação horizontal de UM com o OUTRO, compreendendo que a partir da relação com o outro nos complementamos e, assim, buscamos enriquecimento através dos caminhos já percorridos nas produções. Para dialogar com as problematizações desenvolvidas sobre a temática, buscamos, como fonte de pesquisa do trabalho, o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trabalhos completos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e, teses e dissertações do banco de dados do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), destacando a importância da temática de pesquisa.

No terceiro capítulo, abordamos o nosso estudo acerca das fronteiras geográficas e culturais alertando, conforme Heidegger (2012), que a fronteira não é o lugar onde as coisas acabam, mas sim, o lugar onde elas começam. Abordaremos, o conceito

de fronteira em Heidegger (2012), e de hibridação cultural com Canclini (2001; 2013), e como acontecem as relações nas comunidades onde os limites culturais extrapolam e desconsideram os limites geográficos, trazendo, também neste capítulo, algumas concepções de cultura de acordo com Freire (2011), Geertz (2008), Bhabha (2013), Hall (2001) e Forquin (1993); o estudo sobre cartografia social, corroborando com Almeida (2008), e como todos esses se desdobram no entendimento de comunidade, baseado em Brandão (2012).

No quarto capítulo, expomos o referencial teórico-metodológico com o qual construímos nossos diálogos, e que nos ajudam a compreender o trânsito de professores e a interculturalidade nas escolas de fronteiras. Neste capítulo, trazemos os percursos metodológicos de nossa pesquisa, delineados com base na concepção de diálogo, conforme Freire (1967), que nos convida a conversar com os sujeitos da pesquisa, explorando suas vivências e o contexto que os cerca e os caracteriza. A partir do referencial escolhido, apresentamos nossos procedimentos na caminhada desta pesquisa, que se caracteriza como pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1996) e André (2005), discutindo os fundamentos do estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação, indicando as fases em que se desenvolveu o estudo de caso que nos propusemos a realizar nesta pesquisa. Além das análises, advindas das interações vividas com os sujeitos da nossa pesquisa.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais destacando o que os dados nos sinalizam e instigam a pesquisas futuras, na abordagem da interculturalidade, na Educação do Campo e no trânsito de educadores na região de fronteiras. Esses estudos carecem de continuidade e intensificação de modo a fomentar políticas públicas, novas pesquisas, novas iniciativas docentes e ações comunitárias, considerando a parceria (FOERSTE, 2005) entre os diferentes interlocutores para a construção de um cenário de possibilidades, de troca de conhecimentos e de grandes potencialidades acerca de um projeto de educação que ajude a pensar o currículo e a formação dos educadores com a comunidade.

1 EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS: UM OBJETO DE ESTUDO EM CONSTRUÇÃO

No contexto da educação escolar construída com os sujeitos do campo, articulada ao direito à educação e à expansão da Educação do Campo, apresentamos neste capítulo, o problema desta pesquisa com as questões associadas, tais como os objetivos, a trajetória profissional da pesquisadora e sua aproximação com a temática da pesquisa e, por fim, a dinâmica de realização da formação continuada para os professores no município de Domingos Martins/ES, como esta se aproxima e se relaciona com a pesquisa, além dos seus avanços e possibilidades de novas constituições a partir das demandas docentes que vêm se apresentando no município.

1.1 O ENCONTRO COM O TEMA: TRAJETÓRIAS E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA

Iniciei minha carreira como professora em 2002, logo após iniciar o curso de Pedagogia – consequência da falta de professores no município – atuando na turma de 3ª série do ensino fundamental – hoje 2º ano, em uma escola da rede municipal de ensino de Domingos Martins, próxima à Vila de Pedra Azul, onde eu morava com pais e minhas irmãs.

No exercício da profissão docente, conciliando trabalho e estudos, concluí o curso de Pedagogia. Durante os três anos restantes da graduação tive a oportunidade de trabalhar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental – lecionando em disciplinas como: Geografia, Língua Estrangeira-Inglês, Educação Física e Ciências - devido à carência de professores, principalmente em áreas específicas de formação. Para a disciplina de Língua Estrangeira – Inglês eu possuía apenas um curso de formação com 360 horas, o chamado nível básico, adquirido em uma escola de idiomas, ainda hoje é comum os professores da disciplina mencionada terem apenas essa formação, acrescida de Pedagogia ou outra licenciatura, exceto a que o habilita para tal.

Em 2008, ingressei por meio de concurso público, na rede municipal do referido município como professora de Educação Infantil, e por ocasião do meu casamento e mudança de cidade, fui residir no Distrito de Alto Caxixe em Venda Nova do Imigrante/ES, iniciei em uma escola localizada na extremidade sul do Distrito de Aracê, na comunidade de São Paulo de Aracê, povoada por descendentes de imigrantes italianos. A atuação nessa escola me trouxe novas aprendizagens no contexto de lutas por profissionalização e por uma educação de qualidade.

Ressaltando que, falar de qualidade em educação é algo muito amplo, pois a “educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece invisível” (BRANDÃO, 2007, p.16). A educação e a qualidade da educação é algo muito relativo, depende do jeito de fazer e pensar de cada comunidade, de cada professor, de cada governante, enfim.

Entendemos, seguindo os pressupostos dos educadores Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, que uma educação de qualidade é uma educação baseada na reflexão sobre a prática docente, sobre a escola e o papel do educador, considerando a historicidade do povo e do contexto onde a escola está inserida, não é uma educação pronta, mas uma educação que acontece no decorrer do tempo, fazendo-se, construindo-se como função social.

No ano de 2011, assumi novo desafio em minha trajetória profissional. Comecei a trabalhar como coordenadora de turno, no período matutino e, ainda, com a Educação Infantil no período vespertino, na mesma escola. Fase denominada pela então Secretária de Educação de “treinamento” para assumir em julho do mesmo ano a direção da escola, pois a diretora da época sairia de licença maternidade.

A escola se localiza em uma região fronteira, fazendo divisa com os municípios de Vargem Alta, Alfredo Chaves, Castelo e Venda Nova do Imigrante, de onde vem alguns professores e também alunos, para a referida escola.

Há falta de transporte público para a localidade, pois só há uma linha da viação Real com ônibus três vezes por dia, o que faz com que os professores se articulem de diferentes modos, como carona, no próprio transporte, como era o meu caso, ou fazendo percursos a pé quando se tratava de trechos menores. Os alunos, são filhos de agricultores, entre eles donos de pequenas propriedades de terra, colonos e meeiros. O atendimento educacional é realizado da Educação Infantil até o nono ano

do Ensino Fundamental, a partir daí os alunos buscam formação em localidades vizinhas como Pedra Azul, também em Domingos Martins/ES ou em Venda Nova do Imigrante/ES.

Ao assumir a escola, foram muitos os desafios encontrados, principalmente referentes à estrutura física, a proposta pedagógica e à formação no contexto das escolas do campo, além da evasão de alunos que precisavam ajudar os pais na lida diária. As evasões eram comuns em época de plantação e colheita. Muitos alunos nem sequer se matriculavam em outra escola após a conclusão do Ensino Fundamental. Alguns pais ficavam orgulhosos após a festa de formatura que faziam da 8^o série, considerando que os filhos tinham “acabado” os estudos. Na direção da escola, era necessário assumir o compromisso de compreender o contexto, criar vinculação com a comunidade e com o processo educativo para, de alguma forma, contribuir para a melhor organização de suas vidas e continuidade dos estudos para todos os alunos.

A escola vinha se tornando importante no contexto de organização da comunidade e de valorização de sua cultura. As vivências com os alunos dessa escola e com as pessoas da comunidade me remetiam às minhas próprias memórias de infância que, outrora, também vivenciei na liberdade que os amplos espaços do campo oferecem, correndo, brincando, subindo em árvores, comendo as frutas da época, com harmonia entre vizinhos, irmãos e primos. Lembrança que me sensibilizava e motivava a compreender o contexto, os tempos diferenciados e os próprios modos de organização.

Paulo Freire (1991), no livro “A educação na cidade” diz que ninguém começa a ser educador em uma certa terça-feira às quatro horas da tarde. Dessa forma, ninguém nasce educador ou marcado para tal. O educador se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Nesse sentido, amplio essa discussão para o pesquisador, principalmente aquele que mesmo antes da pesquisa nascer, já se encontrava no contexto.

A maioria das crianças dessa comunidade e também das comunidades vizinhas no Distrito só saem – quando o fazem - para ajudar os pais nas compras mensais, que em grande parte são feitas na cidade vizinha, Venda Nova do Imigrante/ES, que fica próxima da Vila de Pedra Azul, a exatamente 12 km, seguindo pela BR 262. Os carros da maioria da população de Aracê são emplacados em Venda Nova do

Imigrante/ES, as questões relativas aos negócios, compras, lazer, trabalho e estudo são sempre buscadas nesse município, pois em Aracê existem poucas ofertas e quando existem não são valorizadas pelos moradores. A sede do município de Domingos Martins fica distante à 55 km de Aracê, daí o fator preponderante para realizar praticamente tudo em Venda Nova do Imigrante.

As opções de lazer são precárias, muitas vezes as crianças e os adolescentes chegam ao Ensino Médio sem, sequer, conhecer a sede do próprio município. Situação que me remete à minha experiência, quando aluna do Ensino Fundamental e que junto com os nossos colegas de época, só conhecíamos a cidade de Campinho após os 12 anos de idade em excursões da escola, que eram prêmios por alguma conquista nossa, enquanto alunos. Eu, antecipei esse acontecimento, e aos 11 anos, realizei minha primeira visita à Sede. Na ocasião, fui levada ao hospital devido a uma queda de barranco que resultou em uma fratura no braço. Era estranho e sensacional, estranho porque lá as ruas eram calçadas, haviam restaurantes e lanchonetes próximos, o que não era habitual em Pedra Azul e sensacional porque tinha, pela primeira vez, a oportunidade de ir à cidade.

Pedra Azul, na época da minha infância escolar, só contava com quatro professoras da própria localidade, as outras professoras (mulheres) que atuavam na escola, e logo depois professores (homens), vinham dos municípios vizinhos. Nós não tínhamos aulas destinadas ao estudo da nossa comunidade e nem do nosso município. Os professores, vindos de “fora”, não conheciam a nossa realidade e nós ficávamos sem discutí-la. Os livros didáticos traziam experiências e fatos de outros locais, de cidades como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Esse isolamento geográfico, essa distância em relação à Sede e, ao mesmo tempo a proximidade com outros municípios de onde vem vários profissionais faz com que, ainda hoje, nem professores, nem alunos e nem a comunidade de forma geral tenha acesso a todos os benefícios públicos, ou participem dos debates políticos, educacionais, culturais e outros que se dão no município a partir da administração central.

Foi assim que busquei aproximar os estudos e diálogos realizados nos encontros de formação continuada de professores do município de Domingos Martins/ES em Educação do Campo com as vivências dos alunos e dos profissionais no contexto campesino. Desta formação, surgiu o projeto Nostra Terra, il Nostro Popolo que, com

a coordenação da professora de Italiano e história, durante dois anos, foi de grande importância para os alunos e para a reconstrução da história e da cultura da comunidade, aproximando as famílias das atividades da escola e revelando a elas o seu próprio município.

Havia muitos anseios também, por parte dos professores e por parte dos alunos, muitas perspectivas e expectativas. Principalmente sobre a formação daqueles que terminavam o Ensino Fundamental e, poucas condições tinham, de continuar a estudar. O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo - IFES na cidade vizinha – Venda Nova do Imigrante/ES - era um sonho para eles, porém trazia mais medo do fracasso do que a alegria pela vitória. O diálogo e a interação com a comunidade possibilitaram desmistificar esse medo e assim, a cada ano, conseguíamos, como fruto de um trabalho coletivo, ao menos duas aprovações nesse Instituto, enchendo a comunidade de orgulho de sua escola e de seus filhos.

Meus anseios se multiplicavam à medida que precisava compreender suas particularidades, suas diversidades e os desafios diários do campo, respeitando suas culturas e oportunizando o direito a voz para serem protagonistas de suas próprias vidas.

A formação continuada a que me refiro trata-se de uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, que teve início no ano de 2009 e a partir de então começamos a discutir a Educação do Campo, os territórios, os cenários, as vivências, as culturas, enfim tudo o que está relacionado ao homem do campo. Era necessário que o diálogo se ampliasse, eu professora, precisava buscar novos sentidos para as questões que me inquietavam no sentido de abertura e visão de possibilidades de prosseguimento nos estudos.

Assim, entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores e no Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”¹. O diálogo com os membros do grupo de pesquisa e com os colegas de turma me proporcionou repensar questões, aproximar-me de conceitos e temáticas, o que me ajudou a refletir sobre o papel da pesquisa e suas diversas questões, para

¹ Coordenado pelo Professor Doutor Erineu Foerste

me orientar no arranjo do trabalho e lançar-me para a indagação, a fim de contribuir com a qualidade e relevância da produção científica.

Ao ingressar no curso de Mestrado, novos desafios e muitos conflitos surgiram acerca da elaboração do projeto de pesquisa, de forma adequá-lo ao objetivo. As reflexões realizadas nas disciplinas foram fundamentais, assim como as leituras realizadas que me aproximaram do diálogo com os autores, os conceitos e as categorias que são discutidas nesse trabalho.

Muitos foram os desafios a serem vencidos, tanto profissionais como pessoais. Inicialmente, eu trabalhava e frequentava as disciplinas na Universidade, a distância de Venda Nova do Imigrante à Vitória, de mais de 100 km exigiu muita persistência.

Sendo assim, do lugar de participante do contexto da pesquisa, enquanto pessoa e como professora do campo, investi no tema e no espaço da coletividade, com os sujeitos a dialogar, acreditando na contribuição dessa pesquisa para a atuação docente, por meio de reflexões que mobilizam e despertam para uma outra hegemonia nas formas de fazer e pensar a educação e as práticas culturais.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DA PESQUISA

As demandas nacionais de movimentos sociais, a necessidade de atendimento à legislação e a conscientização da importância da valorização da cultura e dos povos tradicionais que habitam o município de Domingos Martins/ES, articulados à garantia dos direitos sociais e ao respeito à diversidade humana e cultural traz indagações acerca da formação de professores no município e com estas indagações inicia-se um processo de formação continuada muito singular.

Para tanto, consideram-se os muitos conhecimentos produzidos nas comunidades que apresentam características de seus antepassados – povos alemães, pomeranos e italianos, percebendo a urgência de incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica e cultural desses povos, de suas diferenças e da necessidade de superar os tratos escolares de desigualdade e romantismo. Dessa forma, passamos por um processo de reeducação do olhar para o município e para

os alunos atendidos, tornando-os sujeitos protagonistas do processo de escolarização, conforme veremos no histórico que se segue.

Domingos Martins é um município caracterizado pela predominância da atividade agrícola, desta forma, não é possível traçar um divisor ou um marco de início das práticas de Educação do Campo, pois esta acontece desde sempre, nas transferências dos modos de fazer – no preparo da terra, no manejo das criações, da hora certa de plantar e colher, etc. – sem que, para isso, haja demanda de técnicas pedagógicas escolares, ou mesmo de salas de aula. Os saberes da comunidade – do homem do campo são o “exercício vivo do fazer” (BRANDÃO, 2007, p. 20).

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p.10).

Nesse sentido, e no intuito de visibilizar as diferentes formas e situações de práticas educativas do campo, a discussão e a reflexão acerca delas vêm evoluindo no município. Em 1991, algumas ações de planejamento e desenvolvimento de projetos voltados para a recuperação e conservação dos recursos hídricos das Bacias Hidrográficas do Rio Jucu e do Rio Santa Maria da Vitória centraram-se na educação, chamado de Consórcio Intermunicipal das Bacias dos Rios Santa Maria da Vitória e Rio Jucu. Em 1992, foi criada a Escola Família Agrícola (EFA) na comunidade de São Bento do Chapéu, que através da metodologia da Pedagogia da Alternância², está voltada para as especificidades do homem do Campo.

Em 1993, a proposta pedagógica do município foi direcionada para o tema transversal Meio Ambiente. Em 2003, iniciam-se as discussões do Programa de Educação Pomerana – PROEPO. Nos anos 2004, 2006 e 2008 o município se

² A Pedagogia da Alternância trata-se de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, acompanhados por monitores. O que permite formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio profissional, no meio familiar (In: www.mepes.org.br. Acesso em 07 ago/2015).

organizou na elaboração de projetos para participar da Conferência Nacional do Meio Ambiente, tendo escolas participantes premiadas em Brasília/DF.

Em 2007, aconteceu o Curso de Aperfeiçoamento em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, cujo tema foi Educação do Campo, identidades culturais e Projeto Político Pedagógico: interculturalidade e campesinato em processos educativos. Em 2009, ocorreu a Especialização em Educação do Campo, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, foram oferecidas 50 vagas no município. Em paralelo a esta Especialização ocorreu a formação para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte - SECEDU, cujo título era Currículo, identidade e cultura e contava com palestras proferidas por professores da UFES. Desde então, as formações têm sido sistematizadas de acordo com as demandas dos professores que participam ativamente na tomada de decisões e avaliação do processo da formação continuada.

No ano de 2010, o tema Currículo, identidade e cultura foi oferecido a todos os professores da municipalidade e organizado através de módulos de estudo, deixando de lado o caráter de palestras. Os professores da UFES participaram como formadores e professores do próprio município foram mediadores. Devido à grande extensão territorial, as formações começaram a acontecer em todos os distritos e não mais centralizadas na Sede. A certificação passou a ser concedida pela UFES e aconteceu o Seminário de Educadores. Nesse mesmo ano, os professores da EMEF Germano Lorosa, na comunidade de Cristo Rei, inscreveram trabalho e foram selecionados para participar do III Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos na Universidade Federal Fluminense – UFF, no Rio de Janeiro/RJ.

No ano de 2011, o tema da formação foi Projeto Político Pedagógico: inclusão, interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato, novamente organizado por módulos de estudo e realizando o Seminário de Educadores como fechamento da Formação Continuada. Em 2012, o tema da formação foi Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, aconteceu o estudo do livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, foram elaborados projetos a partir dos estudos do livro e do território, com encontros nos distritos para socialização dos mesmos. No Seminário de Educadores houve apresentação de Pôsteres com certificação específica, além da

certificação do Seminário e, ainda, o lançamento do livro Educação do Campo: saberes e práticas³, com uma coletânea de artigos de todas as escolas municipais.

Em 2013, o tema da formação foi Educação do Campo: ensino com pesquisa, o livro estudado foi Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação⁴. Aconteceram encontros com os professores formadores da UFES nos distritos, em paralelo aconteceu a formação pelo Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES, de Piúma/ES, para professores de três escolas que apresentam características da Pedagogia da Alternância. O Seminário de Educadores contou com a presença do educador e sociólogo Miguel Arroyo, em uma palestra.

Em 2014, o tema da formação foi Currículo: uma construção coletiva dos sujeitos, cujo objetivo foi repensar o currículo, redefinindo as práticas pedagógicas nas suas concepções e modos de organização do tempo e do espaço escolar, tendo como base as Diretrizes da Educação do Campo, assim foi escolhida uma equipe de sistematização para organizar os dados e os encontros que ocorreram nas escolas e também nos distritos. No Seminário de Educadores houve palestras diferentes com professores especialistas nos assuntos abordados, e que foram estudados ao longo do ano. Em 2015, continuamos com o mesmo tema e mesma dinâmica, porém sem a realização do seminário municipal, o que considero uma grande perda para os professores.

Apesar dos avanços, há entraves para que a Formação Continuada de Domingos Martins/ES seja ainda melhor, mas o caminho percorrido até aqui nos mostra que é possível superá-los. Ainda há resistência de professores que preferem as palestras do que os estudos que vem sendo feitos. Também existe falta diálogo com outras entidades públicas como Instituto Brasileiro do Meio Ambiente - IBAMA, Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo - IDAF, Companhia Espírito Santense de Abastecimento - CESAN, entre outras e com setores da própria municipalidade como a Secretaria de Agricultura, de Turismo, de Saúde, de Desenvolvimento, e até mesmo com o polo da Universidade Aberta do Brasil, que se localiza na Sede do município.

³ SILVA, Adenilde Stein... [et al.] Orgs. **Educação do Campo**: Saberes e práticas. Vitória/ES: EDUFES, 2012.

⁴ FICHTNER Bernd... [et al.] Orgs. **Cultura, dialética e hegemonia**: práticas pedagógicas e pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2012.

O Centro de Pesquisa e Formação que foi criado a partir da Lei Municipal Nº 2.102, de 03 de julho de 2008, para organizar e sistematizar o processo formativo, na prática ainda não saiu do papel, pois conta com uma única pessoa à frente do mesmo, dividindo o trabalho na secretaria de educação, visto que não há um espaço para acolhimento e pesquisa, de fato, dos professores. Há ausência de compartilhamento de pesquisas.

Ainda assim, as conquistas são maiores que os empecilhos, o município hoje conta com muitos professores que adotam uma postura intelectual, pesquisam as próprias práticas no intuito de melhorá-las, existe um número significativo destes que estão adentrando o curso de Mestrado em Educação na UFES, assumiram uma postura de maior criticidade em relação à realidade, as escolas têm realizado produções científicas, aconteceu o fortalecimento dos planejamentos coletivos nas escolas, maior interação com as famílias e maior participação dos professores, uma vez que os encontros de formação são organizados no calendário escolar, além da mudança organizacional, em que os professores passaram de ouvintes passivos de palestras para estudantes/pesquisadores da realidade em que atuam.

Essa proposta de Formação Continuada adquiriu uma enormidade que foge às paredes da secretaria de educação, hoje é conhecida, discutida e referenciada em grande parte dos municípios do Espírito Santo e, nesse sentido, é necessário que extrapole as paredes, que saia desse lugar comum e assuma essa configuração de referência.

Nesse sentido, para alargar as concepções, tensões e propostas já enunciadas, os objetivos da pesquisa, assim como a problemática, relacionam-se com as questões que queremos evidenciar, como a interculturalidade, a hibridação cultural e o diálogo entre as várias culturas existentes na escola e na prática docente neste cenário.

1.3 OBJETIVOS TRAÇADOS A PARTIR DA PROBLEMÁTICA

Os movimentos de pensamentos e reflexões, de conversas, de pausas, de encontros e desencontros constantes, em nossa experiência educacional motivou-nos a propor, nesta pesquisa, dialogar com os profissionais e com a comunidade sobre cultura, formação e atuação docente, considerando o contexto de práticas da

Educação do Campo no lugar de fronteiras e de produção que apresenta as dinâmicas de organização do atendimento da oferta de ensino e como lugar de produções, de tensões, desafios e vivências que muito se somam em aprendizagens e produzem e reproduzem conhecimentos.

Importante destacar que a Educação do Campo compreende formas de educação para os processos civilizadores, como um complemento socializador, de tal forma sendo entendida como parte daquela que se realiza no contexto familiar e comunitário (BRANDÃO, 1990), é o saber que se aprende sem pretensão de aprendê-lo, passado de geração para geração, aquele saber que torna a criança alguém dotado de conhecimentos, ao chegar à escola, e não uma folha em branco.

Com o reconhecimento da Educação do Campo como direito humano e com sua consolidação como modalidade diferenciada, a partir do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), ela passa a ser alvo de políticas públicas mais consistentes que culminam em diferentes dinâmicas para a sua oferta no contexto rural. Essas políticas são fruto de lutas dos povos tradicionais, através de movimentos sociais, pelo reconhecimento das diversas culturas presentes no contexto escolar, pela luta por valorização da diversidade cultural e por reconhecimento dos povos.

Quando focalizamos os alunos moradores do campo, no reconhecimento do direito à educação, percebemos que a distância entre o que se propõe e o que se oferece, ou seja, entre oferta e demanda se acentua (BARBOSA et al., 2012). O percentual de crianças e adolescentes matriculados que frequentam as escolas do campo é consideravelmente menor de acordo com o Censo Demográfico de 2010, em comparação com o percentual de crianças e adolescentes matriculados e que frequentam as escolas nas zonas urbanas.

O acesso à educação infantil e ao ensino médio é muito baixo. Das crianças da zona urbana, 20,5% frequentaram a creche em 2008; na zona rural, essa taxa é quase três vezes menor: 7,2%. Na pré-escola, o atendimento chega a 82,2% na zona urbana e a 69,6% no campo. Entre os jovens de 15 a 17 anos da zona urbana, 59% frequentam o ensino médio, contra 33,3% na zona rural. Em relação ao ensino superior, 18% da população de 18 a 24 anos cursa essa etapa na zona urbana metropolitana. Na zona rural, a taxa é de apenas 3,4% (IBGE, 2010).

Embora nos pareça, que há o cumprimento da legislação, ao considerar o total de habitantes concentrados na zona urbana e os espalhados pela zona rural, brotam-nos questionamentos no que se refere à qualidade da oferta da educação para o campo, considerando como é organizado e ofertado esse atendimento, os desafios para a docência, as instalações disponíveis, os processos de acompanhamento do trabalho, as oportunidades formativas, entre outros. Diferentes pesquisas têm evidenciado a oferta de educação ocorrendo no campo em condições precárias (ARTES; ROSEMBERG, 2012), o que nos insere numa provocação quanto aos processos que tem sido experienciados pelos docentes e a possibilidade de amenizar os problemas.

No orbe das legislações que proclamam a educação com qualidade para todos, encontramos-nos com organizações e dinâmicas de atendimento às crianças e aos adolescentes do campo distantes da qualidade recomendada nos documentos oficiais – Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases, Decretos e Pareceres - que apresentam, dentre outras, os parâmetros básicos, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação do Campo.

Na configuração entre a realidade e o imaginado, vivenciados na oferta da Educação Campo aos sujeitos camponeses, corroboramos com Artes e Rosenberg (2012) em que a docência é tida como um desafio, pois os professores lidam com duplicidades de funções e acumulam outras atividades, o que contribui para a precariedade estrutural da docência.

Mesmo considerando estes cenários de precariedade de condições para o exercício da produção docente, temos o dever de reconhecer o movimento de produção que vem sendo construído pelos docentes, articulados aos sujeitos e suas especificidades. Produção que se legitima pela coletividade do exercício dos saberes constitutivos do campo e dos diálogos pertinentes.

Neste cenário de desafios, tensões e demandas pela formação docente e a partir dos diálogos com os docentes e com a comunidade para identificar novos e outros desafios, avanços e possibilidades na atuação dos docentes, considerando as suas maneiras específicas de trabalhar a realidade, buscamos compreensões acerca da docência e da cultura, apresentadas pelos processos de construção de diálogos dos/com os sujeitos, através do encontro com o outro (FREIRE, 1967). Encontros

esses, frutos do processo de formação continuada, com os colegas de trabalho vindos de outros municípios e com outras culturas, com as vivências culturais na comunidade, com os alunos e também na vida social para materializar-se como professor – como professor do campo.

Dialogar com os sujeitos envolvidos no contexto de fronteiras, uma vez que a escola, alvo desta pesquisa, está localizada em uma comunidade do distrito de Aracê em Domingos Martins/ES que se limita com outros sete municípios como veremos no mapa a seguir, nos sugere pensar: quais as condições organizativas da Educação do Campo que vêm se constituindo e como essas condições são vividas, organizadas, pensadas e reorganizadas em suas especificidades e dinâmicas?

Dentro desse contexto, a diversidade cultural aponta para a necessidade de uma educação intercultural, com o intuito de valorizar os diferentes grupos culturais e, especialmente, as culturas camponesas. E, ainda, conhecer a forma como essas culturas se comunicam na fronteira e produzem as hibridações culturais (CANCLINI, 2013).

Na compreensão de como esses profissionais dialogam com as culturas locais, no movimento da pesquisa, dialogamos compartilhando os saberes praticados e experienciados na instituição e, também anunciamos os desejos desse contexto. Propomos assim, trazer essas questões para provocar as discussões ligadas ao direito à educação. Direito referente à ampliação do olhar sobre as lutas políticas, econômicas e sociais que marcam, historicamente, os povos do campo (PIRES, 2012). Processos referentes à educação das crianças do campo e à valorização do profissional docente.

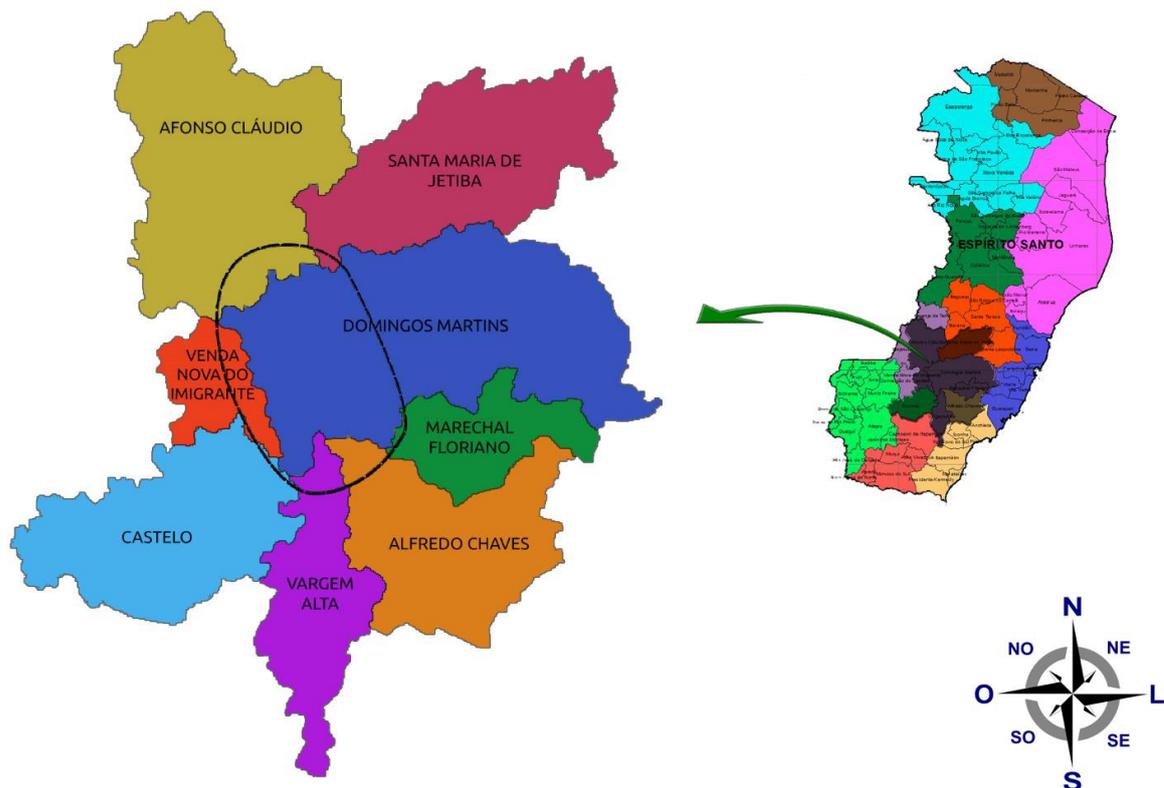
Assim, entendemos, também, que as lutas dos movimentos sociais e do aporte teórico que afirmam a Educação do Campo como direito humano que, nem sempre é efetivado. Consideramos, ainda, as várias possibilidades nessas vivências, inclusive aquelas vinculadas a uma educação que respeite a cultura e as concepções dos povos, assim como o direito à formação, as condições favoráveis de trabalho e a adequada estrutura física das instituições.

Aproximamos a temática, a partir dos diálogos (FREIRE, 1967), anunciados e silenciados na prática docente, dispostas em documentos nacionais e municipais, materializados na relação com a comunidade, no convívio e produção dos alunos,

com os movimentos sociais, com outros docentes, com a própria formação docente, com a histórias das lutas e conquistas da Educação do Campo.

A conversa aconteceu com as crianças, os professores, os funcionários do quadro administrativo - pedagógico e com a comunidade da localidade de Vila de Pedra Azul, onde se encontra o Centro Municipal de Educação Infantil Jutta Batista da Silva, localizado no Distrito de Aracê, que, nesta pesquisa identificamos como região fronteira em Domingos Martins/ES, que faz limites com os municípios de Santa Maria de Jetibá, Vargem Alta, Castelo, Venda Nova do Imigrante, Marechal Floriano, Alfredo Chaves e Afonso Cláudio – cidades de onde vem, em grande parte, os professores da região, constituindo-se numa perspectiva desafiadora e empolgante.

Figura 1 Mapa do estado do Espírito Santo, localização da região de fronteiras com o município de Domingos Martins/ES



Fonte: estradaseuvou.com.br/?page_id=95⁵

Ressaltamos que, em termos geográficos, a fronteira é considerada a delimitação entre países, divisa é a delimitação entre estados e limites são as delimitações

⁵ Endereço eletrônico da figura original. O presente mapa consiste numa ilustração do lugar de fronteiras, foram realizadas alterações na figura original para fazer o recorte desejado, dessa forma não há a presença/necessidade de legenda.

municipais. Entretanto, os conceitos são utilizados de outras formas e com outros significados. É o que fazemos aqui, ao usar o conceito de fronteira, pois não utilizamos tal conceito como estático e sim como algo dinâmico, que se supõe vivência, referindo-se às trocas e as relações, principalmente as culturais, mas também as relações econômicas, políticas e afetivas. Foram os próprios sujeitos da pesquisa que serviram de parâmetro para definir a região de fronteira. Assim, entendemos a região de fronteiras conforme Santos (1985), define as regiões:

As regiões são, sobretudo, resultado da emigração dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos. Os migrantes, que rompem seus laços políticos com as metrópoles, continuam conservando os traços físicos e humanos do lugar de onde vieram. Eles trazem consigo suas culturas, seus gêneros de vida e reproduzem suas paisagens [...] Na contemporaneidade, tende-se a considerar a região muito mais um campo de ações concomitantes de complexas e intensas variáveis do que uma inscrição espacial precisa, equilibrada e de caráter homogêneo[...] *a região e o lugar são lugares funcionais do todo* [...] Assim, a região se definiria como o resultado de possibilidades nela presentes, [...] pelas relações políticas, sociais e culturais (SANTOS, 1985, p. 68; 69).

Nesse sentido e no desejo de problematizar esse contexto como potência de diálogos de práticas de Educação do Campo, a atuação e a formação docente experienciadas nesse cenário, buscamos desvendar os desafios e as demandas a partir dos saberes dos protagonistas desse processo, constituindo-se como um campo fértil de possibilidades e que, sabemos, não se esgota nessa temática, apenas apresenta indícios possibilitando novas análises.

Esse estudo problematiza a questão das diversas culturas presentes no contexto escolar e como tem acontecido o diálogo, os embates e as trocas em escolas de comunidades em zonas de fronteiras, cuja abordagem e as diversas proposições que são inerentes a essa problemática objetivam compreender as relações que emergem do encontro de diferentes culturas. Nesse sentido, o estudo centra-se em uma escola municipal localizada em uma comunidade que é o centro do Distrito de Aracê, no município de Domingos Martins/ES.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender os diálogos que emergem com as diversas culturas vivenciadas pelos sujeitos que transitam entre uma comunidade e outra, que fazem a educação acontecer no campo, compreendendo, assim, a dimensão e a significação da escola no mundo e na vida das pessoas que fazem

parte da comunidade da Vila de Pedra Azul, no Distrito de Aracê em Domingos Martins/ES. Os objetivos específicos da pesquisa são discutir as implicações das diversas culturas na Educação do Campo em um contexto de fronteiras; discutir a interlocução entre as fronteiras geográficas e culturais do campo onde analisamos o trânsito dos professores e suas relações com o outro através do diálogo e ainda compreender a geografia não inserida em cartografias oficiais no contexto das comunidades e escolas em regiões fronteiriças, tratando da geografia no sentido de cartografia social onde são descritas e evidenciadas as relações sociais.

1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: INICIANDO DIÁLOGOS SOBRE CULTURAS DE FRONTEIRAS NA DOCÊNCIA

A seguir, apresentamos o contexto histórico da Educação do Campo, perfazendo um diálogo entre educação e docência. Ao começar os estudos e discussões referentes à Educação do Campo, procuramos explicar sua configuração e expansão. Ao mesmo tempo, destacamos as lutas em sua constituição como direito humano e trazemos avanços, perspectivas e desafios relativos à Educação do Campo e à docência na região de fronteiras e, por isso, intercultural, que compõem a temática dessa pesquisa.

1.4.1 Lutas e conquistas da educação do campo

A Educação do Campo, hoje definida como aquela destinada aos povos que fazem a vida acontecer nas zonas rurais (CALDART, 2012) na trajetória histórica de atendimento de crianças e jovens camponeses, nem sempre foi assim reconhecida. Inicialmente, os sujeitos que trabalham a terra nem direito a escolarização possui (MENNUCCI, 1934), havia uma separação entre o trabalho braçal e o trabalho do intelecto e a quem se destina tal aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 enuncia o reconhecimento da educação voltada aos meios rurais em seu caráter diferenciado daquela oferecida nos centros urbanos.

As mudanças ocorrem associadas aos movimentos sociais de lutas pela terra, movimentos da Reforma Agrária e por igualdade de direitos e, pelo reconhecimento do homem do campo como detentor e produtor de conhecimento, especialmente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. Nesse sentido, inicia-se um processo de reconfiguração da Educação do Campo, tornando-se necessário repensar suas diretrizes e políticas de atendimento.

Na complexidade dessas idas e vindas de busca de sentidos e concepções, destacamos, nesse tópico, alguns pontos marcantes no histórico das conquistas da Educação do Campo, a partir da legislação que a demarca e a constitui como direito (PIRES, 2012). Ainda, dialogamos com os desafios a serem enfrentados na Educação do Campo, no bojo de sua constituição e sua expansão, focalizando a atuação docente e o diálogo entre a escola e a comunidade em um contexto fronteiriço.

A Educação do Campo vem se afirmando como objeto de estudo, estando em pauta de discussões nacionais, suscitando políticas públicas para os sujeitos camponeses. Nas últimas décadas passou por mudanças incorporadas as legislações em todas as esferas administrativas: federal, estadual e municipal e, vem se constituindo também associada às discussões de formação e atuação docente. Esse movimento sinaliza, por um lado, que temos significativas conquistas atreladas à constituição da Educação do Campo legitimando-se como direito dos povos camponeses, por outro, ainda há tensões e desafios a serem vencidos.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999) e Caldart (2012), a conceituação da Educação do Campo vem sendo construída ao longo dos anos com elementos definidores de políticas públicas, elementos que persistem nas discussões no atendimento educacional voltado para o campo e que precisam ser afirmados. Dentre os elementos definidores de políticas públicas, os autores citados destacam o reconhecimento da Educação do Campo como direito humano. As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), são consideradas como um dos principais avanços da legislação para favorecimento dos alunos do campo. Entretanto, a mesma legislação traz como dever e obrigação do Estado, como prioridade de política pública municipal, com caráter institucional, com a necessidade de regulamento nos sistemas e redes de sua oferta a exigência de formação em nível superior em cursos de Pedagogia, mas admite-se magistério, para todos os

profissionais docentes responsáveis pela educação das crianças e jovens nas instituições educativas nos meios rurais (PIRES, 2012).

A maior parte desses elementos destacados por Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2012) e Pires (2012) já se constituem como marcos legais, embora ainda não se efetivem totalmente na prática. Considerando as lutas históricas da Educação do Campo no Brasil, com destaques aos movimentos sociais, há uma afirmação do direito à educação à todas as crianças e adolescentes na legislação, tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que traz a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Apesar de assegurado o direito pela via da legislação, é preciso maior empenho de esforços para que, de fato, as crianças, os jovens e os adultos camponeses tenham suas especificidades salvaguardadas.

Em 1990, dois anos após a promulgação da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), reafirma o direito à educação, nos seus artigos 4º e 53. A tradição, na legislação educacional brasileira por diretrizes amplas e ausência de mecanismos operacionais para aplicá-las, talvez seja um dos motivos das dificuldades dos processos de efetivação do direito à educação (CAMPOS, 2008). Ainda na década de 1990, as políticas públicas encontram-se voltadas para a urbanização do ensino e as experiências da zona rural eram pouco consideradas nesse âmbito. Dessa forma, a Educação do Campo incorpora o modelo de educação voltado para os centros urbanos (MENNUCCI, 1934), sem considerar suas especificidades e dinâmica próprias de organização e atendimento aos alunos, respeitando suas características e necessidades físicas, psicológicas, afetivas, sociais e cognitivas.

Para melhor compreensão, faz-se necessário adentrar nas particularidades e experiências que foram realizadas para atender a população rural, cujas demandas e desafios da educação foram sempre mantidos à margem das políticas governamentais, o que expressa a luta histórica pela escolarização integral de todos os cidadãos. Consideramos necessário incluir um contraponto com a Educação Rural, visto que muitas vezes ambas tem sido usadas como sinônimos, e na verdade não são, conforme verificamos no quadro a seguir:

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo.	Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político.
Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica.	Pedagogia tradicional e do “improviso”.
Território do campesinato com seu sistema de policultura.	Território do agronegócio com seu sistema de monocultura.
Currículo, Calendário Escolar voltado para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade.	Pacote urbano educacional: Currículo, Calendário Escolar e professor, trazidos da cidade.
Ensino transdisciplinar Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo.	Ensino fragmentado Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes.
Contra hegemônica Coletiva Olhar da multidão Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais.	Hegemônica Individualista Olhar da multissérie Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses.
Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.	Passiva, quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido, onde o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica.

Fonte: OLIVEIRA, Mary C. P. Educação do Campo: concepção, contribuições e contradições. In: Revista Espaço Acadêmico – nº 140 – janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/>>. Acesso em maio/2016.

A dicotomia entre o urbano e o rural manifesta-se no fim do século XIX e início do século XX, quando ganha força uma nova estrutura político-econômica baseada na indústria de substituição das importações (WERLE, 2010). Nessa época, os projetos governamentais brasileiros são voltados para a formação de uma classe operária urbana, produtora e consumidora de produtos manufaturados e integram, também, investimentos na saúde e na educação dos centros urbanos.

Destaca-se, em paralelo, o papel de Alberto Torres, um dos defensores da vocação agrária brasileira, baseada no modelo agrário-exportador que considerava as características agrícolas e as riquezas naturais, além da cordialidade do povo brasileiro como fundamento para o desenvolvimento desse setor. Ele publicou obras

fundamentais referentes ao agrarismo e ao nacionalismo, rejeitando os ideais dos centros europeus. Foi homenageado com a criação da Sociedade Amigos de Alberto Torres, que inclusive, teve núcleo regional no Espírito Santo e divulgava ideais da educação rural (WERLE, 2010).

Após a crise econômica de 1930, uma nova corrente de opinião se formou sobre o Brasil, a interpretação nacional-burguesa. Esta, criticava duramente a interpretação da vocação agrária, estabelecendo a dicotomia urbano e rural. Nesta interpretação, o espaço rural era tido como o lugar do atraso, da privação, da submissão, da falta de direitos, marcado por um complexo de inferioridade e dependência das cidades que, por sua vez, eram a representação de lugares dinâmicos, autônomos e nas quais os direitos eram respeitados, isto porque, conforme Werle (2010), toda a política da época estava voltada para os centros urbanos.

De igual forma, o sistema educativo estava organizado para atender as cidades, apesar de a Constituição de 1934 prever o fornecimento de educação específica para o meio rural com recurso financeiro da União:

Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados 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 a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, p.42).

O que acontecia, na prática, e em muitos lugares permanece na atualidade, eram e são escolas urbanas e rurais com a mesma estrutura curricular e professores sem formação específica para o meio rural. As escolas públicas rurais eram e continuam poucas, distantes umas das outras, com dificuldades de comunicação, falta de apoio pedagógico, falta de verbas, ausência de recursos didáticos e deficiências na formação dos professores.

O pior de todos os achaques do Brasil tem sido essa mania da cópia servil e inconsciente sem consulta aos dados dos nossos problemas. [...] na elaboração das leis, na constituição de nossa disciplina social, é sempre a cidade que leva a melhor. Toda a organização de nossos serviços públicos ou de utilidade coletiva é feita e processada à revelia da zona rural e como se ela não existisse (MENNUCCI, 1934, p. 22 e 23).

As discussões sobre o ensino para o meio rural, realizados de acordo com os ideais da vocação agrária, tornaram-se adequadas aos propósitos governamentais na

década seguinte, cujo objetivo era valorizar o desenvolvimento de práticas econômicas no meio rural para impedir o fluxo migratório de populações carentes para a cidade, evitando o seu empobrecimento. Como se vê, até mesmo quando parece que pensam no desenvolvimento rural, estão pensando na cidade (WERLE, 2010).

Em meio a este contexto, havia um movimento educacional de ideal de formação do camponês, que defendia a fixação do homem no campo por meio do processo educacional, conhecido como ruralismo pedagógico, no qual se destaca Sud Mennucci entre os estudiosos e cuja defesa é a seguinte: “o que há a condenar, portanto, não é a preocupação de beneficiar as cidades, mas a de beneficiar só a elas, esquecendo toda a imensa área que lhes fica em volta” (MENNUCCI, 1934, p.28).

Uma marcante característica do ruralismo pedagógico foi a inquietação com os rumos da população rural, fazendo que os estudiosos se ocupassem com a adequação entre a educação e o trabalho no campo, determinando formas de ação pedagógica que sanassem o êxodo rural, pois

As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola (MENNUCCI, 1934, p.31).

Para os ruralistas, uma educação pragmática que contemple as necessidades do meio rural, com qualificação da mão-de-obra dos camponeses e resolução de problemas como a escassez de trabalhadores nas lavouras, resultaria na fixação do homem no campo, em seu habitat natural. A educação deveria sanar ideologias e razões econômicas que levavam ao êxodo rural.

O ruralismo pedagógico, na afirmação de Mennucci (1946) concebia uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que “a educação [se volte] em função da economia ambiente, e educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da

produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho” (MENNUCCI, 1946, p.89).

Portanto, desde a década de 1930, se desenvolve no Brasil uma ideia de que era preciso manter o homem no campo, mas que isso só seria possível através da educação, com um currículo específico e uma proposta pedagógica que beneficiasse o campo e os trabalhadores rurais.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), demarca novas conquistas para a Educação do Campo, referente a aspectos conceituais, estruturais e de financiamento. Trazendo uma nova caracterização e identidade educacional à oferta da Educação do Campo. O Decreto nº 7.352/2010 assinala uma conquista, pois pretende inserir a Educação do Campo nos sistemas de ensino, considerando sua função social e educacional, valorizando a cultura camponesa e a necessidade de formação para os sujeitos do campo, com responsabilidade compartilhada com as famílias e com a comunidade (BRASIL, 2010).

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

[...]

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo [...].

A Educação do Campo afirma-se como direito educacional das crianças, jovens e adultos camponeses, até então um direito relegado aos ditames dos centros urbanos. A nova configuração educacional, pautada na legislação, vem trazendo novas demandas aos sistemas de ensino referentes à organização da Educação do Campo e à formação de professores para atuar nesse contexto.

O atendimento às crianças, jovens e adultos do campo passa a apresentar-se como necessidade de uma política pública, não mais, somente, como massificação em uma lógica de ampliação do trabalho industrial voltado para uma urbanização cada vez mais crescente, mas também no investimento de compreender a demarcação da caracterização educacional do serviço a ser prestado no âmbito público, reconhecendo o sujeito do campo como sujeito intelectual, capaz de aprender,

produzir em suas relações e como sujeito de direitos, inclusive direito a uma educação específica e particular (ARROYO; FERNANDES, 1999). É preciso considerar que a grande discussão em torno do homem do campo como sujeito de direitos estimulou muitos diálogos que foram se entrelaçando e abrindo outras discussões e necessidades, fortalecendo o contexto da Educação do Campo e da docência nesse espaço.

As diretrizes nacionais para a Educação do Campo, nesse sentido, constituem marco importante para o reconhecimento dos sujeitos do campo com seus modos próprios de ser, estar, criar e produzir no mundo. Trazendo o reconhecimento de uma linguagem própria do homem do campo e, portanto, de um projeto educacional diferente do urbano, pensado – não para, mas com os sujeitos do campo. Os órgãos públicos iniciam, então, um movimento de produção de documentos orientadores à Educação do Campo frente às demandas que ora se apresentam, como exemplo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 04 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001).

O campo [...] 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 [...]

Art. 2º - parágrafo único - 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 (BRASIL, 2001, p. 02; 22).

É preciso reconhecer que vem surgindo, ao longo do tempo, nesse cenário, políticas públicas ao encontro de uma compreensão do sujeito do campo como sujeito social e de um atendimento educacional específico. Essas políticas, atreladas aos movimentos sociais, redesenham a educação voltada para o campo como espaço educacional potente e, desta forma, propõem documentos – como Decretos, Pareceres e Resoluções - que subsidiam a implementação dessa perspectiva quase vinte anos após a promulgação da LDB.

Reconhecer as conquistas é necessário, mas sem esquecer que muito ainda precisa ser feito para que sejam efetivados os direitos à educação pública de qualidade aos sujeitos do campo. Destacamos também que algumas políticas trouxeram

desvalorização da Educação do Campo e cisão entre o urbano e o rural, além do que, essas conquistas acontecem de forma muito desigual nas várias camadas populares e nas diferentes etapas do ensino (ARTES; ROSEMBERG, 2012). Ao focalizarmos as crianças e jovens moradores do Campo, constatamos que os investimentos e as políticas públicas não visibilizaram e não propiciaram o atendimento educacional a todas as faixas etárias em seu contexto. Artes e Rosemberg (2012, p.46) afirmam que é reduzido o “[...] leque de opções para famílias de crianças residindo em área rural para que as crianças pequenas frequentem creches ou pré-escolas”, assim como o é para os jovens e adultos, residentes em áreas rurais, adentrar no Ensino Médio e nas universidades.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que priorizou o Ensino Fundamental, o financiamento e, portanto, o atendimento as outras etapas do ensino ficam restritos e precários. Em 2007, com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, há ganhos para a Educação Infantil, entretanto o Ensino Médio e o Ensino Superior continuam carecendo de conquistas, especialmente para as áreas rurais.

Em se tratando do Ensino Médio, podemos sinalizar alguns avanços com a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFES que, graças à sua reestruturação e interiorização a partir de 2008, sinalizada como uma das mais importantes políticas públicas do governo federal implantadas nesse período, que alicerçadas em princípios de democratização e inclusão promoveu o aumento do número de matrículas de maneira expressiva contribuindo para configurar outra realidade, conforme as suas finalidades e características.

Art. 6º I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase *no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional*;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e *peculiaridades regionais*;

[...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e *culturais locais*, identificados com base no mapeamento das potencialidades de

desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

[...]1

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a *produção cultural*, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

[...] (BRASIL, 2008, p.03 – *grifos nossos*).

Entretanto, se considerarmos a capacidade instalada da rede federal, o número de matrículas, o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos institutos são bastante pequenos e insignificantes. Apesar de se apresentar como algo positivo, sua formulação, currículo e tempo escola ainda é copiado dos centros urbanos. O que muitas vezes acaba acontecendo são jovens das cidades que pleiteiam as vagas junto com os jovens do campo e obtém vantagem, devido à forma de seleção que não privilegia os saberes do campo e a educação desses alunos que ainda se apresenta de forma precária, no campo.

Mesmo assim, legislações inerentes à Educação do Campo como: o Parecer Nº 36/2001; o Parecer Nº 1/2006; o Parecer Nº 3/2008, a Resolução CNE/CBE Nº 2/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Lei Nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola da Educação Básica e dá outras providências; o Decreto Nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências e o Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação de campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, também se somam aos avanços, pelos quais o campo vem sendo alvo, assim como a reformulação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, que ampara a especificidade da Educação do Campo.

Apesar desse conjunto de normas e legislações que vêm se constituindo para a Educação do Campo na possibilidade de um atendimento de qualidade, parece-nos que esses parâmetros legais e orientadores não se aplicam a todas as instâncias municipais e/ou instituições que atendem às crianças, aos jovens e aos adultos

campe sinos. Existem contextos que não contam com a organização e estrutura preconizada nos documentos oficiais. Como temos enunciado, há conquistas, mas também desafios na trajetória da Educação do Campo.

Reconhecer-se como uma etapa singular da educação é o início, propor parâmetros de qualidade, uma avaliação coletiva, indicando, a partir/com os sujeitos, os indicadores de qualidade e repensar a formação dos profissionais envolvidos aprofunda o debate sobre a qualidade do atendimento da Educação do Campo. Há ainda as produções sociais e os movimentos de grupos socialmente organizados que mobilizam e acentuam questões para o debate quanto aos desafios da organização e expansão da Educação do Campo. Os movimentos dos trabalhadores camponeses, por meio de suas organizações, de seus sindicatos e dos movimentos de luta pela terra, assumem e cumprem um importante papel no enfrentamento de processos globalizantes de políticas totalitárias e excludentes.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que estende a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade – para adequação a partir de 2016, trouxe visibilidade e mobilização na organização dos sistemas de ensino para o atendimento às crianças e aos adolescentes, no entanto, crianças e adolescentes, moradores das zonas rurais, não tem sido alvo de investimentos consistentes. Assim, em um momento histórico da trajetória da Educação do Campo, continuamos a enfrentar uma cisão na organização da educação. Com a obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a legislação nos movimenta também a considerar a diversidade e as novas demandas de acesso e de qualidade no atendimento, principalmente no campo que, em sua maioria, não está estruturado física e pedagogicamente para o atendimento. Compreendemos, então, a estruturação física e pedagógica das escolas do campo como um dos desafios aos sistemas municipais de ensino.

Mesmo que a escola tem papel fundamental na organização e na vida do campo, pois trabalha desde os interesses, a política, a cultura dos diferentes grupos de trabalhadores nas suas diversas formas de organização, de produção de valores e de conhecimentos (KOLLING et al. 1999), muitas escolas campesinas têm baixos índices de atendimento, isso porque as políticas ainda se apresentam totalitárias e excludentes e o atendimento é mínimo, situações que só fazem ampliar os desafios das escolas dos meios rurais.

Desafios que se apresentam articulados à formação de professores, pensando as especificidades de composição da Educação do Campo e de sua oferta (SILVA; PASUSH; SILVA, 2012), pois a população do campo ainda é pouco atendida no que se refere ao direito à educação. Nas faixas etárias correspondentes à Educação Infantil, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, os índices são ainda menores referentes ao atendimento quando comparados aos índices de atendimento do Ensino Fundamental (ARTES, ROSEMBERG, 2012).

Nesse sentido, mudanças e políticas públicas precisam urgentemente ser pensadas coletivamente e promovidas no que se refere à organização e estruturação das escolas, à formação de professores e aos currículos da educação ofertada aos povos do campo. As já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2001) colocam as necessidades de propostas de educação que considerem as especificidades do campo. O que, também, nos inspirou à pesquisa na tentativa de compreensão desse cenário, suas especificidades e demandas, especialmente em uma comunidade localizada em uma zona de fronteiras geográficas e culturais.

Em 2009, a partir das discussões no âmbito de políticas de Educação Infantil, foi criado o documento denominado “Orientações Curriculares da Educação Infantil do Campo” (SILVA; PASUSH, 2010), embora seja um documento voltado para o fortalecimento e orientações curriculares exclusivamente para a Educação Infantil e, aqui não pretendemos abordar essa temática, importa – nos que esses textos afirmam que a educação deve ser constituída a partir dos próprios sujeitos que a compõem, com seus modos de vida, sua cultura e sua forma de entender o mundo em interface com o acúmulo de conhecimentos acerca do mundo da vida e do trabalho. Reafirma, então, a especificidade da Educação do Campo articulada à cultura e à organização dos sujeitos camponeses e sua escolarização.

Em respeito à produção que há nesse lugar – nas comunidades localizadas em regiões fronteiriças que ofertam a Educação do Campo – dos sujeitos que a compõem, valorizando suas práticas e necessidades, é preciso investir no diálogo (FREIRE, 1967), considerando suas especificidades e as características da Educação do Campo como fortalecimentos de vínculos. Destacamos a importância de considerar neste estudo a complexidade das nuances desse atendimento. Neste

diálogo, tornam-se fundamentais as discussões da Educação do Campo que já vêm sendo proclamadas de acordo com as legislações, além de problematizá-las.

1.4.2 Educação do Campo: diálogos com a docência

A Educação do Campo é composta por uma trajetória de lutas pelo reconhecimento de suas especificidades e entendimentos, os quais destacaremos aqui associados a conquistas e desafios em sua organização sistêmica. Esses movimentos de luta e articulações em defesa de políticas educacionais e um projeto educativo que respeite e valorize as características dos povos camponeses vêm se desenvolvendo no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública (SILVA; PASUSH; SILVA, 2012).

A Educação do Campo pode ser pensada a partir da compreensão, considerando suas contradições e seus limites, de que o debate da educação e sobre a escola não são deslocados dos debates de sobrevivência e de produção da vida no meio rural. Portanto, temos uma educação essencialmente política, uma vez que o Estado está inserido nesse domínio de conquistas e de acesso à escolarização.

As discussões com vistas a aprofundar o debate da educação da população do campo se intensificam a partir do I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que, culminou na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo⁶, onde iniciou-se uma trajetória em busca de reconstrução de conceitos e práticas, pensando um projeto de mundo e educação articulado ao Campo (CALDART, 2012). Desta forma, inicia-se a luta por políticas públicas para a Educação do Campo.

Compete ressaltar que o movimento por uma Educação do Campo completou 17 anos em 2015, considerando seu início com o I ENERA. Ao analisarmos este tempo decorrido desde 1998, podemos ver que, em termos de políticas públicas, muitos foram os avanços e, importantes também. Entretanto, essas políticas são lentas em sua efetivação e há questões operacionais e políticas que precisam de análise profunda.

⁶ I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998.

Ao trazer essa luta por políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário compreender o contexto dessa expressão.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo [...]. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília [...], decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257 – 258).

Dessa forma, o movimento de discussões em torno da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo incorporou o conceito de Educação do Campo em contraposição ao que vinha se denominando como Educação Rural. A expressão ‘campo’ veio substituir a, tão conhecida, ‘meio rural’, conforme corroboram Kolling; Nery e Molina (1999, p.17).

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, [...] há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político.

Nesse encontro foram defendidos os direitos dos povos do campo quanto a políticas públicas de educação em respeito à diversidade e às especificidades em contraposição às políticas compensatórias, praticadas com a chamada educação rural (FONEC, 2012). São esforços em um processo de lutas dos povos organizados do campo e dos movimentos associados, trazendo a especificidade da Educação do Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e no campo, apontando para a escola e para a formação de educadores (CALDART, 2012).

As lutas que se seguiram, após a concepção do termo Educação do Campo, conseguiram com que o mesmo fosse incorporado às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Estas Diretrizes são provenientes dos diversos debates realizados e acumulados historicamente pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelo governo, por Organizações Não-Governamentais, entre outros grupos organizados que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (HORÁCIO; ROSENO, 2014).

A esse respeito, Caldart (2012, p.261-262) aponta as características basilares na identificação e sintetização do que expressa a Educação do Campo.

A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas[...]. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular[...]. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o Educador do povo). Os educadores são considerados sujeitos da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

No aporte da legislação, a Resolução nº 2/2008 traz a concepção de Educação do Campo reafirmada como caráter de aproximação das variadas formas de produção de vida no campo, a saber:

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 de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesãos, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p.01).

A partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo⁷ ampliou-se os campos de luta para a Educação do Campo, o que sinalizou e vem consolidando um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. O campo e a educação são reconfigurados na agenda política do país, impulsionados por lutas e pela democratização do acesso à terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado. O contexto educacional recente vem sendo estruturado com diferentes propostas e organizações de garantia do direito à educação e no investimento de oferta para a população das áreas rurais, ainda que bastante deficiente quanto à universalização do ensino, em seus aspectos básicos de garantia de acesso, de permanência e conclusão com qualidade e de formação de educadores.

⁷ II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia/GO.

O movimento de composição da Educação do Campo, historicamente, apresenta-se marcado por movimentos da sociedade civil, nas lutas travadas por igualdade de direitos, por democracia, em que surge a luta pela Educação do Campo. A necessidade de promoção e o direito ao acesso de todas as populações à educação é, primeiramente, contemplado na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que, em seu art. 206 traz o direito à escola e a permanência nela como direito de todos.

No entanto, a oferta requer planejamento para a expansão de vagas, melhoria da qualidade no atendimento, investimentos em formação para profissionais, além de recursos e políticas para o financiamento. É preciso buscar condições para atender, observando que as populações sofrem, ao longo do tempo e da história com a exclusão social, tendo os seus direitos negados, inclusive o direito à educação, destacando-se e acentuando-se essa negação aos povos do campo. Negação que, na maioria das vezes, é evidenciada em forma de precariedade, dificuldade de acesso, fatores sociais relacionados com a sobrevivência que levam muitos sujeitos do campo a desistir dos estudos precocemente, para acompanhar suas famílias nas atividades cotidianas do trabalho no campo (CALDART, 2012).

A criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI, em 2004, atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, define importante ação de reconhecimento das especificidades e diversidade de demanda educacional existente na sociedade brasileira e viabiliza a discussão de políticas de atendimento a essas múltiplas realidades. Ainda, devido as particularidades da Educação do Campo, criou-se no âmbito da SECADI uma coordenação específica para esta modalidade, afirmando-a como especificidade cultural, como identidade, com costumes, com tradições e com sujeitos que participam e pertencem a essa sociedade e, aos quais, não podem ser negados os direitos humanos. Importante destacar que a possibilidade de discussão em âmbito nacional representa uma conquista para as lutas em prol da Educação do Campo.

O retrocesso, entretanto, vem em âmbito estadual quando ao assumir o governo capixaba, gestão 2015-2018, uma das primeiras medidas do atual governador foi banir a Gerência da Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo – SEDU. Dois dias úteis antes do início das aulas do ano letivo de 2015, anunciou várias mudanças quanto ao ensino das crianças, jovens e adultos

dos assentamentos e a destituição da Gerência na SEDU. Representantes do movimento social e sindical, estiveram presentes, no dia 02 de fevereiro de 2015, em ato promovido pelo MST, em defesa da Educação no Campo, porém as mudanças e a liquidação da Gerência da Educação do Campo foram mantidas.

Nesse cenário de demarcações, de conquistas e, também, de retrocessos da Educação do Campo, lançamo-nos a pensar nesse universo tão marcado pelas lutas e passos percorridos na direção que se quer caminhar, focalizando desafios, retrocessos, avanços e demandas na Educação do Campo. Indicamos, dessa forma, nossa proposição de pesquisa, trazendo o espaço da fronteira articulado às particularidades das construções vividas no campo, do ambiente, da cultura, da identidade e dos saberes que envolvem e se integram aos conhecimentos específicos dos docentes do campo, na fronteira.

Ao reconhecermos a importância do contexto nas relações educativas, consideramos, a partir dos estudos de Silva; Pasuch; Silva (2012), que os limites ou separação entre o campo e a cidade não são nítidos. Entre ambos há uma complementaridade. “Os campos e as cidades não são territórios isolados e independentes” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 75). Assim, na organização das instituições de oferta da Educação do Campo é preciso articular o global e o local, ou seja, o geral e o específico. A articulação refere-se ao movimento que considera os conhecimentos gerais sobre os sujeitos do campo, lembrando-se da importância de conhecer a cultura local, os modos educativos das famílias, suas organizações, as maneiras de relacionar-se entre si e com o mundo, as formas de produção, os tempos e todo o contexto da comunidade.

Através do diálogo com os documentos oficiais, tais como, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) em articulação com a Resolução nº 2 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2001) destacamos que as legislações reafirmam a especificidade e a necessidade de políticas e projetos diferenciados para as populações do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e a Resolução nº 2 que instituem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) preconizam o direito à educação e orientam que oferta da Educação do Campo deve ser organizada nas próprias comunidades campesinas. Também a Resolução nº 2 (BRASIL, 2008) marca o reconhecimento de uma proposta pedagógica diferenciada.

Os estudos de Fullgraf (2007) e Rosemberg (2010) destacam que, legalmente, a regulamentação das propostas para a educação de crianças do campo assume uma perspectiva progressista no Brasil. Entretanto, há um descompasso entre as garantias legais e a materialidade dessas propostas. A Educação do Campo configura-se, dessa forma, como um campo de tensões constantes, pois, de um lado há o reconhecimento tanto das crianças como dos jovens e adultos, como sujeitos de direitos sociais e políticos e, de outro, constata-se as desigualdades quanto ao acesso e a permanência nas escolas.

Podemos evidenciar orientações referentes ao reconhecimento dos modos próprios de vida no campo para a constituição da identidade dos moradores dos territórios rurais; da vinculação das práticas sustentáveis com as culturas e tradições do campo; da necessidade de, se for o caso, flexibilizar o calendário, as rotinas e atividades escolares, respeitando as diferenças econômicas; da valorização dos saberes, da produção dos conhecimentos sobre o mundo e o ambiente natural; do respeito as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

A educação tem que privilegiar os conhecimentos dos alunos, desde cedo eles acompanham os pais na roça, eles sabem fazer muitas coisas, conhecem plantas e suas utilidades, sabem sobre a época do plantio, da colheita. Sabem sobre as culturas de épocas de chuva e aquelas de época de maior período de seca, por exemplo (PROFISSIONAL M).

Eu vejo a educação do campo como uma valorização... uma educação voltada para a valorização do campo, do homem. Para a permanência do homem no campo, respeitando suas necessidades e diferenças (PROFISSIONAL A).

Então quando fala Educação do Campo eu imagino uma educação mais voltada para a agricultura, para trabalhar na agricultura...essas escolas que ficam uma semana na escola, uma semana em casa, praticando o que aprenderam, ensinando a família (PROFISSIONAL B).

No meu modo de ver, a Educação do Campo é a maneira de tratar as crianças, a criança do campo. Assim, é a maneira de tratar a cultura deles (PROFISSIONAL C).

Quando a gente fala campo, estamos falando em relação ao interior... seria mais como Cristo Rei, São Rafael, nas próprias formações quando tem trabalhos a fazer parece que o deles é mais real. Quando eu trabalhava no estado a gente via a diferença dos alunos que vinham dessas comunidades e dos alunos que eram daqui. A cultura é diferente, é aquela coisa assim de essência, está na pele... e acho que tem que ser valorizado nas escolas. Os alunos precisam saber de onde vem o alimento, estudar e permanecer aqui e não ir para cidade e a terra ficar jogada ao relento (PROFISSIONAL D).

Esse diálogo se complementa com e em todo o aporte legislativo para o campo trazendo indicações explícitas quanto às especificidades das vivências dos sujeitos do campo a serem consideradas nas propostas pedagógicas de oferta da Educação do Campo. Assim, também corroboram os autores Silva e Pasuch (2010, p. 01), conforme segue:

É importante considerar que as crianças do campo possuem seus próprios encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. As crianças do campo têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias. Os tempos de plantar e de colher, os ciclos de produção, de vida e de morte, o tempo das águas e estiagem, as aves e bichos do mato, dos mangues, dos pantanais, a época de reprodução dos peixes, aves, pássaros e outros animais, o amanhecer e o entardecer, o tempo de se relacionar com os adultos e crianças, tudo isso marca possibilidades diferenciadas de viver a infância, na multiplicidade que o campo brasileiro se configura, numa relação orgânica com a terra que pinta os pés com força e marca a pele, os dedos e as unhas e delinea sorrisos.

Dessa maneira, as vozes oficiais, que são compreendidas no aparato da legislação e, as vozes daqueles que vivem as experiências nas lutas diárias mostram as peculiaridades do campo, afirmando que a educação deve ser construída a partir dos modos próprios de vida das populações do campo, valorizando as práticas culturais locais e as necessidades de flexibilização e adaptação de calendário, rotina e atividades escolares.

Nós vivemos no campo, temos que ter uma educação adequada para nós, para nossas necessidades. Ser do campo é ter uma identidade de pessoa do campo e uma educação para o campo (PROFISSIONAL H).

A Educação do Campo tem muita coisa, não é só trabalhar na roça, inclui conservação de terra, inclui plantação – manejo da terra, a convivência no campo. O campo não é só sofrimento, há muito aprendizado. Há uma época certa para plantar, formas de adubar e irrigar, prestação atenção aos fenômenos da natureza, colher e outras. Não são saberes de sala de aula, são saberes que você aprende lá, no dia-a-dia. O conhecimento faz parte da vida do homem do campo, mesmo não sendo um estudo aprendido na escola (PROFISSIONAL F).

A Educação do Campo se relaciona com o modo de vida do campo, com as pessoas que vivem ali (PROFISSIONAL J).

Acreditamos que ainda é preciso avançar nos estudos, nas pesquisas e na produção de novos diálogos referentes à educação ofertada aos povos do campo, que vem acontecendo em concomitância com os silenciamentos de muitas propostas curriculares, políticas públicas e documentos oficiais, para buscar novos debates e novos sentidos, compreendendo seus enunciados.

Com a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 17 anos de idade, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), o atendimento já reduzido e precário existente no campo tende a enfrentar maiores tensões. Por um lado, há a necessidade de atendimento a demanda, cumprindo a legislação. Por outro, há a precariedade no atendimento (ARTES; ROSEMBERG, 2012), a necessidade de infraestrutura, a inversão de turnos e a composição de turmas mistas, que trazem conflitos, necessidade de mobília adequada e em quantidade suficiente, necessidade de formação do professor, de acompanhamento pedagógico apropriado, entre outros inúmeros desafios.

Constitui-se, portanto, um campo que carece de estudos que possibilitem o pensamento sobre o atendimento, os atravessamentos e as singularidades dos sujeitos envolvidos, com os deslocamentos, os desafios, as demandas e à docência em um cenário repleto de simbolismo. Assim, também se faz necessário trazeremos para a discussão questões pertinentes à formação docente, trazendo algumas compreensões e localizarmos as propostas vigentes de formação para os professores do campo.

No final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, a formação dos professores para o ensino primário acontecia em cursos específicos (MENNUCCI, 1934). A prática de proporcionar formação aos professores para as primeiras etapas do ensino exclusivamente no âmbito do Ensino Médio, ou equivalente, foi exercida até bem pouco tempo, quando entrou em vigor a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) definindo a formação desses docentes em nível superior, estabelecendo um prazo de dez anos para adequação de todos os sistemas e redes de ensino. Naquele momento, tal definição apresentou-se como marco importante no reconhecimento da necessidade de formação para os profissionais da educação. No entanto, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi alterada em 2013, pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que aceita a manutenção da formação em nível médio para os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa medida, anacrônica, nos remete aos conceitos atrelados à docência nessas etapas da educação, de que não é necessário oferecer formação em nível superior para professores dos anos iniciais, como se estes não fossem uma importante etapa da educação.

De forma ampliada, o curso de Pedagogia passa a assumir a responsabilidade de formação dos sujeitos para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e, ainda, na formação de gestores da educação. Responsabilidade que vem sendo questionada, dada a complexidade exigida pelo curso.

Dado que ele deverá propiciar: ‘a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural’; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento. Execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GATTI, 2010, p. 1358).

Ao pensarmos a formação de professores para atuar nas escolas do campo, destacamos que os desafios postos no exercício da profissão são muitos e que uma formação inicial, pautada em complexidade, como o curso de Pedagogia que ora se apresenta habilitando professores para o exercício da profissão em diversas modalidades, pode trazer lacunas para a formação dos docentes que irão atuar com os sujeitos do campo no que diz respeito às suas especificidades.

No início foi bem complicado para começar. No magistério você faz estágio e é uma coisa linda, porque tudo o que você prepara de material didático você acha que vai chegar na escola e tudo vai estar disponível, e não era nada disso. A realidade era completamente diferente daquilo que eu tinha aprendido [...] O magistério é muito bom. Mas é tão pouco para ser professora [...] A Pedagogia é muito técnica (PROFISSIONAL D).

O curso de Magistério foi o que me ensinou a realmente lecionar, a dar aula. Depois a Pedagogia foi um complemento, mas é muito teórica (PROFISSIONAL N).

A faculdade parece que já pega mais na frente, então muitos conceitos que a gente tem lá no magistério, não temos na faculdade. Meu Ensino Médio,

no caso, foi o magistério. E a graduação veio a contribuir para essa formação. E gente na verdade não sai preparado (PROFISSIONAL A).

Olha eu falo que o magistério foi tudo, a Pedagogia não! Mas, o magistério para eu entrar na sala de aula foi o que deu a base, porque eu tive professora de didática, que eu tive que entrar na sala e dar aula de verdade. Então o magistério foi a base mesmo, para aprender a fazer plano de aula, para dar aula, tudo foi o magistério (PROFISSIONAL B).

Ao expormos os estudos relacionados com a Educação do Campo, à docência nesse contexto e, ao problematizarmos a região de fronteiras em que é ofertada a educação e, nosso objeto de estudo, acreditamos que é necessário que o campesinato se constitua em campo próprio da educação, com suas especificidades e disposições para o conhecer e para o agir, aliado aos autores que vem discutindo sobre a necessidade de formação específica para o professor do campo (ARROYO; FERNANDES. 1999).

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infra estruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (CALDART, 2012, p. 115).

Caldart (2012), com a afirmação de uma pedagogia para as escolas do campo nos aponta a especificidade da docência no campo, influenciando o pensar em saberes específicos ao mundo da vida e do trabalho, constituintes do homem do campo. As formações continuadas vêm, dessa forma, assumindo o papel de pautar e discutir as especificidades da docência no campo e as peculiaridades regionais.

A formação continuada em Educação do Campo, que o município oferece, foi o que realmente despertou o meu olhar para a vida no campo e que tínhamos, nós professores, que fazemos algo diferente em nossa prática, não podemos só repetir o que dita o sistema... eu acredito que o maior desafio do professor hoje em sala de aula é a diversidade, mesmo nas escolas do campo existe muita diversidade de cultura, principalmente aqui, nesta escola, que recebemos alunos de diferentes comunidades... a formação auxilia para atendermos as particularidades de cada um" (PROFISSIONAL N).

A formação em Educação do Campo do município é maravilhosa, fizemos muitas transformações, é muito produtivo. A valorização e a prática de vida no campo são pesquisadas. Com esta modalidade de formação, nós professores fazemos uma auto avaliação do nosso trabalho, além de permitir uma avaliação dentro da instituição, para quem nos estamos preparando nossas aulas? E como elas estão sendo preparadas está

atingindo o nosso público? Da maneira que eles precisam e merecem ser atendidos? (PROFISSIONAL M).

A formação continuada ressignifica a prática do professor, aprendemos a olhar de forma crítica para o que nos é imposto, por exemplo, antes tínhamos o livro didático quase como uma Bíblia, hoje já percebemos que, alguns, trazem os conteúdos de forma aligeirada como se o público campesino não fosse capaz. E com essa percepção, acontece a mudança na prática (PROFISSIONAL R).

Pensar as especificidades da Educação do Campo em articulação com a formação inicial e continuada leva-nos a explorar as possibilidades da parceria na formação de professores (FOERSTE, 2005) e suas contribuições para a atividade docente, apontando para o pertencimento aos sistemas de ensino, articulada à complexidade da identidade e ao pertencimento dos profissionais a essa concepção de educação. Segundo o autor,

Tomando especificamente a parceria ou colaboração interinstitucional na formação dos profissionais do ensino, observa-se que ela tem se configurado como uma tendência, no dizer de Smedley (2001), na qual sujeitos e instituições estabelecem relações, tendo na sua base um conjunto complexo e muitas vezes difuso de interesses e de ações, que têm favorecido práticas de negociação, com definição e assunção de compromissos e partilha de riscos. A parceria na formação de professores traz basicamente um trabalho articulado entre a universidade e as escolas, nem sempre apresentando intermediação do poder público e/ou outras organizações da sociedade civil (Bourdoncle, 1997). A priorização dessa tendência se evidencia com maior força sobretudo a partir dos anos 90, quando adquire impulso o processo de globalização, em cujo movimento a educação não tem passado despercebida por parte das lideranças políticas. Discursos e práticas sobre parceria na formação docente apresentam uma perspectiva que interessa especialmente ao processo de profissionalização do magistério. Abrem-se importantes possibilidades para ampliar de maneira institucionalizada a participação de docentes em exercício na formação inicial dos professores e realização de pesquisas educacionais (FOERSTE, 2015, p.02).

O autor vem destacando a necessidade de se repensar os processos formativos de forma que sejam, cada vez mais aproximados, os contextos escolares dos contextos vividos e experienciados na educação ofertada no campo e suas especificidades.

Cada vez mais, parece-nos essencial dialogar com os educadores que estão cotidianamente com os sujeitos do campo, com o intuito de compreender de que maneira vêm sendo realizadas as parcerias para a formação docente, quais os desafios, as dificuldades, as particularidades e as possibilidades que têm se apresentado no encontro com as crianças e os jovens do campo. Destacamos a preocupação com formação de professores e seus desdobramentos para a oferta de

uma educação pública de qualidade, no campo, articulada às diversidades que a compõem.

Quando falamos em Educação do Campo, não podemos perder de vista que seu marco referencial é a resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo - Resolução CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002), conforme já mencionamos. As lutas dos movimentos sociais reivindicando políticas públicas educacionais para a população do campo, trouxeram novas construções em torno do atendimento da Educação Básica do Campo. No ano de 2008, em continuidade com as discussões e com os delineamentos de uma proposta para a Educação do Campo, foram aprovadas, no Conselho Nacional de Educação - CNE, as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), em que a formação inicial e continuada é relacionada com a condição da qualidade. Conforme o Art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, as escolas multisseriadas - e/ou todas as escolas que ofertam a Educação do Campo – ou localizadas no campo

[...] para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

A formação apresenta-se como uma importante dimensão para o exercício da docência em escolas camponesas, principalmente se pautando no respeito e reconhecendo os saberes construídos na prática, da terra, das experiências e das ações coletivas vividas no contexto diário do campo. É importante questionar quais são as concepções de campo, de cidade, de sujeitos e de educação estão presentes nas discussões das formações continuadas.

Parece-nos que, na Resolução CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002), há restrição quanto às modalidades de ensino e, quanto às instituições de oferta da Educação Básica do Campo, restringindo-a a organização multisseriada. Cabe observar em que medida estão presentes as discussões quanto ao pertencimento das crianças e dos jovens do campo, suas especificidades nos diferentes contextos em que vivem, na proposta pedagógica e formativa e como essas questões dialogam com a proposta de formação continuada de professores.

As maneiras de ensinar e de aprender dos professores e das crianças e jovens camponeses no encontro com as experiências e vivências do campo constituem um lugar especialmente abundante na configuração de um contexto de fronteiras. Reconhecemos, assim, a necessidade de novas pesquisas que alcancem esses contextos e, como no caso dessa pesquisa, explorem os desafios, os avanços e as demandas da docência a partir do diálogo entre os docentes, os alunos e a comunidade. No intuito de ampliar o contexto da pesquisa a partir das produções na área, abordaremos, no próximo capítulo, a revisão de literatura com as produções e pesquisas encontradas em âmbito nacional.

2 INTERCÂMBIO CULTURAL NAS ESCOLAS DE REGIÕES DE FRONTEIRAS: UM DIÁLOGO COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Propomos neste capítulo dialogar com as produções acadêmicas – dissertações e teses de mestrado e doutorado disponíveis no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, com artigos e produções acadêmicas da Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e, com trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED.

A abordagem da pesquisa, trazendo a compreensão dos diálogos que emergem com as diversas culturas vivenciadas pelos sujeitos que transitam entre uma comunidade e outra, e que fazem a educação acontecer no campo e na fronteira, vincula-se a dois campos de estudos, sendo a educação em regiões de fronteiras algo que vem sendo pouco pesquisado e se configura como tema interessante para discussão, ao passo que a Educação do Campo vem sendo pauta de discussões nacionais há quase duas décadas.

No movimento de compreensão do contexto dessa pesquisa, além de outras temáticas, dialogamos com questões vinculadas à formação e à docência na Educação do Campo, à prática educativa em regiões de fronteiras e à cultura. Desta forma, visando o alcance dos objetivos, as ações desta pesquisa foram divididas em algumas principais ações, a saber: revisão bibliográfica da produção nacional sobre educação em escolas localizadas em regiões de fronteiras; estudo das práticas docentes em contexto de campesinato relacionados ao diálogo e a interculturalidade e coleta de dados qualitativos em uma escola localizada no distrito de Aracê, região de fronteiras em Domingos Martins/ES.

Considerando a amplitude e importância desta revisão apresentada, no que diz respeito às produções acadêmicas, nossa opção foi por um diálogo com a produção, para aprofundamento, conhecimento e contextualização do campo, da educação ofertada às crianças moradoras do campo em regiões fronteiriças, observando o contexto de relações culturais entre os docentes e a comunidade.

Importante destacar que esta revisão bibliográfica dos trabalhos que se aproximam das realidades que pretendemos discutir é parte significativa de nossa revisão de literatura, pois leva em consideração a atualidade dos dados e a vinculação temática.

Dessa forma, a organização do capítulo traz a abordagem metodológica, que utilizamos, quanto à revisão de literatura, explicitando o caminho percorrido e os motivos que nos levaram a percorrê-los. Traremos, logo após, um diálogo com os artigos e periódicos do banco de dados da CAPES, bem como, com dissertações e teses. Com as produções do Banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFES que apresentam vinculação com a nossa pesquisa e com o contexto estudado/pesquisado. E, ainda, com os trabalhos encontrados no banco de dados dos GTs 03 e 06 das Reuniões Nacionais da ANPED, a partir de 1998, que oferecem elementos para nossa discussão.

2.1 O CAMINHO PERCORRIDO

Quando nos referimos ao diálogo através das práticas de Educação do Campo, discussão que emerge nesta pesquisa, a integração dessas práticas se estabelece considerando os diferentes conhecimentos presentes na vida do homem do campo e àqueles adquiridos no espaço da escola, da sala de aula, como também aqueles provenientes do intercâmbio de culturas – interculturalidade, nas regiões de fronteiras. Dessa forma, como foco de nossa pesquisa, nos propomos a pensar o diálogo com o outro a partir das diferentes culturas que se integram nas comunidades de fronteiras e como se integram aos processos educacionais do cotidiano e, aos sistemas institucionalizados de educação sem, contudo, perder de vista a lógica do direito à educação dos moradores do campo (PIRES, 2012).

Considerando a amplitude e complexidade dos campos dialógicos de estudos da cultura, da docência e da Educação do Campo integrados à temática da pesquisa, que focaliza o diálogo entre a escola e a comunidade em regiões fronteiriças com seus desafios e demandas, foram necessárias algumas escolhas metodológicas. As escolhas, os apontamentos e as questões que essa revisão bibliográfica traz dialogam com a temática que discutimos e que compõem um contexto significativo

da história e do movimento das pesquisas relacionadas com a cultura do campo e com a educação ofertada no campo. Assim, a escolha se refere aos bancos de dados, nos quais buscamos com mais especificidade produções que ancoram diálogos com as questões que trazemos.

O período em que delimitamos a pesquisa foi outra escolha. Optamos pelo período iniciado em 1997, marcado pela realização do I ENERA, na cidade de Goiânia e o ano em que se realizou a pesquisa bibliográfica, 2015. Portanto, contamos com produções finalizadas de 1998 a 2015. Esse período foi marcado por formulações, reformulações e novas legislações no que diz respeito à Educação do Campo. Destacamos, uma vez mais, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, em 2010.

Por fim e, ainda, como parte da produção da revisão de literatura, partimos para a escolha e construção de descritores, ajustando-os e modificando-os de maneira que se aproximassem cada vez mais do foco de nossa pesquisa, que se refere ao diálogo entre as culturas nas escolas campesinas localizadas em regiões de fronteiras. Devemos, conquanto, registrar a dificuldade de encontrar trabalhos que focalizassem exatamente a produção cultural em escolas de fronteiras no campo, de forma que os descritores foram se compondo durante a busca para que encontrássemos trabalhos aproximados a esta composição.

Conforme temos assinalado, o contexto histórico de constituição e surgimento da Educação do Campo é marcado por lutas pelo direito à educação, pela qualidade nesse atendimento e anúncio de suas especificidades. Na lógica do direito, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), com os demais aparatos legais da Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008), e com iniciativas de políticas públicas e os movimentos sociais, a Educação do Campo vem passando por reorganizações. Em meio a essas reformas, esse campo vem se configurando como pauta de pesquisas e estudos.

A busca foi realizada entre meados do segundo semestre de 2014 e o início do primeiro semestre de 2015, envolvendo as bases dos bancos de Dissertações e Teses da CAPES, dos GTs da ANPED e do PPGE/UFES. Consideramos trabalhos

completos ou encomendados, teses e dissertações entre o período de 1998 e 2015, conforme já pontuamos, a partir da construção dos descritores, por meio da exploração dos bancos de dados anunciados.

2.2 TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES

A Educação do Campo se apresenta como um campo de estudo que tem demarcado saberes e conhecimentos próprios, correlacionados à educação de forma geral. No investimento de uma pesquisa ampliada no banco de dados da CAPES com o descritor *educação do campo*, há uma grande produção - 3.038 (três mil e trinta e oito) trabalhos entre teses e dissertações. O volume de trabalhos interligados à Educação do Campo afirma o crescente movimento de estudos relacionados com essa modalidade da Educação Básica.

Nesse universo das produções em torno da Educação do Campo, buscamos focalizar as produções vinculadas ao atendimento da Educação do Campo e ao intercâmbio cultural ou interculturalidade nas escolas de fronteiras, dialogando com as enunciações presentes nos trabalhos, para ampliar os debates e as perspectivas de nossa temática de pesquisa.

Nossa primeira tentativa foi pesquisar a expressão *escolas em comunidades de fronteiras*, procurando nos aproximar do panorama das produções relativas à área da pesquisa e das temáticas abordadas, mas obtivemos um resultado pouco satisfatório. Das 32 produções encontradas, apenas duas referiam-se à educação, as demais eram sobre saúde, mais precisamente sobre o Sistema Único de Saúde - SUS.

Dessa forma, optamos por pesquisar com a construção de descritores a expressão *educação em regiões de fronteiras*, obtendo, entre artigos e periódicos, sete resultados, conforme o ANEXO I. Após realizar a leitura de títulos e resumos, selecionamos quatro trabalhos que se aproximavam da nossa temática de pesquisa, conforme o ANEXO II e cuja contribuição será anunciada posteriormente.

Ao trabalhar com a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes com o descritor *escola em regiões de fronteiras*, encontramos, mais uma vez, um número bastante reduzido de produções, com apenas um trabalho. Testamos, assim, o

descriptor *a cultura na escola de fronteira*, em que obtivemos 05 trabalhos, conforme ANEXO III. Após a leitura dos resumos e textos completos, em alguns casos, restaram para dialogar com a nossa pesquisa apenas duas dissertações de mestrado, como segue no ANEXO IV.

Ao investirmos na articulação dos trabalhos relativos às fronteiras e à Educação do Campo, com referência às questões da atuação docente e o contexto cultural, encontramos, relativamente, poucas produções que serão trabalhadas de acordo com nossas opções metodológicas, mas que ao mesmo tempo trazem significativa contribuição para as discussões que faremos acerca da produção cultural nas escolas de fronteiras. Então, seguimos estabelecendo alguns diálogos com as produções de acordo com a organização já enunciada.

2.2.1 Periódicos de Educação e Pesquisa

A partir da leitura dos trabalhos - artigos e periódicos - no banco de dados da CAPES, destacamos o texto “Traduzindo culturas: questões éticas ao lecionar narrativas de vida de outras culturas” (BEARD, 2012), que aborda diretamente a temática da cultura indígena, mas ao mesmo tempo, traz algumas indicações para dialogarmos com a cultura, com a docência e com o contexto da Educação do Campo em regiões de fronteiras.

A pesquisa de Beard (2012) foi produzida em articulação com as narrativas de vida da população indígena em consonância com suas lutas pela manutenção da cultura e as lutas pela posse das terras. A pesquisa explora a temática das narrativas de vida integradas à cultura indígena, e discute a construção social dos sujeitos que implica na discussão de questões de gênero, de convenções narrativas e o uso da linguagem (BEARD, 2012).

A pesquisa traz a relação do índio com a natureza, com a terra “as veias do coração vêm da terra [...] nossa terra é a nossa própria vida e nosso ar, se nos separamos dela, nos separamos de nosso sangue” (WOMACK, 1999, p.193 apud BEARD, 2012). Dessa forma, corroboramos com a autora no sentido de que tirar o homem do campo de seu território é despossuí-lo de sua vida, uma vez que a linguagem, a paisagem, os valores, a cultura e o lugar estão vinculados a vida do homem do

campo e assim se configura como identidade sendo que, conforme Beard (2012) compreender totalmente o sentido de identidade é compreender o vínculo do sujeito às suas raízes, a sua cultura.

A pesquisadora traz ainda a questão da terra, das reclamações sobre a divisão e posse de terras e as lutas pela soberania dos povos tradicionais, que incluem os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os ciganos, os descendentes de imigrantes vindos da Europa – italianos e pomeranos e, os camponeses.

Em nossos estudos, também temos compreendido que, como pesquisadores, precisamos aprender a nos mover de modo diferente, explorar as possibilidades do contexto, pois é muito fácil projetar um jogo de suposições culturais sobre a cultura dos outros. Devemos buscar informações sobre a história e as tradições da cultura que o contexto nos apresenta para termos noção suficientemente clara sobre o que envolve a vida no campo.

Nesse sentido, a etnicidade é um tema que vem ganhando força nas discussões em pesquisas na psicologia, nas ciências sociais e, principalmente, na educação, no momento em que a diversidade está presente nas mais diversas investigações. Sarriera e Pizzinato (2008), no texto “Identidade: elementos de etnicidade entre escolares”, abordam o tema da etnicidade em uma pesquisa que trabalha com imigrantes e não imigrantes relacionados à situação de fronteira e à história local em comunidade do estado do Rio Grande do Sul, forma que se aproxima do nosso estudo e especialmente quando aborda a hibridação identitária entre os grupos, assunto que trataremos posteriormente com Canclini (2013), como hibridização cultural, indicando um processo de troca, de adaptação e de manutenção das raízes locais entre e pelos envolvidos.

A diversidade e a complexidade do mundo são assumidas e apropriadas pelas empresas globais, por meio de processos chamados de fusões e aquisições, parcerias e alianças, que expandem a convivência de pessoas de diferentes origens (FREITAS; DANTAS, 2011, p.02).

Porém, não raro, há o esquecimento de que, por trás de capitais, de bens, mercadorias e empresas existem pessoas, não apenas números e coisas, conforme apontam Freitas e Dantas (2011), no texto “O estrangeiro e o novo grupo”.

A circulação de pessoas entre os lugares traz implicações sociais, econômicas, políticas e, principalmente, culturais que desafiam e trazem novas demandas para

os sentimentos identitários dos indivíduos, dos grupos e das sociedades, trazendo à tona discussões como o que é ser singular em um mundo plural? Como trabalhar o local em um mundo global? Assim, é forjado o debate sobre a fronteira concentrando, primordialmente, nos efeitos culturais que resultam do encontro entre o “estrangeiro” e o novo grupo (FREITAS; DANTAS, 2011).

O pesquisador Hato (2010), nos leva para outra direção, embora, sem sair do assunto, ele aborda em sua pesquisa “Geografia da Educação” que, nas últimas décadas sob a égide do neoliberalismo, confirma-se uma analogia muito estreita entre economia e educação, onde políticas públicas, sem objetivos sociais, acabam por fazer da educação um instrumento para ampliar as desigualdades sociais e econômicas, em que as pessoas que detém o saber possuem cada vez mais privilégios dentro do espaço social, inclusive o acesso a um nível mais elevado de educação devido à alta renda, enquanto os iletrados são segregados espacialmente e com baixo poder aquisitivo estão cada vez mais distantes de uma educação emancipadora, num círculo vicioso que tende ser agravado pela crescente mercantilização da educação.

Dessa forma, Hato (2010), nos convida a refletir sobre as especificidades locais das regiões, analisando e problematizando o histórico da educação de massa no momento do aparecimento dos Estados Nacionais, ao longo do século XIX e meados do século XX. Sabemos que nesse momento histórico, a educação foi fundamental para a formação dos Estados Nacionais. Assim, nós problematizamos, na medida em que Hato (2010), também o faz – como se definiria a educação popular nos dias atuais com os territórios definidos?

2.2.2 Dissertações e teses

A partir das leituras das Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado do Banco de Dados da CAPES, selecionamos, conforme consta no ANEXO IV, a Dissertação de Mestrado intitulada “Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos estudos culturais”, que mais uma vez, traz como centralidade a temática indígena, traz elementos que fomentam a discussão a qual nos propomos, especialmente no que diz respeito à cultura nas

escolas. A pesquisa de Paes (2002), remete para o olhar ao diferente, porém, não o diferente entendido como o “outro” do padrão, mas como alteridade⁸ resultante do encontro.

A autora alerta que neste momento em que o mundo passa por intensos processos de mudanças frente aos procedimentos com tendências homogeneizadoras decorrentes da globalização

[...] a escola, enquanto instituição que trabalha com regimes de verdade, seus significados e representações, se configura como espaço privilegiado de construção de subjetividades. Neste sentido, ela assume posição de destaque para análise e compreensão dos domínios simbólicos que, ao mesmo tempo, produzem e são produzidos pela cultura (PAES, 2002, p.15).

As intensas mudanças acerca da compreensão de mundo que povoa nossas preocupações, redimensionam, por conseguinte, a visão de escola, de sujeito e de conhecimento. Assim, a escola também “sofre os abalos dos estilhaços de pensadores que se dispõem a problematizar a estrutura de organização e movimentação da sociedade” (PAES, 2002, p. 54).

A autora aborda a fronteira, concebida por ela como interface entre dois mundos – o mundo índio e o mundo não-índio. A escola é considerada como possibilidade de encontro, permite o diálogo, a troca do fluxo de conhecimentos, sem conter um filtro que regula o que é bom e o que é mal. “Todos os modos de vida são considerados numa perspectiva intercultural” (PAES, 2002, p. 27).

Nessa perspectiva, a autora nos remete para o estudo de cartografia social, que abordaremos com maior ênfase no quinto capítulo. A cartografia social, em conformidade com os estudos de Almeida (2008), tem por objetivo o mapeamento social dos povos e comunidades tradicionais, dando ênfase para o fortalecimento dos movimentos sociais e para as manifestações de identidades coletivas. A cartografia social se mostra como um elemento de combate para a autoafirmação social dos povos e comunidades bem como para as suas expressões culturais diversas.

A cartografia social geralmente envolve os povos tradicionais já citados - extrativistas, ribeirinhos, indígenas, povos do campo, e outros e é um instrumento

⁸ Conforme FREIRE, 1987 – encontro do eu com o tu.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

utilizado para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos, a generalizações e imposições do capital, como a forma de educação de massa, a questões referentes a Reforma Agrária, o direito à terra e ao não cumprimento de normatizações referentes às delimitações de terras indígenas, por exemplo. No lugar de informações técnicas, os mapas sociais, ou mapas mentais apresentam o cotidiano do povo ou comunidade. Neles, são incluídas as localidades, os rios, os lagos, as casas, os equipamentos sociais como hospitais, escolas, igrejas e outros que a população envolvida julgue de importância coletiva (ALMEIDA, 2008).

Outra dissertação de mestrado escolhida e que, mais uma vez, aborda a cultura indígena intitula-se “A criação do centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil na aldeia Krukutu”. Nesta, corroboramos com Ferreira (2012), acerca do conceito que traz sobre a definição de fronteira que, se aproxima de nossa proposta e nosso entendimento, sobretudo do que temos tratado como intercâmbio cultural ou interculturalidade em regiões de fronteiras. Para a autora:

A fronteira, campo social e pedagógico, é entendida como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, em que conhecimentos e tradições tem a possibilidade de ser reforçados, repensados e ressignificados, bem como espaço em que a cultura oral e a linguagem escrita se encontram e se desencontram, com a possível evidência das diferenças étnicas e de modos de ser e viver (FERREIRA, 2012, p. 15).

Entre as temáticas da cultura indígena, de fronteiras sociais, culturais e geográficas, a autora traz à tona o debate crítico sobre o momento atual de transformação da educação que busca assumir o exercício da autonomia e expressão da identidade dos povos, legitimada inclusive pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, problematizamos: qual escola para o campo é atual?

Vislumbra-se a possibilidade de uma escola diferenciada, começando a fazer parte das demandas e dos projetos políticos destes povos – os povos tradicionais. Essa transformação está vinculada às reivindicações dos povos tradicionais pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus próprios modos de construção e transmissão de conhecimentos e, da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, reconhecidos pela legislação brasileira (FERREIRA, 2012).

Desta forma, dialogamos com os referidos trabalhos, pensando o intercâmbio cultural ou interculturalidade nas escolas de fronteiras, compreendendo que nosso trabalho não se resume a mero exercício intelectual, mas causa impacto na vida das pessoas a partir da discussão dos desafios, avanços e demandas deste contexto. O que está aí implicado é a sobrevivência e a permanência do homem no campo.

2.3 DIÁLOGOS E INDICAÇÕES A PARTIR DOS TRABALHOS PESQUISADOS NO PPGE/UFES

No movimento de busca e aproximação com os trabalhos que se relacionam com as temáticas relativas à docência na Educação do Campo, à cultura e à fronteira, buscamos encontrar trabalhos no banco de Dissertações e Teses do PPGE/UFES, conforme o ANEXO V, que nos permitisse avançar ou continuar a dialogar com nossos referenciais. Esses estudos não focalizam exatamente o contexto da Educação do Campo em regiões de fronteiras, mas, em suas discussões, ajudam-nos a perceber os desafios e demandas do campo com suas especificidades culturais, assim, temos no ANEXO VI os trabalhos escolhidos e que dialogam com nossas propostas.

Destacamos a dissertação “Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade”, na qual, a autora problematiza questões de cultura e interculturalidade na educação. Dettmann (2014), aborda as experiências coletivas produzidas no contexto escolar em diálogo com a cultura e, com as vivências e experiências locais configurando-se como uma educação escolar intercultural. E é exatamente nesse contexto da educação escolar intercultural que dialogamos com a autora, pois nossos sujeitos produzem a interculturalidade no espaço da fronteira.

A dissertação “Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo”, aborda a contribuição da cultura nos contextos dos saberes camponeses para a construção do currículo da escola estudada. Klein (2013), problematiza como os saberes e as culturas se configuram no currículo da escola e como dialogam com a cultura não escolar. Aproxima-se de nosso estudo quando focaliza os saberes da

comunidade em interface com a cultura, segundo as práticas dialógicas que já temos apontado.

Com Sperandio (2013), no texto “Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do Ensino Médio”, confirmamos junto a autora o referencial freiriano sobre o diálogo em que ela reflete sobre as experiências e práticas na escola a procura de significados para as relações com o mundo social e cultural frente aos desafios do campo.

Os trabalhos analisados, como dissemos no início, não nos trazem apontamentos no que se refere ao estudo das fronteiras, e do intercâmbio cultural que aí acontece, porém trazem elementos para somar à nossa discussão no que diz respeito à cultura, à interculturalidade e à coletividade em processos dialógicos.

2.4 DIÁLOGOS COM OS TRABALHOS PESQUISADOS NOS GTS DA ANPED

Conforme assinalado, nossa pesquisa buscou trabalhos relacionados a Educação do Campo e a discussão da cultura e das fronteiras a partir do ano de 1998.

Nesse sentido, escolhemos entre os vinte e dois GTs da ANPED, o GT 3 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, e o GT 6 - Educação Popular, pois acreditamos que estes se aproximam de nossa temática.

Da pesquisa resultante de 16 reuniões, iniciada com a 21ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 20 a 25 de setembro de 1998 na cidade de Caxambu, em Minas Gerais e terminada com a 36ª Reunião, realizada de 29 de setembro à 02 de outubro de 2013 em Goiânia, Goiás⁹. Encontramos, no percurso das reuniões, trabalhos que se aproximam de nossa discussão no sentido da produção de conhecimento pelo homem do campo e da educação como direito humano, conforme ANEXO VII, e com os quais dialogamos a seguir.

2.4.1 GT 3: Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos

⁹ A 37ª Reunião Anual da ANPED será realizada em outubro de 2015, portanto não tínhamos dados para juntar a esta pesquisa, no momento da busca por trabalhos.

Na busca de aproximações das temáticas, optamos por escolher entre os trabalhos encontrados neste GT, aqueles que mais se relacionam com nossos estudos. Desta forma, os trabalhos escolhidos encontram-se no ANEXO VIII.

No primeiro texto, Pereira (2008), com o título: “Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá”, percebemos que o objetivo da autora é analisar os modos que as crianças aprendem no contexto do cotidiano da aldeia, quais os sentidos que tem as práticas cotidianas e como os aspectos da cultura ocorrem fora da escola, depois procura entender as relações entre escola e cultura.

Nosso desejo também é entender como acontece a relação cultura e escola, entretanto, fizemos a caminho oposto, entramos na escola para apreender como a cultura acontece dentro dela.

A escola pesquisada por Pereira (2008), assim como a que pesquisamos, fica em um contexto de “enorme diversidade, consequência dos diferentes atores que dela participam” (p.05). Corroboramos com a autora no sentido de que não é seguro situar no mesmo patamar as escolas do campo (ela se refere às indígenas), nem falar em homens do campo (naquele caso, índios) como uma categoria geral. A proposta é trabalhar com a ideia de “possibilidade de uma construção diferenciada das múltiplas realidades que nos são dadas (a nós pesquisadores e formadores) a conhecer” (PEREIRA, 2008, p. 05)

O texto “Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano”, de Weigel e Lira (2012), é resultado da pesquisa que as autoras realizaram estudando os modos de vida dos jovens índios das tribos Sateré-Mawé que migram das aldeias para a cidade de Manaus, principalmente, para estudar. Nessa migração, eles ficam na fronteira entre ser índio e ter que se habituar aos costumes dos não-índios, uma vez que participam de uma cultura completamente diferente, mas não deixam a sua própria. “Ao inserir-se como estudante em cidade o jovem indígena passa a compartilhar específicos costumes, valores, estéticas, linguagem e modos de ver o mundo” (WEIGEL e LIRA, 2012, p. 03).

Apesar de não levar a fundo o estudo sobre descrição de fronteiras, as autoras compartilham do que trazemos em nossa pesquisa de forma a abrilhantar aquilo que estudamos.

A vinda, definitiva ou temporária, dos jovens sateré-mawé para o universo urbano [...] produziu significativa experiência de lutas étnicas, travadas em espaços materiais consolidados: as comunidades na cidade de Manaus e as casas de estudantes, em Maués. Estes espaços materialmente erguidos têm o sentido do que Barth (1970) considera como “*fronteira*”, isto é, como *espaço de confrontos e conflitos de significados e de lógicas (as culturas diferentes: a dos não-índios e a dos sateré-mawé)*. [...] *existe uma liberdade na zona fronteira que é explorada através de deslocamentos situacionais e combinações inovadoras que findam por organizar seus recursos de novas maneiras, fazendo experiências*. Nas zonas fronteiriças, há espaço para a ação no manejo da cultura (HANNERZ, 1997), inclusive há espaço para que através da produção material, social e econômica as *pessoas sejam capazes de gerar novas visões de mundo, transformando as culturas* (WEIGEL e LIRA, 2012, p. 03,04, *grifos nossos*).

Essa transformação das culturas a que se referem as autoras, encontra-se com aquilo que detalhamos no terceiro capítulo, a hibridação cultural (CANCLINI, 2013), resultado do encontro de diferentes culturas, na fronteira, que não se extinguem nem devem se sobrepor, mas completar-se, hibridar-se.

As escolas nas fronteiras são, portanto, permeadas por interações de conflito e aceitação dialógica (FREIRE, 1967), provocados pelo encontro da diversidade cultural, que é manifestada em atitudes, comportamentos e linguagem, principalmente.

Pantel (2012), em “Escola rural multisseriada: contextos e perspectivas no município de Urubici/SC”, traz a defesa da escola do campo como imprescindível para o desenvolvimento e continuidade das comunidades rurais. Para ela, e Educação do Campo desenvolvida nestas escolas contemplam as “realidades, necessidades e expectativas evidenciadas por seus sujeitos em suas buscas por uma ‘perspectiva de futuro’” (PANTEL, 2012, p.04), de acordo com as lutas travadas pelos povos camponeses, resultante nas articulações e propostas para a Educação do Campo.

Embora, a escola que pesquisamos não seja multisseriada, também contempla realidades, necessidades e expectativas numa perspectiva de futuro para os sujeitos. Entretanto, e infelizmente, a autora pontua a oferta de Educação do Campo como isolada e descontínua. E a retirada do aluno da sua comunidade como a retirada de sua cultura, afirmação com a qual concordamos.

E, finalmente, o texto de Côco (2011), intitulado “Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo”, traz uma discussão da Educação Infantil do Campo ainda como novidade, o que é um fato curioso, a demora com a

qual essa faixa etária da educação está sendo incluída nos debates da Educação do Campo no Espírito Santo.

O texto chama atenção para essa invisibilização do tema, a autora discute a diversidade existente na Educação Infantil do Campo no estado e compartilha nossas discussões e posicionamento sobre a alteridade em relação à cultura, como também o dialogismo de possibilidades de trocas e partilha de conhecimento e cultura.

2.4.2 GT 6: Educação Popular

Nossa opção primeira foi pelo trabalho “A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar”, de Backes (2005), isso porque o autor inicia seu texto muito próximo do nosso

[...] foram escolhidos estudantes de uma escola particular da Grande Porto Alegre, por ser uma escola que recebe alunos de diferentes cidades do RS e de outros estados. [...] tornou-se importante identificar a concepção de cultura dos sujeitos, bem como as “marcas” pelas quais se identificam e as representações de diferenças (BACKES, 2005, p.02).

Na análise do autor, ele encontra situações relacionadas a linguagem que nos remete ao nosso estudo, situação que traremos no capítulo 6 da análise dos dados, em relação aos alunos, descendentes de italianos, do município de Alfredo Chaves que quando chegam para a escola da comunidade de Pedra Azul tem sua forma de falar ridicularizada e corrigida.

Quando os sujeitos que provêm da região onde se localiza a escola entendem que a forma como falam a língua é mais correta, produzem significados sobre os que vêm de fora (no caso, de Santa Catarina, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná...), fazendo com que estes desenvolvam diferentes estratégias para negociarem sua forma de falar. Embora, nesse momento, os “de fora” sejam levados a “quererem” falar como gaúchos, não se pode deixar de reconhecer que eles também afetam as identidades gaúchas. O fato de conviverem com outras formas de entonação e de expressão da língua, no mínimo, faz com que percebam que, para além de suas identificações linguísticas, existem outras (BACKES, 2005, p.08).

Dessa forma, entendemos em conformidade com o autor, que a cultura transgride e subverte a fronteira, pois é ambivalente. Ao tentar delimitá-la, definir seus limites

emerge o híbrido. Em outras palavras, mesmo aquilo que é representado como fixo é permanentemente modificado através dos encontros culturais (BACKES, 2005).

No texto: “Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação”, Monteiro (2005), reafirma o que foi enunciado no texto anterior.

Ao gerar um modelo, a cultura passa assumir um papel de socializadora e, nesse contexto, tem por finalidade, na maioria das vezes, a seleção dos comportamentos “corretos”, das “boas” atitudes, que representam um fator de inclusão ou de marginalização (MONTEIRO, 2005, p. 03).

Nesse sentido, o encontro das culturas na fronteira representa a

[...] articulação das particularidades humanas e sociais dos indivíduos. Então, nesse sentido, ela passa a ser o terreno sobre o qual os atores lutam pelas suas representações e espaços, dentro do qual, é desvelado e se desenvolve a relação social das diversas formas de diferenças (MONTEIRO, 2005, p. 04).

Apesar de reconhecer que existem dilemas a serem enfrentados acerca da diversidade cultural na fronteira, o texto “A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar”, Moreira (2011), vem reforçar nossos estudos sobre as possibilidades benéficas da convivência entre diferentes culturas, que se estende àqueles âmbitos da vida cotidiana em que as pessoas precisam atuar de forma reflexiva (MOREIRA, 2011).

Corroboramos com a autora no sentido de colocarmos-nos a refletir sobre e com o encontro de diversas culturas na região de fronteiras, como lidar com a gama de diversidade existente nas relações nesse contexto, para potencializar o processo de ensino e de aprendizagem escolar, vislumbrando uma Educação do Campo que garanta igualdade de oportunidades, e acima de tudo, uma educação libertadora.

Partimos da concepção freireana de educação libertadora, entendendo que toda prática pedagógica é em si uma prática política e dessa forma, entendemos que a diversidade cultural, a interculturalidade na fronteira é um elemento potencializador de aprendizagens escolares e de formação de professores.

Essas pressuposições também se baseiam nos estudos de Brandão (1986), que diz que falar de diversidade é também falar do “diferente e da diferença, que são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1986, p. 12).

Dessa maneira, a educação na fronteira visa

[...] promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos involucrados e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território (CANDAU, 1998, p. 42).

Retomamos, nesse ponto o nosso entendimento que o diálogo é um conceito chave na perspectiva intercultural na fronteira. Assim, a perspectiva dialógica freireana, por nós assumida nessa pesquisa, e em conformidade com os estudos aqui citados de Brandão (1986) e Candau (1998), remete-nos ao inacabamento dos indivíduos, conforme Freire (2011).

Esse processo nos coloca na busca com as demais pessoas, posto que somos seres históricos e sociais, ajuda-nos a transcender a compreensão de diversidade como diferença, vista tanto no sentido de busca por homogeneização, quanto como um respeitar tais diferenças [...]. Assim, defendemos e seguimos o enfoque dialógico, que se baseia no diálogo como forma de relação entre as culturas e como um caminho para superar as desigualdades e as exclusões do mundo atual (MOREIRA, 2011, p. 07).

O que se vislumbra na fronteira é a interculturalidade como vantagem educativa, que deve ser explorada.

2.5 AS PRODUÇÕES REALIZADAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DOMINGOS MARTINS

Conforme já anunciado e verificado nos resultados das entrevistas, a formação continuada de professores no município de Domingos Martins tem resultado em muitos ganhos para a educação dos martinenses. Prova disto são os resultados, em forma de estudo e pesquisa, que vem acontecendo, os professores têm deixado de ser meros repetidores de práticas para tornarem-se pesquisadores da própria prática, melhorando-a e contribuindo para a melhoria da educação de forma geral.

Nesse sentido, no ano de 2010, os professores da EMEF Cristo Rei estiveram no III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos, promovido pela Universidade Federal Fluminense – UFF, para apresentar o trabalho intitulado “Todos os caminhos levam a cristo rei: entrando no território do campesinato das montanhas e águas” (MÓDOLO, 2010)

O próprio título já está, de certa forma relacionado com o nosso tema, remetendo-nos a ideia de fronteiras, de qualquer lugar vizinho, fronteiro, é possível chegar a Cristo Rei, o que é confirmado no decorrer da leitura do texto:

Por estar geograficamente localizada em meio a diversas comunidades vizinhas, Cristo Rei se configura como importante elo entre todas elas. Existem inúmeras opções de estradas e rodovias pelas quais se podem chegar à comunidade, mesmo estando em municípios vizinhos (Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Santa Maria de Jetibá). Dentro do município, a complexidade das estradas é ainda maior. É possível ter acesso à Cristo Rei: de São Sebastião de Aracê, de São Rafael, de Pedra Azul, de São Bento, de Barcelos, de Nossa Senhora do Bom Parto, de Alto Tijuco Preto e de Lajinha. Por essa razão, afirma-se que todos os caminhos levam a Cristo Rei (MODOLO, 2010, p. 04).

Mais adiante, o autor faz menção às diferentes culturas e à manifestação delas no dia a dia:

A população da comunidade é essencialmente composta por descendentes de italianos, e alemães (pomeranos), com a presença de afrodescendentes [...]. Estas famílias trazem consigo forte influência religiosa, manifestada em suas festas, tradições, e em seus estilos de vida. A cultura dos seus antepassados ainda pode ser observada nas festas, nas orações, na culinária, nas construções, na produção e manipulação dos alimentos, nos sotaques e nos traços fisionômicos das pessoas (MODOLO, 2010, p.03).

Corroboramos com o estudo, realizado na EMEF Cristo Rei, no sentido de que ao pensar a Educação do Campo é necessário pensar também no conhecimento da comunidade e o seu entorno, “já que as práticas educativas tendem a reproduzir as relações existentes neste espaço” (MODOLO, 2010, p. 08).

No ano de 2012, como proposta que já vinha acontecendo, para encerrar as formações eram organizados seminários. Nesse ano, aconteceu o V Seminário de Educação: Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, cuja grande novidade foi o lançamento do livro: Educação do Campo: saberes e práticas.¹⁰ O objetivo da organização desta obra é legitimar o trabalho dos professores e professoras do campo, que compartilham conosco os seus saberes, os quais emergem de uma “escuta respeitosa e de diálogo intercultural amoroso, da reflexão rigorosa sobre a prática”, trazendo “novas formas de pensar..., trabalhar..., produzir conhecimento” [...] (SILVA, et al (orgs.), 2012, p.01).

O livro, pretende trazer um desafio através de

¹⁰ SILVA, Adenilde Stein [et al.], orgs. **Educação do campo**: saberes e práticas. Vitória/ES: EDUFES, 2012.

[...] outras palavras e outros contextos, nos quais as lutas campesinas coletivas por terra e por educação pública de qualidade para todos se constroem como prática popular-libertadora. Pensar esta problemática na perspectiva da academia significa lutar com a palavra no sentido proposto por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, para instituir práticas de confronto, contra os poderes oligárquicos (SILVA, et al (orgs.), 2012, p. 05).

E, nesse sentido, apoia-se em

[...] pressupostos que requerem do professorado conhecimentos que favoreçam processos investigativos, de sistematização e análise de dados sobre realidades locais com vistas a valorização das identidades, culturas e traços sociolinguísticos dos sujeitos campesinos (SILVA, et al (orgs.), 2012, p. 05).

Destacamos, essa obra, que muito se aproxima de nosso estudo no sentido de defender a diversidade cultural nas escolas do campo, de primar para que os saberes e os fazeres sejam permitidos a partir do diálogo e da contextualização, da abordagem de temas relacionados as vivências dos educandos, constituindo-se em práticas educativas que nos permitam pensar as práticas educativas para além do espaço escolar.

O livro é composto por vinte e quatro artigos, cuja escrita é resultante dos trabalhos realizados nas escolas do município, divididos em quatro eixos, que apresentam problemáticas, soluções e acima de tudo as práticas relacionadas à diversidade da cultura.

Pensando esta diversidade, tanto no que diz respeito aos professores quanto aos alunos, Trarbach, Nickel e Hehr (2012, p.52) fazem o seguinte questionamento: “e quando se trata da educação no campo no território martinense, que perspectivas formativas foram encontradas?”

Esse questionamento nos coloca, enquanto professores pesquisadores, em ação, pois potencializa os processos de elaboração do trabalho docente, pautados na cultura. Conforme acrescenta Sousa e Ferreira (2009, p.64 apud MORETO e TRARBACH, 2012, p. 87):

[...] possibilitam a retomada das aprendizagens e experiências, remetendo o sujeito em formação a refletir sobre si, sobre suas experiências, *sobre as culturas com as quais estabelece contato*, sobre sua própria história, permitindo-lhe ampliar sua visão de mundo [...] (grifo nosso).

Os artigos do referido livro somam valor a nossa pesquisa pois em vários momentos fazem menção aquilo que já enunciamos, o contato e convívio com diferentes culturas.

Dentre os aspectos históricos mais significativos para a comunidade, destaca-se a origem da comunidade na imigração italiana, da qual preservam-se costumes como torneio de bocha, jogo de futebol, as comidas, a festa da padroeira Nossa Senhora de Fátima e a tradicional festa do morango [...]. Os moradores, em sua maioria, são descendentes de italianos e de outras etnias, temos pequenos proprietários de terra. [...]. Muitos moradores migram constantemente de uma região para outra, em busca de melhores fontes de renda, nas colheitas da região (MODOLO, 2012, p. 177, 178).

O município foi colonizado por alemães, pomeranos e italianos [...]. Os italianos subiram a serra e fundaram a comunidade de Aracê (FREITAS, 2012, p.191).

A população da comunidade é essencialmente composta por descendentes de italianos, e alemães (pomeranos), com a presença de afrodescendentes [...]. Entretanto, a população local carrega um forte preconceito com relação as famílias de origem africana. Estas últimas são forçadas a abdicarem de seus costumes, incorporando o modo de vida da grande maioria. Em outras palavras, a inserção destas famílias no seio social implica assumir a tradição dominante, em detrimento da sua história e da sua cultura (BORGHARDT, 2012, p. 238).

As famílias são, em sua maioria, agricultores descendentes de pomerano e ainda expressam sua cultura, língua materna e religião pomerana. Nota-se a dificuldade de alguns alunos em falar a língua portuguesa (ENDRINGER, 2012, p. 303).

Além do lançamento do livro, os professores tiveram a oportunidade de apresentar os projetos desenvolvidos nas escolas na forma de pôsteres. Foram expostos sessenta banners, conforme o ANEXO IX. Dentre os quais, após verificação por meio da leitura dos títulos, seguida pela leitura dos projetos, escolhemos nove para nossa análise, conforme o ANEXO X.

O banner *Meu lugar, minha moradia, minha cultura, minha sabedoria* traz o relato de valorização do meio no qual a criança está inserida, seu cotidiano, suas vivências familiares e o respeito a diversidade. Assim, fica nítida a defesa de que ensinar demanda respeito aos saberes que os estudantes já possuem e que o papel da escola é prepará-los para resolver problemas do seu dia a dia, transformando-se em aprendizado significativo e valorizando a cultura dos alunos.

Em *Nostra terra, ill nostro popolo* o foco principal do estudo foi mostrar as diversas possibilidades que tem o homem do campo, possibilidades que podem ser construídas com o passar do tempo e a aquisição de novos conhecimentos sem, no entanto, haver necessidade de se abandonar o local de origem. Conforme destacado no banner, a cultura teve grande relevância na realização do projeto, foram estudados os modos de vida dos imigrantes, as dificuldades que passaram e as suas conquistas. Destacou-se o estudo de músicas e danças, além de comidas e trajes típicos da cultura italiana. Uma das principais conquistas foi o aprendizado dos alunos em relação ao modo de vida de seus familiares, assim como a história do município e sua importância no cenário capixaba.

O banner *Saberes práticos na agricultura* foi desenvolvido a partir de um projeto da EFA, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico matemático dos alunos através da relação com as práticas agrícolas e o contexto familiar dos educandos, de possibilitar atividades práticas referente às culturas agrícolas na propriedade da escola favorecendo o uso da matemática de forma prática e despertar nos educandos a capacidade de refletirem sobre a matemática formal no seu cotidiano, além de retornar para as famílias o trabalho desenvolvido pela escola, possibilitando a troca de saberes.

No banner intitulado *Eu e o outro: respeitando as diferenças*, as reflexões e as práticas partiram da abordagem freireana da importância da convivência de uns com os outros, pautada no respeito as diferenças e na cooperação.

Em *Valorizando a minha identidade e cultura: a comunicação e seu entorno* o intuito foi de promover maior conhecimento do lugar onde os alunos moram, sua origem e história, proporcionando às crianças e à sua família momentos ricos em conhecimentos e valorização do patrimônio histórico-cultural e natural.

Já em *Descobrimo meu espaço: na família e na cultura* o objetivo foi o desenvolvimento de um trabalho coletivo para estimular o crescimento do aluno, o fortalecimento das suas relações pessoais e sociais, valorizando e demonstrando atitudes de respeito ao trabalho e ao homem do campo, além de incentivar o trabalho cooperativo, a participação das crianças em diversas atividades, o conhecimento/reconhecimento dos costumes e valorização das tradições familiares.

O banner *Minha vida no campo: água e plantas* foi realizado a partir do projeto que buscou reflexões e debates sobre a prática em sala de aula, associando teoria e prática, criando possibilidades de aprendizagem a partir das necessidades da comunidade.

Outro projeto destacado em banner foi *Os caminhos do campo: uma trajetória de aprendizagem e contextualização*, baseado na reflexão das práticas já existentes e projetando novas ações educativas para auxiliar na formação dos alunos, enquanto sujeitos do campo. O projeto parte do pressuposto de que o povo do campo possui uma raiz cultural própria, um jeito de viver, de trabalhar, de ver, de se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente, de organizar a família, a comunidade e a educação diferenciando - se do meio urbano. Com o intuito de conhecer e valorizar a formação inicial do aluno através dos aspectos socioculturais da família, comunidade, escola e município, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na escola e as tradições culturais e socioeconômicas das famílias.

E, finalmente, com *Diversidade cultural: as dimensões do multiculturalismo no município de Domingos Martins*, aconteceu a abordagem da diversidade cultural no Estado do Espírito Santo, como as suas particularidades no município de Domingos Martins. Foi um projeto cujo principal foco era a construção da identidade, o resgate de valores e culturas, através de pesquisas sobre as origens visando a contribuição para enriquecimento histórico e social dos alunos e da comunidade.

Os projetos apresentados em forma de banner no seminário, trazem importante contribuição acerca da valorização das diferentes culturas existentes no município e nos alertam para a qualidade do que vem sendo produzido nas escolas, pelos professores do campo, ancorados nos estudos de Freire (2011) no sentido de que, a vivência do sujeito, seu modo de vida, o local em que vive, sua comunidade, ou seja, sua história de vida, sejam o ponto de partida para toda a construção do saber, coexistindo teoria e prática, ensino e pesquisa, que resultam na construção do conhecimento e do mundo, de forma crítica.

Embora não haja a menção de pesquisas e projetos nomeadamente acerca das fronteiras culturais, corroboramos uma vez mais com as palavras de Heidegger (2012) em que a fronteira é o lugar onde as coisas começam, ao percebemos que no município de Domingos Martins/ES, no encontro das diferentes culturas, o sujeito

se abre para o mundo, vivenciando novas e outras culturas, o que resulta no movimento permanente de interculturalidade na educação e na história.

Nesse sentido, a leitura e análise das pesquisas e trabalhos citados foram de grande valia para compreensão e direcionamento do nosso objeto de pesquisa, apesar de não ter sido encontrada pesquisa com estreita relação com a qual nos propomos. Ainda assim, as discussões acerca da cultura, da interculturalidade e dos saberes dos povos tradicionais apontam para importância do diálogo entre as culturas e de uma educação pautada na valorização e no reconhecimento dos saberes culturais dos alunos que se manifestam, por excelência, nas salas de aula.

As questões levantadas nesta análise vêm reforçar as reflexões que trazemos sobre a importância e a necessidade do diálogo entre as culturas na escola, transformando-se em uma educação escolar na perspectiva intercultural e ainda sobre a questão do trânsito dos professores nas fronteiras. Como acontece esse diálogo? No cotidiano das salas de aula, as práticas dos professores reforçam essa perspectiva intercultural? A formação continuada oferecida aos professores reconhece a situação de trânsito dos professores na fronteira? E com isso, é voltada para a interculturalidade na perspectiva do diálogo?

Reconhecendo que não será possível responder a todas as questões emergentes nessa pesquisa, consideramos que alguns apontamentos e indícios evidenciados aqui poderão contribuir para a compreensão da importância do diálogo no encontro das culturas nas escolas, realizando-se uma educação para a interculturalidade. Além disso, há possibilidades de que as questões levantadas e os estudos realizados orientem para novas e outras pesquisas.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FRONTEIRAS CULTURAIS

Sabemos que, mundo afora, as fronteiras têm sido negociadas, delimitadas, demarcadas, caracterizadas, equipadas, vigiadas e patrulhadas como nunca antes o foram. Dessa forma, mesmo em tempos de paz, as fronteiras marítimas e terrestres se configuram como um mercado próspero para as empresas de segurança eletrônica e para os escritórios de advocacia especializados em arbitragem internacional. As fronteiras são criadas para solucionar problemas, segundo a prática antiga e britânica de repartição, sem nunca saber o que acontecerá em seguida. Demarcar uma fronteira é caracterizar um território. E a cultura é aquilo que de mais significativo pode ser caracterizado em um território (FOUCHER, 2009). A fronteira pode ser considerada como um divisor de águas, uma separação, uma limitação de território.

Partindo do pressuposto da cultura, objetivamos, com este texto, discutir as relações e evidenciar o diálogo dos educadores com a comunidade em regiões de fronteiras¹¹, evidenciando as diferentes formas culturais que permeiam o processo educativo e a formação docente. Para isso, destacamos as práticas docentes como extrapolação da cultura e, que no encontro com o outro, hibrida-se (CANCLINI, 2001), formando uma nova, ou novas, culturas. Destacando a fronteira não como limite e separação, mas como começo (HEIDEGGER, 2012), como união.

A categoria dos profissionais docentes forma uma das maiores categorias entre os funcionários públicos das prefeituras dos municípios do interior, dessa forma exercem poder de influência, não só, em relação aos alunos, mas também, em relação as suas famílias. Muitos deles, exercem liderança comunitária, religiosa e política. Na escola, as relações se criam e os vínculos se fortalecem. O homem nasce e à medida que cresce, relaciona-se com outros homens, humanizando-se. Nesse sentido, destacamos conforme Freire (1959) que o homem é um ser de relações, relações que o tornam humano. Interessa-nos compreender como estas relações acontecem em comunidades que recebem professores de tantos outros

¹¹ Região de fronteiras que nos referimos é o Distrito de Aracê, no município de Domingos Martins/ES, que faz limites com outros sete municípios, sendo: Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Vargem Alta, Castelo, Alfredo Chaves e Marechal Floriano.

municípios e como acontece o diálogo entre as práticas docentes e culturais. Colocando-nos a pensar as várias formas de produção cultural que culmina na maneira como fazemos a educação.

3.1 FRONTEIRAS: ONDE COMEÇA O NOSSO ESTUDO

“A fronteira é uma linha; o espaço sobre o qual se estende uma soberania nacional” (FOUCHER, 2009, p. 21), esta é uma simples definição de fronteira ensinada pelo geógrafo Jean Gottmann na década de 1950, nos Estados Unidos. A palavra fronteira é, em francês, o adjetivo feminino vindo do substantivo *front*, traduzida, muito simplesmente, como linha de frente (FOUCHER, 2009). “Ir até a fronteira significava chegar onde o inimigo devia estar” (FOUCHER, 2009, p. 21). Passados os tempos de guerras devastadoras e disputas de reinados e territórios, ainda temos escórias desse sentimento de que o outro, vindo de outro lugar é o inimigo e, portanto, devemos ter cautela ao recebê-lo ou recebê-lo com armas em punho. Estamos sempre nos vigiando, para evitar um possível ataque, sempre tomando cuidado em relação ao outro.

Mas os tempos passaram e, com isso, as fronteiras ganham novas formas de identificação, existem fronteiras geográficas ou simbólicas, terrestres, marítimas, objetivas, subjetivas, sociais, culturais, entre outras. Essas últimas são as que se aproximam do nosso objeto de pesquisa e, sobre as quais nos debruçamos, nesse texto.

Ao pensar sobre o estudo da cultura nas regiões de fronteira nos pautamos nas ideias heideggerianas de que a fronteira não é onde as coisas acabam, mas sim onde elas começam. “Uma fronteira separa e possibilita trocas entre duas entidades que se reconhecem mutuamente como diferentes” (LEBACHE; MARTIN, 2008, p. 335). Nesse sentido, procuramos discutir o que emerge das relações cotidianas, construídas e operadas na fronteira. Interessa-nos a articulação entre os sujeitos, indagando a maneira como a cultura é produzida, negociada e hibridizada (CANCLINI, 2001), nas relações sociais em um contexto de fronteiras.

Trabalhamos aqui e habitamos ali, não habitamos simplesmente. Isso soaria até mesmo como uma preguiça e ócio. Temos uma profissão, fazemos negócios, viajamos e, a meio do caminho, habitamos ora aqui, ora ali [...]

trabalhamos na cidade e habitamos fora. Empreendemos uma viagem e habitamos ora aqui, ora ali (HEIDEGGER, 2012, p. 127 e 167).

O “meio do caminho” ao qual se refere o autor é entendido por nós como sendo a fronteira, que possibilita a liberdade de habitar vários lugares, habitar na compreensão heideggeriana é construir, por sua vez, construir tem o sentido de cultivo e crescimento. “Do latim cultivar é *colere*, o mesmo que cultura” (HEIDEGGER, 2012, p. 127). A cultura é a experiência do homem, o seu modo de ser.

Os sujeitos de nossa pesquisa, conforme já mencionamos, são crianças, professores e funcionários, além de membros da comunidade de Vila de Pedra Azul, em Domingos Martins/ES. Uma região que faz divisa com outros sete municípios e, por isso se caracteriza como rico em possibilidades de estudo da temática a qual nos lançamos. Assim, nosso estudo começa na distinção e na discussão do que é considerado como possível ou impossível, desejável ou indesejável, ou seja, como são as formas desses sujeitos definirem as relações, o ser/estar no mundo (FREIRE, 1959), as formas de definir o trabalho docente, a educação, o aprendizado, a relação com a natureza, enfim, sua definição para a vida.

As fronteiras culturais separam e unem o “nós” do “eles” e interrompem, circunscrevem ou produzem segregações na distribuição de populações ou de atividades dentro das sociedades. Essas fronteiras não são dadas, constroem-se, ultrapassam-se e desconstroem-se no tempo e com o tempo (LEBACHE; MARTIN, 2008). Podemos dizer que, os modos de percepção e os processos de construção do conhecimento e das definições de vida do homem do campo são fortemente vinculados às trajetórias coletivas, familiares ou geracionais e, individuais, assim como às histórias dos diferentes grupos de pertencimento. Existe, pois, uma associação de experiências, o que faz com que as fronteiras culturais não se tornem nem automáticas, nem naturais, mas como algo a ser construído, reconstruído e reinventado através das negociações e dos diálogos cotidianos.

Nesse sentido, usamos o conceito de diálogo, compreendido como experiência, como participação, conforme FREIRE (1967, p.115).

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança,

com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

O diálogo é o encontro entre pessoas tendo como objetivo o conhecimento, no desejo de produzi-lo e reconstruí-lo. Portanto, uma comunicação solidária entre homens não se fundamenta na relação de um sobre o outro, mas na solidariedade de saberes entre ambos, intencionados a transformar o mundo (FREIRE, 1967). Da mesma forma, as culturas não se sobrepõem umas às outras, há uma comunicação entre ambas.

A fronteira, então, é caracterizada como o território “entre”, onde os saberes e as experiências são trocados, solidariamente. O “espaço-entre” indica, conforme Heidegger (2012) a proximidade e a distância entre homens e coisas. O espaço-entre é o espaço da multiplicidade, das relações, possibilidade de construção. Assim, faz necessário compreendermos o que é um território para então avançarmos no entendimento e na discussão acerca das fronteiras.

O território é sempre discutido no âmbito da globalização, da maximização do capitalismo e na minimização do Estado, realidade que gera e intensifica as desigualdades sociais, a exclusão da população rural, a destruição dos territórios camponeses, a expropriação e precarização de seu trabalho (FERNANDES, 2008). Embora esta seja uma discussão que tem o nosso interesse devido à condição de subalternidade do território campesino, não a discutiremos aqui. Utilizaremos o conceito de território para compreender e interpretar a realidade a que nos propomos a pesquisar, a situação de fronteiras, conforme já descrevemos. Nesse contexto, o conceito de território pode apresentar-se como metáfora, porém, não o fazemos inconsequentemente.

Território é um conceito central para o estudo de diferentes escalas e tipos de espaços geográficos. Muito usado como tema para a elaboração de projetos de políticas públicas voltados para o meio rural, o conceito está para além da questão geográfica e é subentendido como relação de poder (FERNANDES, 2008). O movimento ininterrupto da vida em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais, constroem-se histórias, abre caminho para o debate sobre o território (FERNANDES, 2008), “tendo o espaço como materialização da existência humana” (LEFEBVRE, 1991, p. 102 apud FERNANDES, 2008, p. 3).

Os territórios podem ser vistos por diferentes interpretações, uma vez que a criação de conceitos depende das intencionalidades dos estudiosos que, por sua vez, trabalham de acordo com as intencionalidades das instituições (FERNANDES, 2008). Assim, depende do sujeito que elabora o conceito dar a ele um significado mais amplo ou mais restrito. Segundo Fernandes (2008), usaremos o conceito amplo de território, extrapolando a acepção de território como unidade geográfica determinada, quase sempre reduzida como espaço de governança. Isto significa que, em sentido restrito, território é entendido com o espaço de governança. Já em sentido amplo, superando a concepção essencialista de território, o mesmo é entendido como espaço de relações.

Na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania [...] o sentido político de soberania pode ser explicitado pela autonomia dos governos – no caso de estados e municípios - ou dos proprietários – no caso de propriedades particulares ou comunitárias - nas tomadas de decisões. O território é uma totalidade (país, estado), são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só se completam neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica, etc. (FERNANDES, 2008, p.05).

Torna-se importante compreender essas dimensões para conhecermos as leituras territoriais realizadas por estudiosos que impõem seus projetos de desenvolvimento, principalmente para as comunidades rurais. Ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras por causa dos atributos da totalidade, da multiescalaridade e da multidimensionalidade. Esses, nos levam a perceber, conforme Fernandes (2008), que cada território tem sua territorialidade – a multiterritorialidade que são as relações e as interações.

São as relações sociais que produzem o território, no caso do campo de realização de nossa pesquisa, as relações sociais o produzem e o transformam. Aproximando-se, em nossa compreensão, daquilo que Fernandes (2008) chama de território imaterial – “são os territórios formados no espaço social, a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias, ideologias, etc.” (FERNANDES, 2008, p. 09).

Nosso enfoque é a dimensão cultural do território embora essa se desdobre nas outras dimensões: social, política, econômica, etc. Partimos do ponto que no território existem sempre, ou é possível existir outros territórios. O território

[...] é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades (PORTOGONÇALVES, 2006, p. 5 apud FERNANDES, 2008, p.14).

A “divisão no papel”, no que tange à mundialização das fronteiras, só se tornou divisão de terras – divisão territorial geográfica - após 1980, elaborando os aspectos da realidade, materializando as divisões da terra (FOUCHER, 2009), estabelecendo os limites de acordo com a identidade política. As fronteiras são, nesse sentido, descontinuidades territoriais com a função de marcação política. Não há identidade sem fronteiras. A fronteira determina o território que é marcado por uma identidade, a identidade do povo que o produz, que o transforma.

O homem está superando as longitudes mais afastadas no menor espaço de tempo. Está deixando para trás de si as maiores distâncias e pondo tudo diante de si na menor distância. O que é esta igualdade em que tudo fica nem distante nem próximo, como se fosse sem distância? (HEIDEGGER, 2012, p. 144). Ainda assim, é preciso considerar que a distância existe porque conhecemos o que é próximo, ao saber e conscientizarmo-nos da proximidade, compreendemos a distância.

Apesar da superação do distanciamento e de qualquer afastamento em termos físicos ou geográficos, a proximidade entre os seres está ausente. Ausente de alteridade, de acolhimento ao outro (FREIRE; SHOR, 1987). Para receber o outro é necessário estar vazio, vazio como um recipiente que acolhe e retém, a recepção entendida por Heidegger (2012) como doação, por Freire e Shor (1987) como dialética

O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu - um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE; SHOR, 1987, p. 165, 166).

Cada ser, a seu modo, é indispensável para a construção do conhecimento, para a feitura de uma educação de qualidade. Ambos, no entanto, são insuficientes se se

mantiverem isolados cuidando, cada um do que é seu, ao invés de escutar o outro. Nisso reside a essência da alteridade, sabendo que tanto um, quanto outro provém de uma longa experiência e de um exercício incessante de ser homem (HEIDEGGER, 2012), de tornar-se professor.

Na essência da alteridade reside o que Freire (1959) denomina como relação e forma de vida democrática - SER COM o OUTRO.

Daí insistirmos tanto nas relações de organicidade do nosso processo educativo com a nossa atualidade tão rica de contrários, no sentido de diminuí-los. Sobretudo no sentido de ajudar, em conexão com o clima cultural presente, a incorporação, na experiência do homem brasileiro, de formas de vida democráticas (FREIRE, 1959, p. 78).

A experiência democrática, tal como a alteridade, compete ao reconhecimento do outro, o que aumenta nossa responsabilidade nas nossas experiências de convívio cultural, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1992, p.26).

3.2 COMUNIDADES E ESCOLAS EM REGIÕES FRONTEIRIÇAS: A GEOGRAFIA QUE NÃO ESTÁ NOS MAPAS

A Geografia alcança neste fim de século a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação do lugar (SANTOS, 2002, p. 9).

O cenário fronteiriço é marcado por um duplo movimento de idas e vindas de seus moradores. Idas e vindas que extrapolam os limites fixados pela demarcação política do território. Esse movimento suscita interpretações entre as diferentes culturas postas em contato e entre as representações do outro que são veiculadas maciçamente e muitas vezes sem cuidado, materializando-se como produção da vida e da história humana. Nesse sentido, uma questão nos põe a pensar: qual o impacto das relações culturais estabelecidas nas fronteiras sobre a educação, mais especificamente sobre a Educação do Campo?

Essas comunidades, as quais já nos referimos anteriormente, em suas ligações com as outras comunidades formam o que, chamaremos aqui, de sociedades de fronteiras, cujo espaço é atravessado por uma simbologia que separam ou unem e que podem ser estigmatizantes para alguns indivíduos (LEBACHE; MARTIN, 2008). A escola de uma região de fronteira tem uma dupla implicação em seu papel podendo representar, ao mesmo tempo, a ruptura e a mudança.

A ruptura no sentido de romper com a resistência - que ainda é muito comum nas comunidades rurais e implica na não aceitação ao novo, ao tecnológico, ao outro, mesmo que esse outro seja um indivíduo, um professor - e mudança que é fruto do encontro, da recepção ao outro, que vem se tornando um exercício constante desde as aberturas das inscrições para professores DT¹², aproximadamente, a partir do ano de 2004. Pois, houve um tempo em que as prefeituras fechavam suas contratações apenas com pessoas das comunidades e isso limitava o encontro das diferentes culturas. A partir do ano de 2004, as comunidades passaram a receber, de forma mais intensa, professores de todas as localidades vizinhas, o que torna a vida nas escolas cheia de novos sentidos, novas imagens, enfim, novas culturas.

A realização das leituras para nossa pesquisa, nos mostra que as fronteiras culturais não se definem num vácuo, mas, ao contrário, são fortemente ancoradas num espaço social específico que se define, não só, por sua geografia e é marcado pelos limites intermunicipais e isso nos faz compreender as diferenças e as relações entre as práticas educativas de Educação do Campo, já enunciadas, dos grupos que habitam esses espaços limítrofes. “O que está no limite se articula, se reúne de forma integradora através de um lugar” (HEIDEGGER, 2012, p. 137). Os limites geográficos são extrapolados dando origem a novas formas de conceber a vida e a cultura, advindos da forma como as pessoas se locomovem de um a outro desses limites, dessas comunidades.

É importante destacar que a noção de cultura sempre foi vista e, ainda permeia nossos costumes e pensamentos, sob o ponto de referência da sociedade europeia, representada pelos brancos, cristãos, heterossexuais, industriais e técnicos. O que fosse diferente desse modelo padrão era visto como inferior, subalterno. Entretanto, a partir da Segunda Guerra Mundial tal análise é posta em dúvida e aparecem nos

¹² Abreviação para Designação Temporária, que se refere ao professor contratado para prestar serviços durante um tempo determinado, enquanto não se oferta Concurso Público.

estudos científicos vários conceitos de sociedade e de cultura, ambas são entendidas como complexas (LEITE, 2010).

Seguindo os estudos de Leite (2010) acerca da cultura e da interculturalidade, Marcel Mauss, sobrinho de Durkheim, desenvolveu o conceito de interações culturais que, segundo nossa interpretação, representa aquilo que de comum existe entre os indivíduos, como exemplo, a crença religiosa, as formas de criação e obediência as leis, a conduta moral, entre outros. Brandão (1989) corrobora ao pensar a cultura como a vivência em vários momentos, seja uma festa, uma procissão, na arte, no artesanato, nas danças, comidas e trajes típicos de uma cultura.

A fronteira, portanto, está para além dos limites geográficos, unicamente, que definem se o povo pertence a esta ou aquela comunidade, a este ou aquele município, entendendo-a como o lugar onde as coisas começam (HEIDEGGER, 2012), entendemos que a fronteira é, então, o lugar da interação cultural. Não havendo, portanto, cultura hegemônica. A cultura “pode ser ensinada e também que pode se transformar [...] as culturas já são tão predispostas à mudança quanto resistentes a ela” (LEITE, 2010, p.13). Dessa forma, voltamos à concepção de alteridade, implicando um reconhecimento de si e do outro diante das construções culturais que são possibilitadas pelos encontros ocorridos na fronteira.

A relação é exatamente o princípio que norteia a interculturalidade, ou seja, a coexistência de diferentes culturas em um mesmo tempo da história (LEITE, 2010) e, ainda, em nosso caso, em um espaço de coexistência de culturas de fronteiras, de limites geográficos, isto é, coexistência de culturas em um mesmo espaço geográfico, ou no limite dele.

À medida que a sociedade se torna cada vez mais complexa e conflituosa os conceitos de pluralidade e diversidade cultural são temas que ganham relevância nos estudos científicos. E, a interculturalidade, preconiza a compreensão do que é justo e legítimo no atendimento as diferenças culturais, dentro do estado do direito vigente em nosso país (LEITE, 2010) sem, contudo, subalternizar uma cultura e exaltar outra. Foerste (2010) reforça que a interculturalidade está intrinsecamente ligada a práxis da humanização, no respeito e no reconhecimento do outro com políticas de igualdade. Nos processos educativos o autor destaca a escola como

espaço de integração das culturas, de participação da comunidade e de partilha de experiências.

No caso da específica região da qual falamos, devemos atentar especialmente para as levas de imigrantes europeus que povoaram as comunidades, ao sul do município de Domingos Martins/ES, imigrantes italianos e, ao norte, imigrantes pomeranos. Os pomeranos, ainda mantêm forte seus costumes e tradições – sua cultura, devido à resistência que mantêm em relação às outras culturas são, popularmente chamados de “povo fechado”. Já os italianos, que não foram tão resistentes às diversas iniciativas culturais da região, hoje ainda mantêm alguns costumes, perderam outros e ganharam novos, a esse fenômeno Canclini (2001) chama de hibridação cultural.

Para o autor, são múltiplos os elementos que provocam efeitos híbridos nas populações, dentre eles estão a crescente midiatização e o crescimento da população urbana. A hibridização abrange “processos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían em forma separada, se combian para generar nuevas estructuras, objetos y práctica¹³” (CANCLINI, 2001, p.02). Isso significa que tal processo não é intencional e planejado, conforme já afirmamos, não se define num vácuo, é favorecido pelos trânsitos migratórios, pelo turismo, pelas relações econômicas, mas que resulta de “construções criativas, individuais e coletivas” (CANCLINI, 2001, p.02) dos sujeitos e entre ambos.

Desta forma, não é a hibridez o foco de esforços dos estudos sistemáticos, mas os processos de hibridação (CANCLINI, 2001), isto é, não importa o quão híbrido são os sujeitos, mas como se constituem de tal forma, sem, contudo, fazermos juízos de valor (cultura pura ou impura, cultura superior ou subalterna). Faz-se necessário compreender como se dão os processos de reconstrução das identidades de novos contextos, de novas configurações sociais. CANCLINI (2013, p.166) afirma que “hoje a identidade, mesmo em amplos setores populares é poliglota, multiétnica, migrante, feita de elementos mezclados de várias culturas. ”

O autor, nessa abordagem, se refere aos indivíduos ou grupos – e nós nos referimos aos professores – que transitam em diferentes locais e diferentes culturas desde o

¹³ “Processos culturais em que as estruturas discretas ou práticas que existiam em separado são combinadas para gerar novas estruturas , objetos e prática”

seu local e cultura de origem e que passam a estabelecer inter-relações com outros locais e culturas.

Ao saírem de seu lócus cultural natural os sujeitos – professores - adotam e trazem, de alguma forma, os costumes, tradições e línguas diferentes configurando um movimento entre as fronteiras, traduzindo-se numa situação em que o sujeito não é do lugar onde está habitando e nem mais pertence ao seu lugar de origem “trabalhamos aqui e habitamos ali, não habitamos simplesmente. Empreendemos uma viagem e habitamos ora aqui, ora ali” (HEIDEGGER, 2012, p. 127 e 167). Retomamos Heidegger, neste ponto, para anunciar que esse processo de idas e vindas nas fronteiras não representa um processo de perda cultural, mas sim uma ressignificação cultural, um reposicionamento dos sujeitos no tempo e no espaço.

As diferenças culturais são evidenciadas pela interação, isto é, é a relação dos diferentes grupos que permitem a afirmação das diferenças culturais, ressaltando assim a fronteira como lugar onde as coisas começam (HEIDEGGER, 2012). É a fronteira, portanto, carregada de tensões, de desafios e de possibilidades.

A interculturalidade, na fronteira, abre a possibilidade do diálogo entre as pessoas, entre os grupos pertencentes às diversas comunidades e, portanto, culturas diferentes, promovendo o reconhecimento (FOERSTE, 2010) de alunos, de professores e membros da comunidade que, ao encontrar-se com a cultura do outro, não deixam de lado a sua própria, mas trazem novos elementos e superam preconceitos historicamente construídos e naturalizados.

É necessário reinventar as relações, criar uma alternativa, epistemológica ou talvez pedagógica (FREIRE, 1959), que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, mais solidárias e preocupadas em superar o individualismo. É urgente o desapego às velhas práticas e certezas padronizadoras.

3.3 CULTURA (S) E HIBRIDISMO CULTURAL

A fronteira representa um espaço extraordinário de tensões, diversidades e possibilidades. As idas e vindas de professores e alunos representam a insurgência de movimentos plurais, em que a diversidade humana salta aos olhos e pode ser entendida como signo de riqueza e beleza cultural.

No movimento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam na fronteira produzindo, ao mesmo tempo, diferenças e singularidades, inclusões e exclusões, tratamos a seguir das concepções teóricas de cultura e hibridismo cultural que nortearam a pesquisa.

3.3.1 Concepções de cultura e hibridismo cultural no contexto de fronteiras

O conceito de cultura vem passando por diversas redefinições com o passar do tempo, desde o final do século XVIII os estudiosos vêm procurando definir o que é cultura, visto que se trata de um conceito bastante amplo. Nessa caminhada, Edward Tylor (1832 – 1917 apud LARAIA, 1986) sintetizou os estudos e definições acerca de cultura no vocábulo inglês *Culture*:

Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LARAIA, 1986, p. 25).

A partir de então, muitos outros conceitos e definições se sucederam, entretanto, o conceito ou vários conceitos acerca da cultura ou das culturas não podem ser objetos de construções em lugares homogêneos e vazios. São construções de “agoras” em que passado, presente e futuro se dão ao mesmo tempo, sem linearidade.

Podemos então afirmar que a dominação essencial de determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, pelo poder, e não apenas, ainda que sempre pela propriedade. *Ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos* (FRIGOTTO, 2011 apud FICHTNER, 2012, p.10 – *grifo nosso*).

Não podemos sucumbir ao erro de considerar a cultura como um bloco único e coerente, uma vez que, nela não se apresentam coesão e ordem. A cultura não se reduz as práticas culturais. Ela se desenvolve em tempo e espaço sobre os quais acontecem lutas e representações, desvelando-se e desenvolvendo-se as relações sociais das diversas formas de diferenças, “respaldadas historicamente pelas memórias das experiências de lutas passadas” (MONTEIRO, 2005, p.04).

Há um entendimento, baseado no imaginário social, de que a cultura só pode ser adquirida por meio do estudo, fazendo com que aqueles que não tiveram ou não tem essa oportunidade sejam considerados “sem cultura”. Esse equívoco leva principalmente a população do campo, marginalizada por décadas ao acesso à educação, ser considerada como “povo sem cultura”.

A cultura é dinâmica, é um termo amplo e complexo, não se reduz à arte e ao intelecto, mas está relacionada a tudo o que é produzido pelos seres humanos (CANDAUI, 2002).

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o povo cultiva a terra. Cultura é também é a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. [...] Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2011, p.90).

Nesse sentido, podemos de maneira geral, identificar um sistema cultural como uma estrutura de normas, de valores, de maneiras de pensar e modos diversos de apreensão da realidade que orientam as relações sociais e a conduta dos sujeitos. A fronteira não é apenas lugar de absorção de identidades diversas, mas lugar de relacionamentos, interações e produções culturais em trânsito. Para aqueles que se colocam nesse contexto, para qualquer direção que se olhe, mora um “estrangeiro”.

As relações culturais se reproduzem, se deterioram ou se reinventam, no entrelaçamento das comunidades e municípios na fronteira, constituindo-se como movimentos de superação das condições de opressão, homogeneização e exclusão humana. “Naturalmente que a nova cultura não deve fechar as portas às influências positivas das culturas estrangeiras. Ela estará aberta à cultura de todos os outros povos” [...] (FREIRE, 2011, p. 90).

A fronteira é terreno de trocas, de acolhimento do outro, do diferente, do estranho pela via do diálogo. É o local de recriação da vida, onde as diferenças se tencionam e produzem o plural, uma nova cultura. É a fronteira, nesse sentido, a confluência do que já foi, do que está sendo e do que pode ser.

Considerando a cultura como plural, fundada na rede complexa das diferenças, das relações sociais dinâmicas e a migração de professores na fronteira como fluxo

privilegiado de interações, como construir um caminho para dar voz aos professores do campo contra um projeto de homogeneização da cultura?

Precisamos entender que há uma cultura hegemônica, que precisa ser combatida, “que trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.23). Entretanto, não se pode considerar uma determinada cultura como um modelo a ser seguido por todos os seres humanos, isto seria uma visão extremamente etnocêntrica (FAUNDEZ; FREIRE, 1985).

Para Freire, somos todos criadores de cultura, porque somos humanos, somos seres da natureza e assim, nós nos construímos como sujeitos sociais, a cultura é entendida por ele como “o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do esforço criador e recriador” (FREIRE, 1967, p. 109). Este mesmo autor foi sempre um defensor da existência de uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação. Assim, o conceito de cultura é trazido para o campo da educação como valor e fundamento de práticas, de ações sociais.

Retomando à abordagem clássica do conceito de cultura, Thompson (1995) argumenta sobre a simultaneidade das expressões culturais e econômicas como inseparáveis e igualmente importantes, vida social, vida material e vida cultural encaradas a partir da dimensão do conflito social, vistas como uma forma que procura equilibrar o peso das determinações objetivas e da ação das classes como sujeitos da história.

Para Geertz (2008), a cultura é formada por construções simbólicas. Ele acredita que a cultura enquanto estrutura, sobre a qual as ações humanas se baseiam é fundamental para compreender a heterogeneidade cultural que convive em determinado espaço, e que grande parte dos conflitos de determinadas comunidades ocorrem por causa da heterogeneidade cultural, que gera interpretações e percepções diferentes e muitas vezes conflitantes sobre o mundo.

Para Bhabha (2013) as culturas coexistem, algumas se impondo e deixando seus valores disseminados, outras resistindo. Para este autor, o local onde ocorre o

choque cultural permanente, onde as diferentes culturas disputam seus espaços sem, contudo, nunca haver uma hegemonia é o entre-lugar.

Forquin (1993), defende que a cultura é semelhante a uma herança de conhecimentos e de competências, instituições, valores e símbolos, que são construídos ao longo das gerações e são, dessa forma, características de um grupo em particular. O autor, afirma que o ensino pressupõe a ascensão a um nível de desenvolvimento intelectual e pessoal desejável, e que isto não pode ser realizado sem se apoiar em conteúdos, sem extrair da cultura a sua totalidade, entendendo a cultura como mundo humanamente construído (FORQUIN, 1993).

Foi então a partir da abertura feita por Geertz (2008) que se abriram outros ramos de estudos acerca de cultura, como a hibridação cultural. Para Hall, “[...] não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2001, p. 62).

Nesse sentido, o autor destaca ainda:

Algumas pessoas argumentam que o “hibridismo” e o sincretismo – a fusão entre as diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo, com a indeterminação, a “dupla consciência” e o relativismo que implica, também tem seus custos e perigos (HALL, 2001, p. 91).

Rushdie (1991, p.394 apud HALL, 2001, p. 91 e 92) apresenta uma defesa forte e irresistível sobre o “hibridismo”.

No centro do romance está um grupo de personagens, a maioria dos quais é constituída de muçulmanos britânicos, ou de pessoas não particularmente religiosas, de origem islâmica, lutando precisamente com o mesmo tipo de problemas que tem surgido em torno do livro, problemas de hibridização e guetização, de reconciliar o velho com o novo. Aquelas pessoas que se opõem violentamente ao romance, hoje, são de opinião de que a mistura entre as diferentes culturas inevitavelmente enfraquecerá e destruirá sua própria cultura. Sou de opinião oposta. O livro *Versos satânicos* celebra o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vem de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, músicas. O livro alegra-se com os cruzamentos e teme o absolutismo do Puro. [...] É a grande possibilidade que a migração de massa dá ao mundo.

Conforme Canclini (2001, p. 27) “é conveniente deslocar o eixo da análise para a heterogeneidade e a hibridação”. Pouco se ganha em uma pesquisa que se centra em estudar identidades parciais, de nações periféricas, de elites, de saberes

totalizados. O pesquisador deve realizar estudos a partir das fronteiras e interseções, para converter-se em reconhecimento dos outros. Para ele,

[...] a cultura é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar (CANCLINI, 2001, p. 41).

Assim, por hibridação cultural, temos entendido como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas diversas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2013, p.19). Para o autor

Podemos viver em estado de guerra ou em estado de hibridação. É útil advertir sobre as versões excessivamente amáveis sobre a mestiçagem. Por isso, convém insistir em que o objeto de estudo não é a hibridez e, sim, os processos de hibridação. Assim é possível reconhecer o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se. Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado (CANCLINI, 2013, p.26).

A esta altura, devemos dizer que esta pesquisa toma como referência as concepções de cultura, conforme Freire (1967, 2011) e de hibridação cultural de Canclini (2001, 2013) pois abrangem conjuntamente os contatos e diálogos interculturais e as inter-relações que ocorrem entre os professores e alunos que transitam na fronteira.

3.4 APROXIMAÇÕES AOS CONCEITOS DE CARTOGRAFIA SOCIAL E COMUNIDADE

Além dos conceitos de cultura (FREIRE, 1967; 2011) e hibridação cultural (CANCLINI, 2001; 2013), outro conceito que está diretamente ligado à concepção de cultura que norteia esta pesquisa é o conceito de cartografia social (ALMEIDA, 2008). Este conceito surgiu como uma luta teórica,

contra a força dos esquemas interpretativos dos “positivistas no direito”, que sempre querem confundir etnias, minorias e/ou povos tradicionais dentro de uma noção genérica de “povo”, elidindo a diversidade cultural, e contra a ação sem sujeito de esquemas inspirados nos “estruturalismos”, que privilegiam e se circunscrevem às oposições simétricas entre “comum” e “individual”, entre “coletivo” e “privado”, entre “propriedade” e “uso”, entre recursos “abertos” e “fechados”, entre “tradicional” e “moderno”, menosprezando a dinâmica das situações concretas produzidas pelos povos e grupos tradicionais nas suas relações sociais com seus antagonistas históricos (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Assim, grosso modo, consiste em definir em cima de bases cartográficas já conhecidas previamente, quais os elementos relevantes que compõem o mapeamento social de seu próprio povo ou grupo, que expressam uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com os recursos da natureza, formas intrínsecas de apropriação e de uso comum dos recursos naturais.

A cartografia social geralmente envolve os povos tradicionais outrora citados - extrativistas, ribeirinhos, indígenas, povos do campo, e outros e é um instrumento utilizado para fazer valer os direitos desses grupos frente à grandes empreendimentos econômicos, à generalizações e imposições do capital, como a forma de educação de massa, às questões referentes a Reforma Agrária, ao direito à terra e ao não cumprimento de normatizações referentes às delimitações de terras indígenas, por exemplo. No lugar de informações técnicas, os mapas sociais apresentam o cotidiano do povo ou da comunidade. Neles, são incluídas as localidades, os rios, os lagos, as casas, os equipamentos sociais como hospitais, escolas, igrejas e outros que a população envolvida julgue de importância coletiva (ALMEIDA, 2008). Essas informações são traduzidas como o espaço vivido e percebido e pode ser representada por meio de mapas mentais.

A região, se existe, é um espaço vivido. Vista, apreendida, sentida, anulada ou rejeitada, modelada pelos homens e projetando neles imagens que os modelam. É um reflexo. Redescobrir a região é, pois, procurar captá-la onde ela existe, vista pelos homens (FRÉMONT, 1980, p 17 apud BRITO, 2007, p. 53).

sociais e para as manifestações de identidades coletivas. É um elemento de combate para a autoafirmação social desses povos e comunidades e suas expressões culturais.

No caso da formação histórica do território e do povo brasileiro pode-se dizer que se abrem possibilidades para o reconhecimento de múltiplas situações de cartografias sociais no movimento de idas e vindas na fronteira, que abarcam uma diversidade de agrupamentos que fogem as pretensões oficiais de homogeneização e mapeamento cartográfico. É a afirmação da geografia que não está nos mapas!

Não obstante, é muito comum verificarmos a divulgação e a caracterização da comunidade como um grupo peculiar de pessoas residentes em um mesmo espaço geográfico delimitado que partilham uma mesma cultura e os mesmos hábitos de vida, uma espécie de partilha consciente de uma certa unidade.

Para Fernandes (2015) a definição de comunidade implica que cada integrante faça parte de uma história que seja compartilhada pelo grupo, que tenham objetivos e metas em comuns e que estes sejam em função das necessidades comuns.

Entretanto, a comunidade não pode ser rotulada. Isso porque a comunidade não é exclusivamente formada pelas pessoas que a compõem. A comunidade existia antes dos moradores atuais, e é provável que continue existindo quando estes já não estiverem por aqui. Pertencer a uma área geográfica pré-definida, ter interesses partilhados, fazer parte de uma mesma história e tradição, pagar tributos a um corpo de instituições e serviços podem ser considerados como aspectos distintivos de uma comunidade, porém não a limitam. A esse respeito, Brandão (2012) nos alerta:

[...] a comunidade [...], sua cultura, seu modo de vida, suas pessoas, foram e seguem sendo o que a cada momento da História se enuncia a seu respeito. Resquíio do passado – de nossas culturas mais autenticas o ser – preservado; produtora da maior parte dos bens de mesa de nossas refeições diárias; [...] exemplo de harmonia com a natureza e de desenvolvimento sustentável (BRANDÃO, 2012, p.353).

Justifica-se, dessa forma que na comunidade aconteçam diversas interações a partir das vivências coletivas e interesses particulares das pessoas que a compõe. As pessoas de uma comunidade interagem com pessoas de outra comunidade, casam-se, trabalham, estudam e podem até mudar-se. Há também o trânsito que é realizado pelas pessoas em busca de outras condições e pode ser realizado em

busca de trabalho, como é o caso dos professores na região de fronteiras do Distrito de Aracê, em busca de mercadorias, em busca de terras férteis, e outras oportunidades. Define-se, conforme Brandão e Borges (2014, p. 02 e 03)

[...] a comunidade é o lugar humano da vida [...], é o lugar da escolha. [...] a comunidade é a paráfrase do lugar humano. Aquilo que se cria em um espaço, vida quando aí se chega ou quando para ali se vai.

Não existem comunidades iguais, elas podem ter várias formas, tamanhos e evidentemente, diferentes localizações. E, ainda, configuram-se como espaço vivido e percebido. As fronteiras se alargam na medida em que aumentam as idas e vindas e com isso existe mais heterogeneidade, com as diferenças de origem, de linguagem, de religião, enfim de culturas.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS DE FRONTEIRAS

Com a proposta de dialogarmos com os agentes envolvidos no processo educativo focalizando o intercâmbio cultural nas relações do professor com os alunos e a comunidade e, vice-versa, em um contexto de fronteiras no campo, esta pesquisa ancora-se no referencial Freireano (1959, 1967), a partir da concepção de diálogo como uma relação horizontal de UM com OUTRO.

Entendendo que não existem promessas prontas, que as relações ora nutrem-se pelo amor, humildade, esperança, fé e confiança e ora por conflitos e descontinuidades. A fronteira é um entre-lugar, espaço possível para a comunicação que acontece constituindo-se na e pela relação estabelecida com o outro. A partir dos movimentos na fronteira é possível reinscrever e reescrever outras e novas possibilidades históricas e culturais.

Reconhecendo, portanto, o homem como ser expressivo e em uma vivência relacional, destacamos a importância do seu pertencimento social. E, conforme Freire (1967) o entendemos como um ser de relações e não só de contatos, o homem não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Estar *com* o outro resulta de sua abertura ao diálogo. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo.

Na compreensão do diálogo como uma relação horizontal (FREIRE, 1967), relacionamos a interação entre os seres humanos presentes na docência, no estabelecimento de relações, na coletividade e nos processos inventivos da profissão docente e da cultura. Nesse referencial, destacamos os conceitos de *diálogo* e *relações*, que nos iluminam mais diretamente aos nossos propósitos, na interação com a temática e com os sujeitos.

Em diálogo com o campo da formação, que será abordado para dar sustentação ao trabalho, focalizamos os processos formativos da docência na Educação do Campo, a partir da compreensão da formação como processo contínuo, que acontece ao longo da vida, devido ao inacabamento dos seres humanos (FREIRE, 2011), nas

dimensões pessoais e profissionais, em processos coletivos e colaborativos (FREIRE, 2011) e, em relações de parcerias (FOERSTE, 2005; 2015).

Reconhecemos a cultura (FREIRE, 1967; 2011) e a hibridação cultural (CANCLINI, 2001; 2013), associada e em diálogo com a compreensão da docência como produção de conhecimentos e de culturas, dada a relação dos professores com os alunos, dos professores com a comunidade, dos alunos com os professores, da comunidade com os professores, onde acontece o encontro de diferentes culturas e sua hibridação nas comunidades localizadas nas regiões de fronteiras (HEIDEGGER, 2012), do município de Domingos Martins com outros municípios, outrora citados. Integramos, ainda, nessa relação dialógica, o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2012), (ARROYO; FERNANDES, 1999) e (FOERSTE, 2010), que compõe a temática da pesquisa.

O pensamento freiriano ancora-se nas relações e no diálogo como processos de humanização dos seres humanos. Ora, o homem só se torna homem à medida em que se relaciona com os demais homens. “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser -, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 1959, p. 10). Compreendemos, portanto, as relações de maneira a viabilizar a experiência democrática em que não há verticalidade de um sobre o outro, ou assistencialismo de um para com o outro (FREIRE, 1959). É necessária uma responsabilidade social e política nas relações, em que todos participem, vivenciem, atuem.

Defendemos que esta relação deve estar presente nas atividades docentes, entre os sujeitos que compõem os processos educativos - escola, família, comunidade e, que o diálogo deve permear o encontro dos professores com os alunos nas escolas do campo em regiões de fronteiras, dessa forma concebemos a formação desses docentes e suas práticas pedagógicas associadas à coletividade (FREIRE, 2011) e às relações de parcerias (FOERSTE, 2015). “A educação do campo produz-se como construção coletiva e se concretiza no esforço de práticas colaborativas e diálogo entre universidade e comunidades tradicionais.” (p. 02). Sobre a parceria, o autor afirma que:

A prática da parceria na formação de professores encontra um terreno favorável para se difundir enquanto uma política pública, considerando-se as grandes transformações econômicas e políticas na virada do milênio. A necessidade de se repensar pressupostos que servem de sustentáculo ao

processo de formação docente é um dos pontos bastante consensuais (FOERSTE, 2015, p.02).

Com isso, entendemos que, embora nem sempre vivemos em um contexto favorável às relações dialógicas, as interações relacionais somente se dão por meio do diálogo e este é “uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 1959, p. 15). As diferentes opiniões, posições e respostas nas relações devem ser consideradas de acordo com a responsabilidade social, cultural e política dos sujeitos envolvidos. Num contexto de diversidades culturais, como são as comunidades que estão nos limites político-administrativos, na região de fronteiras, no Distrito de Aracê em Domingos Martins/ES, a educação precisa estar voltada “para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem que ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação” (FREIRE, 1959, p. 51).

As novas condições culturais estão alterando os quadros escolares, tanto docente como discente. A busca por melhores condições de vida leva famílias a migrar de uma região a outra, dentro do próprio município e a vinda de professores de outros municípios dadas às pequenas distâncias geográficas nos limites das fronteiras entre um e outro município abrem caminho para uma interação profunda entre tais sujeitos. O diálogo ajuda a criar e recriar os processos educativos e os processos formativos desses professores. Refletimos, então, o quanto os marcos legais e documentos orientadores dizem ou não dizem sobre o que é ser professor do campo e como os professores, no exercício da profissão, no ir e vir, se constituem professores do campo.

Endereçamos nosso olhar para os professores – do campo – como sujeitos de humanização, de diálogo (FREIRE, 1959). “Um ser aberto [...] um ser histórico [...] um criador de cultura” (FREIRE, 1959, p. 10). Como ser histórico e criador de cultura, os sujeitos - os professores - em suas trajetórias singulares de vida, concebem o mundo, o tempo e o espaço através da interação.

Reconhecendo a importância do diálogo para a humanização de si e do outro e na constituição das relações que empreendemos ao longo de nossa existência e no entendimento das produções como fruto das interações, é que buscamos o diálogo como produção dos docentes e da comunidade no contexto dessa pesquisa, focalizando as demandas, os desafios e as possibilidades na interlocução com a formação continuada oferecida pelo município de Domingos Martins/ES.

Dessa forma, o referencial freiriano nos remete ao diálogo, à comunicação com o outro, como participação, e nos aproxima do contexto, nos leva a conversar com professores, funcionários, alunos e membros da comunidade atentos à sua palavra e aos contextos sociais e culturais aos quais se vinculam. Nos mantivemos alerta, também, para compreender as diversas formas de comunicação, as respostas e as manifestações culturais imbricadas nesse movimento, aos diferentes tipos de indagações, nos diferentes grupos sociais, nos diálogos entre professores e alunos, entre pais e professores, entre funcionários e professores e, também entre a pesquisadora e esses sujeitos, compreendendo que a pesquisa não é algo que se faz no vazio e no silêncio do pesquisador.

Colocamo-nos, dessa forma, de modo atento e comprometido “em relação de organicidade com nossa contextura histórico-cultural” (FREIRE, 1959, p. 09), especialmente considerando nossa proximidade com o contexto, com os sujeitos a serem pesquisados e o lugar que ocupamos nesse diálogo. Assumimos que imersos nessa relação, que consideramos aberta e inacabada, havendo sempre novas e outras possibilidades, “emergimos criticamente conscientes” (FREIRE, 1959, p.09).

É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura (FREIRE, 1959, p.11).

Essa abordagem percebe a pesquisa como uma relação entre os sujeitos, uma relação dialógica, nesta relação, com os professores do campo, em um contexto de fronteiras geográficas e culturais, evidenciamos o encontro como hibridação cultural (CANCLINI, 2001), avançando nas discussões sobre interculturalidade nos processos educativos (FOERSTE, 2010).

No esforço desse movimento interativo e dialógico buscamos “retomar a politicidade das pessoas” (FREIRE, 1988, p.09), “de saber e refletir sobre o saber, próprios da cultura popular” (FREIRE, 1988, p.09), assim, nós nos fazemos enquanto pesquisadores,

Na medida em que delimitamos os nossos objetivos; também nos caracterizam os nossos desafios; na medida em que os enfrentamos, nós reinventamos a própria formação científica. E pesquisamos. Estudamos temas e questões [...]. Àquela compreensão que vínhamos tendo de nossa ciência enquanto modalidade da reflexão, operando no interior da vida, acrescentamos mais outros ângulos de nossa visão (FREIRE, 1988, p. 36).

Nós, os educadores, nos tornamos assim, pesquisadores de nossa prática a partir da compreensão da formação como processo contínuo, porque inacabados podemos ir além, em processos coletivos e colaborativos (FREIRE, 2011), vivenciados culturalmente nas relações cotidianas. “Teremos, portanto, um caminho reflexivo que parte de dados da cultura evidenciados por uma população” (FREIRE, 1988) de professores desse ou daquele município, não mais presos a generalizações culturais, mas marcados por experiências interculturais, conforme corroboramos com Canclini (2001) que ao sair de seu lócus cultural, o professor não é do lugar onde está habitando/trabalhando e nem mais pertence ao lugar de onde se origina.

Nesse entendimento, de nos colocamos como professora do campo, nesta composição contextual fronteiriça, pretendemos dialogar com os sujeitos da pesquisa numa relação intercultural e, de alteridade. Buscando, pelo diálogo, relações mais ousadas e criativas (FREIRE, 1988) com a participação de todos, para a garantia de uma educação pública de qualidade, no campo e na fronteira.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, por conseguinte, o referencial teórico – metodológico e, com ele, continuamos a dialogar na perspectiva freiriana, na espera de que tal artifício, nos ajude na compreensão dos diálogos e das culturas que emergem e se desenvolvem no contexto da pesquisa, buscamos uma “aproximação cada vez mais precisa da realidade pesquisada” entendendo que “ a realidade nunca é já compreendida. Ao contrário, ela é indeterminada, aberta” (FICHTNER, 2012, p.284, 285).

Consideramos os desafios, as demandas e as possibilidades do contexto e da formação vivenciada na escola, movimentamo-nos para uma abordagem metodológica que se aproxime da contextura das relações desses sujeitos e das diferentes culturas que se compõem e se hibridam (CANCLINI, 2013).

Consideramos, ainda, as características fundamentais da pesquisa qualitativa (LUDKE, 1996), desenvolvemos uma abordagem qualitativa no “contato com o dia-a-dia escolar” (LUDKE, 1996, p. 11), configurando-se como estudo de caso.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE, 1996, p17).

Como todas as pesquisas, neste trabalho também estão contidos diálogos com as produções já existentes, de forma que, mesmo não estando diretamente relacionadas ao contexto e à temática em estudo, apresentam vivências ou experiências semelhantes, que nos favorecem o diálogo.

De acordo com Ludke (1996) o estudo de caso apresenta sete características, sendo elas: a descoberta; a “interpretação em contexto”; o retrato da realidade de forma completa e profunda; o uso de variedade de fontes de informação; revelação de experiência vicária e permissão de generalizações naturalísticas; representação dos diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; apresentação de uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa. Dessa forma, nos aproximamos do dia a dia da escola e da comunidade, procurando participar de todas as situações experienciadas no encontro das diferentes culturas.

Assim, vislumbramos a escolha de procedimentos que nos permitiram participar de diversas situações e lugares onde se concretizam os papéis socioculturais assumidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, através da convivência, da parceria (FOERSTE, 2005) e do movimento de ir e vir na fronteira, construindo o nosso caminho metodológico. Acreditamos que, juntos, sujeitos e pesquisadores se constituem na pesquisa através do encontro entre ambos.

As características da pesquisa qualitativa se desdobram nos seguintes procedimentos: primeiramente, a realização de contato com o gestor da instituição, apresentando-nos como pesquisadora, o tema da pesquisa e seus objetivos, apresentando o Termo de Autorização para realização da pesquisa, conforme ANEXO XI. Logo após, apresentamos o tema, os objetivos e os procedimentos da pesquisa para os professores, as auxiliares de creche e os funcionários da equipe administrativa. Prosseguindo com observações, participação e observação em

reuniões de pais e em encontros de formação continuada. Em seguida, a aplicação de questionário e entrevistas individuais com os sujeitos participantes e acompanhamento da rotina escolar, com registros em diário de campo.

4.2 O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA: SOBRE O MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

Os modos de vida, o movimento de ir e vir, as relações estabelecidas, as condições de trabalho, a participação na formação continuada dos educadores no Distrito de Aracê em Domingos Martins/ES foram fundamentais na abordagem metodológica desta pesquisa. Assim, também foi a demarcação da região de fronteiras, que é o território em que circulam os sujeitos da pesquisa, pressupondo conforme LUDKE (1996) que o contexto, a história e a trajetória são de fundamental importância na pesquisa qualitativa e favorecem a compreensão das ações nela descritas. Dessa forma, queremos dar visibilidade ao encontro das culturas que ocorre no trânsito dos professores nas fronteiras do município de Domingos Martins/ES com os sete municípios vizinhos do Distrito de Aracê, reconhecendo as especificidades, as dificuldades e a diversidade de formas de organização do ensino, do aprendizado e da cultura, neste contexto.

Consideramos as especificidades e a aplicabilidade da legislação, dos documentos orientadores da Educação do Campo, os chamados marcos legais (BRASIL, 2002, 2008, 2010), os estudos trazidos neste trabalho acerca da formação de professores (FREIRE, 1991, 2011), das demandas apresentadas pela educação popular, neste cenário de produções e de lutas que dialogam diretamente com um ideal de democracia em que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade.

Buscamos a sensibilidade do olhar através das observações numa relação de alteridade. Observamos os desdobramentos que compõem a cultura, as condições em que se encontram, as especificidades da organização no espaço escolar, principalmente ao considerarmos esta escola que recebe alunos de outras comunidades do Distrito de Aracê e professores e funcionários de outras comunidades e também de outros municípios, configurando diferentes traços culturais que se inter-relacionam. Deste modo, apresentamos o município de

Domingos Martins/ES como contexto macro da pesquisa, além de, um pouco da organização, funcionamento e estrutura da escola, como contexto micro e, uma caracterização preliminar dos sujeitos.

Dialogamos, nesta pesquisa, com as culturas que se encontram nos limites político-administrativos do Distrito de Aracê, em Domingos Martins/ES, indicando as possibilidades e os desafios para a Educação do Campo, nesta região. O Distrito de Aracê localiza-se a aproximadamente 60 km de distância da sede desse município e faz divisa com sete municípios, sendo ao norte Afonso Cláudio e Santa Maria de Jetibá; ao sul Vargem Alta e Alfredo Chaves e a oeste com Castelo e Venda Nova do Imigrante e, ainda, com Marechal Floriano.

A história do distrito de Aracê começa a ser registrada em 1875 quando uma grande leva de imigrantes italianos chegou ao Espírito Santo através do município de Alfredo Chaves, chegaram até Araguaia, hoje distrito do município de Marechal Floriano, e Pedreiras, hoje Pedra Azul, no distrito de Aracê em Domingos Martins. O Distrito recebeu o nome de Aracê que trata de um nome indígena que significa “aurora”. O distrito de Aracê já foi conhecido como São Rafael e Pedreiras. O Decreto Estadual nº 15.177 de 31 de dezembro de 1943 deu esta nova denominação ao distrito de Pedreiras.

Por ser uma região fronteira, o distrito recebe professores de todas essas localidades que vêm trabalhar a educação neste município por meio de concurso público ou designação temporária e esta realidade é influenciada e influencia diretamente as práticas e os saberes produzidos nas escolas. Sempre foi comum, nessa região, as crianças não conhecerem a sede do município e os professores por vir de outras regiões não conhecerem a história do lugar.

A região de Aracê é composta por dezenove comunidades, onde localizam-se dois Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, quatro Escolas Municipais Unidocente de Ensino Fundamental - EMUEF e uma Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental - EMPEF, conforme o quadro a seguir:

ESCOLA	CLASSIFICAÇÃO/SEGMENTO	LOCALIZAÇÃO
CMEI Natália Velten Peterle	Educação Infantil	Comunidade de São Bento
CMEI Jutta Batista da Silva	Educação Infantil	Vila de Pedra Azul
EMEF Germano Lorosa	Educação Infantil/Ensino Fundamental	Comunidade de Cristo Rei
EMEF Luiz Pianzola	Educação Infantil/Ensino Fundamental	Comunidade Sagrado Coração de Jesus ou Fazenda do Estado
EMEF Córrego São Paulo	Educação Infantil/Ensino Fundamental	São Paulo de Aracê
EMEF Aracê	Educação Infantil/Ensino Fundamental	Comunidade São Sebastião de Aracê, também chamada de Pedreiras
EMEF José Uliana	Educação Infantil/Ensino Fundamental	Comunidade de Barcelos
EMPEF São Rafael	Educação Infantil/Ensino Fundamental (multisseriada)	Comunidade de São Rafael
EMUEF Vô Rezende	Educação Infantil/Ensino Fundamental (multisseriada)	Comunidade de Alto Ribeirão Capixaba
EMUEF Santa Luzia	Educação Infantil/Ensino Fundamental (multisseriada)	Comunidade de Santa Luzia
EMUEF Nossa Senhora do Carmo	Educação Infantil/Ensino Fundamental (multisseriada)	Comunidade Nossa Senhora do Carmo
EMUEF Arthur Poletto	Educação Infantil/Ensino Fundamental (multisseriada)	Comunidade de Alto Jucu, conhecida como Aparecidinha.

Fonte: Construção da pesquisadora (2016).

As informações a respeito da localização das escolas são encontradas, também no mapa de locação das escolas, cedido a esta pesquisa pela Secretaria de Educação Municipal.

Domingos Martins é conhecido também como Cidade do Verde por manter preservada uma importante faixa da Mata Atlântica e registrar mais de 100 mil plantas, sendo mais de 1.300 espécies de orquídeas e bromélias, que trazem reconhecimento nacional e internacional.

O conjunto da vegetação existente no município pode ser bem definido pela área do Parque Estadual da Pedra Azul, reserva estadual criada em 1960 para proteger um conjunto de valores naturais onde se destaca a Pedra do Lagarto, de formação de granito e gnaiss unida à Pedra Azul, a 1.822 metros de altitude. Inclui a vegetação rupestre e a Floresta Ombrófila Altimontana que são matas influenciadas pelo alto regime das chuvas localizadas acima de 1.500 metros de altitude, que conta com espécies como orquídeas, bromélias, ingás, cedros, cássias, ipês, canjeranas, além de inúmeras variedades de canela.

O município de Domingos Martins é banhado por um bom número de rios e córregos. Seus principais rios são o Rio Jucu Braço Norte e o Rio Jucu Braço Sul, que são os formadores do Rio Jucu. Domingos Martins atualmente é composto por seis distritos que são: Sede, Aracê, Santa Isabel, Melgaço, Paraju e Biriricas e conta com uma população de aproximadamente 31.847 habitantes, segundo dados do IBGE (2010).

Os aspectos culturais do município são predominantemente de origem alemã e pomerana, em vários distritos próximos a sede. Os de origem italiana destacam-se no Distrito de Aracê. Tais aspectos manifestam-se na alimentação, na música, na arquitetura, entre outras. A tradição do martinense pode ser constatada na "Sommerfest", ou "Festa da Imigração Alemã", que ocorre desde 1987 na Sede, no final de janeiro. A apresentação de grupos folclóricos, bandas típicas alemãs e desfiles alegóricos atraem milhares de visitantes todos os anos. O uso de concertinas e sanfonas é outra tradição mantida no município, principalmente em casamentos e animados forrós. Há também os corais, que já são seis e tem um repertório que mescla canções sacras e seculares. Alguns grupos entoam canções em língua alemã.

A língua trazida pelos imigrantes também é muito forte entre o povo martinense. Tanto o Pomerano, como o dialeto Hunsrück ainda são utilizados pelos descendentes para se comunicarem. Há registros de pessoas, geralmente de mais

idade, que não falam português. Há inclusive, igrejas luteranas que realizam cultos uma vez por mês nesses idiomas.

Essas informações são importantes, uma vez que, somos dialógicos. O diálogo (FREIRE, 1967), assim, é facilitado quando concebemos o sujeito social e historicamente em contexto específico.

4.3 A REGIÃO DE FRONTEIRAS: MUNICÍPIOS LIMÍTROFES COM O DISTRITO DE ARACÊ

Conforme amplamente explicitado neste texto, o distrito de Aracê, localizado no município de Domingos Martins/ES, faz divisa geográfica com outros sete municípios, a fim de conhecer um pouco melhor essa situação de fronteiras, nessa região, trazemos aqui uma caracterização desses vizinhos, iniciando com Afonso Cláudio, seguido por Santa Maria de Jetibá, Vargem Alta, Alfredo Chaves, Castelo, Venda Nova do Imigrante e, finalizando com Marechal Floriano.

Ainda, nessa época, os habitantes do lugar estavam sob jurisdição de Porto do Cachoeiro de Santa Leopoldina. E, em 20 de novembro de 1890, foi criado o município de Afonso Cláudio, cujo nome é de um republicano jurista espírito-santense e primeiro governador do Estado.

Afonso Cláudio está localizado na Região Centro Serrana do estado do Espírito Santo. O principal meio de acesso ao Município é pela BR 262 através da Rodovia Estadual Sebastião Alves de Lima. A cidade de Afonso Cláudio é banhada pelo Rio Guandu, que nasce na Serra do Castelo e corre do Sul para o Norte, atravessando todo Município e entrando no Município de Baixo Guandu, indo desaguar no Rio Doce.

É formado por nove distritos, com uma população de aproximadamente 31.091 pessoas, está a 350 metros de altitude e possui clima tropical de altitude. A cultura agrícola predominante é o cultivo de café, que é a base da economia do município.

Na educação, o município obteve a nota 5,5, ultrapassando a meta de 5,3, porém tem o desafio de buscar um aprendizado mais significativo para os alunos, diminuindo as taxas de evasão e valorizando as culturas locais.

4.3.2 Santa Maria de Jetibá

Já o município de Santa Maria de Jetibá¹⁶ teve sua origem decorrente do processo de colonização que se iniciou com a fundação da Colônia de Santa Leopoldina, situada às margens do rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, onde foi demarcada, em 1856, uma extensão de terra de quatro por quatro léguas, abrigar os primeiros imigrantes europeus que chegaram ao Brasil.

Nesse mesmo ano vieram os primeiros colonos suíços, que instalaram a sede da colônia dentro da área demarcada, no lugar ainda hoje denominado Suíça, em homenagem a esses imigrantes. Essa colônia, então passou a ser considerada Colônia de Santa Maria. No ano seguinte, chegaram mais 222 imigrantes, constituídos por alemães e luxemburgueses. Em 16 de maio de 1873, imigraram

¹⁶ Disponível em: www.pmsmj.es.gov.br

para a Colônia de Santa Leopoldina 413 Pomeranos, e, ainda neste mesmo mês, chegaram mais 366 Pomeranos, todos luteranos.

Após a I Guerra Mundial, acontece a vinda de uma grande leva de Pomeranos que, desorientados com o pós-guerra, com o desmantelamento dos principais feudos, a queda de muitas casas reais e a consequência da nova ordem político-territorial implantada na Europa e o desaquecimento de algumas regiões e países, resolveram imigrar para outros continentes.

Após sua chegada ao Brasil, no ano de 1873, a maioria dos Pomeranos se estabeleceu nas regiões ainda hoje denominadas de Luxemburgo e Jequitibá, na Colônia de Santa Leopoldina. Na década seguinte, parte desses imigrantes se dirigiu para a Região de Santa Maria de Jetibá. Eram, principalmente, Pomeranos, mas também havia imigrantes oriundos da Alemanha, de Luxemburgo e da Holanda, que iniciavam, assim, uma segunda etapa do processo de imigração.

Apesar da diversidade de origem desses imigrantes, todos foram religiosa e socialmente assimilados pela cultura Pomerana, já que se constituía maioria. Como era usual entre os Pomeranos, foi providenciada a instalação de uma escola, uma capela e uma pastoral, precedida pela demarcação do cemitério, em 1879. Três anos mais tarde, já estava concluída a construção da escola que servia igualmente como capela para a comunidade celebrar os seus cultos.

A comunidade Pomerana do interior permanece, ainda hoje, com alguns dos costumes dos seus países de origem, sendo o mais conhecido a celebração dos casamentos, com várias cerimônias típicas se desenrolando durante três dias. Parte da comunidade ainda se comunica através da língua Pomerana, precisando, em certas ocasiões, da intermediação de intérprete, principalmente quando precisam vir à Sede do Município para fazer as suas compras ou utilizar-se de alguns serviços. Santa Maria de Jetibá é um dos poucos lugares no mundo onde ainda se usa a língua pomerana. Hoje no município, estão em atividade 10 grupos de danças folclóricas e 12 grupos de trombonistas, que fazem um trabalho de recuperação e preservação da cultura.

O município de Santa Maria de Jetibá foi criado no dia 6 de maio de 1988, através da Lei Estadual nº 4.067, situado na região serrana, o município possui uma área de

734 Km² e está a 80 Km da capital, além de possuir uma altitude variável de 400 a 1300 metros.

Formada originalmente por agricultores familiares, tem uma grande diversidade de produção agrícola sendo caracterizado como o maior produtor de hortifrutigranjeiros capixaba. Importante polo de produção primária, assentado, principalmente, na avicultura, olericultura e cafeicultura, Santa Maria de Jetibá é o maior polo avícola do Estado e segundo produtor de ovos do país.

Na educação, ainda existem um grande número de escolas localizadas no interior, as escolas multisseriadas, garantido maior diálogo com as comunidades. Santa Maria de Jetibá mantém investimento alto na educação, com implantação de gestão democrática com a participação das comunidades e autonomia curricular para decidir sobre a aprendizagem, o que lhe garantiu, no ano de 2015, uma nota 6,3 no IDEB e a colocação entre os dez municípios com as melhores notas.

4.3.3 Vargem Alta

A história do município de Vargem Alta¹⁷, inicia-se desde a colonização portuguesa quando foram instaladas fazendas escravocratas na região, que foram desativadas gradativamente concomitantes à imigração italiana no final do século XIX. A colonização no município se deu com a doação de terras na época do Segundo Império. O clima da região fez com que os imigrantes italianos se instalassem no município.

A Estrada de Ferro Leopoldina cruza o território do município e foi a responsável em grande parte da história do município pelo seu desenvolvimento e também pela formação dos núcleos populacionais surgidos a partir de sua construção. A emancipação se deu em março de 1981 através de plebiscito, através do qual 87% da população foi favorável a separação do então distrito do município de Cachoeiro de Itapemirim.

O município de Vargem Alta possui uma área equivalente a 0,91% do território estadual. Limita-se ao norte com o município de Domingos Martins; ao sul, com

¹⁷ Disponível em: www.vargemalta.es.gov.br

Itapemirim; a leste, com Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves e a oeste, com Cachoeiro de Itapemirim e Castelo. Distante de Vitória cerca de 136 quilômetros.

O relevo apresentado varia de fortemente ondulado a montanhoso, possuindo quedas d'água que formam inúmeras cachoeiras e corredeiras. As bacias que compõem a paisagem hidrográfica do município são as dos rios Novo e Itapemirim.

Sua população ultrapassa os 19.100 habitantes, distribuída entre os cinco distritos. A economia é baseada na extração de rochas ornamentais. Na educação, o município superou a meta de 4,9, alcançando 5,7 no IDEB, porém ainda enfrenta grandes desafios, principalmente no que diz respeito a escolarização de jovens e adultos das populações do campo.

4.3.4 Alfredo Chaves

A história do município de Alfredo Chaves¹⁸ teve início com a colonização dos portugueses, no século XIX, o município recebe o nome Alfredo Chaves em homenagem ao Ministro da Colonização. Mais tarde, deu-se a chegada dos jesuítas. Em 1877, chegam os imigrantes italianos, que desembarcam em Benevente (atual município de Anchieta), alguns continuaram a subir o rio para se instalarem em uma área mais elevada, fugindo de enchentes e de ataques dos índios. Nesse período, os italianos encontram muitas dificuldades, pois a região era coberta de matas virgens, o local era habitado apenas por animais selvagens, inclusive feras.

Em 1888 e 1895, uma nova leva de imigrantes italianos chegam ao território. A construção da Estrada de Ferro Sul leva novas esperanças para esses imigrantes. Alfredo Chaves é emancipado no dia 24 de janeiro de 1891, cujo crescimento econômico da região é impulsionado pelos imigrantes italianos, que dedicavam grande parte do seu trabalho também na construção e organização das igrejas.

A partir da década de 60, com a crise do café, os agricultores começam a trabalhar com a banana, um produto que se adapta facilmente ao clima e ao solo de Alfredo Chaves. Com o sucesso da bananicultura e da pecuária leiteira na região, passa a ser organizada a tradicional Festa da Banana e do Leite do Município.

¹⁸ Disponível em: www.alfredochaves.es.gov.br/

As manifestações culturais no município são inúmeras, como: congo, Santos Reis, moda de viola, coral italiano, entre outros. Em todas as comunidades do município, tanto na zona rural como na urbana, resquícios culturais dos colonizadores europeus são conservados, como também da cultura afro e a libanesa.

Em termos educacionais, é oferecido para os alunos da 1ª à 4ª série um curso de língua italiana. Além disso, é meta que consta no Plano Municipal de Educação – PME, o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a superar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que atualmente é de 6,3.

4.3.5 Castelo

O município de Castelo¹⁹ foi inicialmente, como aconteceu com a maioria dos territórios brasileiros, povoado por índios, Botocudos e Puris, que habitavam as montanhas e vales da região. Os registros da colonização, no início do XVIII, surgem das viagens a procura de ouro.

Castelo é assim chamada devido a formação dos montes e vales que lembravam os castelos medievais europeus. Por volta de 1845 os primeiros fazendeiros da região, iniciaram a exploração agrícola nas margens dos rios Castelo e Caxixe, utilizando a mão de obra escrava, que impulsionou sobremaneira o desenvolvimento da localidade.

O município de Castelo foi criado em 25 de dezembro de 1928, deixando de pertencer ao município de Cachoeiro de Itapemirim. Atualmente, é o segundo maior pólo econômico do sul do Estado, possuindo comércio diversificado, indústrias de alimentação, confecções, tintas, limpeza industrial e extração e beneficiamento de minério e outros minerais, além de ser um grande produtor de pedras ornamentais. Há também significativa produção de café e situa-se na cidade o maior e mais completo complexo frigorífico do Espírito Santo.

¹⁹ Disponível em: www.castelo.es.gov.br/

Castelo possui uma população predominantemente descendente de italianos, estimada em 37.829 habitantes (IBGE, 2010) com um padrão de vida considerado ótimo, seu índice de desenvolvimento humano - IDH é 0,762, situando-se na 16ª posição entre os 78 municípios do estado. Entretanto, a melhoria da oferta de educação é um desafio para o município que, atualmente, tem média 5,0 no IDEB.

4.3.6 Venda Nova do Imigrante

O Município de Venda Nova do Imigrante²⁰, foi criado em 10 de maio de 1988, desmembrando-se de Conceição do Castelo, possui três distritos, situa-se na região serrana do Espírito Santo, às margens da rodovia BR 262, com uma altitude variando de 630 a 1550 metros.

A economia do município baseia-se na agricultura, principalmente o café que compreende 90% das propriedades. Venda Nova é referência em todo o país com o Agroturismo²¹. Historicamente, o município começou a ser colonizado por volta de 1892, basicamente por imigrantes italianos, cuja cultura permanece viva em seus descendentes. Antes disso, a região era habitada por índios Puris dos quais foram encontrados muitos objetos pelos primeiros imigrantes que chegaram.

A comunidade conserva traços fortes da cultura dos imigrantes, principalmente o espírito comunitário e progressista, manifestados em 1922 com a construção da primeira escola, a instalação da linha telefônica em 1925, a criação de uma Cooperativa Agrária em 1927, ou mesmo a construção dos primeiros 20 km de estrada em regime de mutirão. A população estimada é de 23.744 habitantes. Na educação, a média do IDEB é de 6,0.

²⁰ Disponível em: www.vendanova.es.gov.br

²¹ Modalidade de turismo rural que associa a vivência do cotidiano agrícola ao lazer, à visitação e à valorização do meio ambiente.

4.3.7 Marechal Floriano

Inicialmente chamado de Vila do Braço do Sul, devido ao Braço Sul do Rio Jucu que corta a cidade, o município de Marechal Floriano²² recebeu esse nome em homenagem ao 1º Vice-presidente da República, Marechal Floriano Peixoto, em 1900. Foi emancipado de Domingos Martins em 31 de outubro de 1991, e é também conhecido como Cidade das Orquídeas, pela grande quantidade de espécies existentes em suas matas.

O município foi predominantemente colonizado por alemães e italianos, cuja influência se manifesta diretamente cultura. Traços dessa cultura podem ser percebidos na culinária, nas danças, na música e na arquitetura presentes na cidade. Marechal Floriano é constituído de três distritos, as principais atividades econômicas são: o cultivo do café, a avicultura e a olericultura, esta última é bastante representativa, produzida por pequenos proprietários e meeiros.

Na educação, foi criado o Plano Municipal de Educação – PME, com estratégias em alinhamento às metas do Plano Nacional de Educação – PNE, na intenção de assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades, visando a garantia de uma educação de qualidade. Atualmente, a nota do IDEB municipal é de 5,9.

Demarcamos o lugar de fronteiras, conforme o mapa da página 33, considerando as particularidades e as simultaneidades da região. Esse é o lugar onde circulam e se relacionam os sujeitos de nossa pesquisa. Em comum, há a luta por dignidade para os povos campestres; a angústia pela desvalorização do trabalho no campo e, conseqüentemente, dos produtos aí cultivados; a religiosidade; a luta por um projeto de educação que ressignifique este espaço, isto significa um projeto de Educação do Campo que fortaleça as lutas sociais e comunitárias em favor do homem do campo, com currículos construídos com a comunidade e não para ela. Com participação dos pais e dos alunos ajudando a pensar a formação dos educadores, para que ambos vejam e sintam a comunidade como local digno para viver e produzir a vida.

²² Disponível em: www.marechalfloriano.es.gov.br/

4.4 OS SUJEITOS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA

Baseando-se, conforme já descrevemos no ideal freireano de diálogo e de relação/encontro, compreendemos os participantes da pesquisa como sujeitos em formação ao longo da vida, “em situação de criações culturais, produzindo culturalmente não para ‘preencher’ as formulações” da pesquisa, “mas agindo e interagindo, portanto, participando” (FREIRE, 1988, p.62) da dinâmica da vida.

Está incluída nesta pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil Jutta Batista da Silva, uma escola que atende a Educação Infantil, na Vila de Pedra Azul, no Distrito de Aracê em Domingos Martins/ES, que se tornou campo de pesquisa como nossa segunda opção, já que a escola a qual pretendíamos realizar os estudos não aceitou a pesquisa.

Inicialmente, nossa proposta era realizar a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Pianzola, que se localiza na Fazenda do Estado, comunidade que é considerada ponto de encontro de todas as pessoas que saem para algum lugar dentro ou fora do município de Domingos Martins/ES, é o ponto de encontro das fronteiras. Desta forma, no dia 03/02/2015 comparecemos à escola com o Termo de Autorização para Pesquisa, o apresentamos à diretora da instituição que foi muito solícita, aceitou a pesquisa e já conversamos, por seu intermédio, com os professores que, também, assinaram o Termo de Autorização e Participação na pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA).

Passados dois dias fomos convidados a retornar a escola e a diretora nos informou de sua desistência em participar da mesma, alegando que alguns funcionários não estavam de acordo na participação. Considerando a liberdade que consta no Termo de Autorização de o participante retirar sua participação a qualquer tempo e sem prejuízo, partimos para o diálogo com a escola que, inicialmente, estava como segunda opção, e passou a ser nosso campo de pesquisa. Sendo o Termo de Autorização apresentado no dia 08/04/2015 no CMEI Jutta Batista da Silva, a diretora salientou que é uma honra ter uma mestranda pesquisando na instituição que dirige (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISA).

Figura 5 CMEI Jutta Batista da Silva, o lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

A escola, que se tornou participante da pesquisa, guarda uma similaridade com a que pretendíamos pesquisar, está localizada na Vila de Pedra Azul, principal reduto urbano do Distrito de Aracê, onde são concentrados os pontos comerciais, os serviços bancários e a escola estadual, que recebe todos os alunos das dezenove comunidades do Distrito para cursarem o Ensino Médio e os alunos da Vila para o Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), pois não há uma escola de Ensino Fundamental Municipal nesta Vila.

Dadas essas informações, caracterizamos o CMEI Jutta Batista da Silva. Descritivamente podemos destacar que possui duas instalações, uma inaugurada em 2001 e outra recentemente, em 24/04/2015, as quais denominaremos aqui como são denominadas lá, a estrutura antiga como Jutta-01 e a estrutura nova como Jutta-02.

O Jutta-01 é composto por quatro salas de aula amplas, com banheiros, dentro das salas, adaptados para uso autônomo dos alunos e atendem as seguintes turmas: Infantil I, Infantil II, Infantil III A e Infantil III B. As salas possuem organização de espaços para exposição de atividades feitas pelas crianças, em varais afixados nas paredes, assim como outros cartazes de organização da rotina escolar (cartaz do tempo, calendário, chamadinha, etc). Também há exposição dos cartazes dos projetos e sequências didáticas que estão sendo estudados com as turmas e são as

próprias crianças que informam o que está contido nesses cartazes. Percebemos uma interação e participação das crianças na organização desse espaço.

Figura 6 CMEI Jutta Batista da Silva, Jutta - 01



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2016).

Nos corredores, há disposição de cantos de leitura, murais temáticos e alguns equipamentos da escola, por falta de espaço para acomodá-los em outro local ou para que os professores possam ter acesso irrestrito, como geladeira, bebedouro, estantes de materiais pedagógicos e brinquedos. Percebemos que constantemente são organizados e reorganizados pela pedagoga, diretora e secretária com o intuito de melhorar a dinâmica organizativa do espaço. Ainda, há a sala da direção, a sala da secretaria, um banheiro para funcionários; uma cozinha pequena, ligada a uma despensa; uma lavanderia e um pequeno depósito.

Já, no Jutta-02, há duas salas de aula, uma sala inicialmente destinada a brinquedoteca, mas que, devido à grande demanda de alunos é usada para a turma do Berçário; dois banheiros para os alunos, um masculino e um feminino - fora das salas; um banheiro para os funcionários e um banheiro adaptado para alunos portadores de necessidades especiais – que é usado para banho e troca dos alunos do Berçário; uma sala de professores – usada por todos os professores da instituição; a sala da pedagoga; uma cozinha e um refeitório amplo. As salas de aula

atendem aos alunos das turmas de: Infantil IV, Infantil V, no período vespertino e Infantil IV e V (turma mista, como é chamada), no período matutino.

Figura 7 CMEI Jutta Batista da Silva, Jutta - 02



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2016).

Considerando que o contexto de expansão da oferta da Educação Infantil só se efetiva legalmente em 2016, na tentativa de reduzir gastos, houve a junção de turmas de 04 e 05 anos na maioria das escolas municipais de Domingos Martins/ES, ao passo que desencadeiam uma nova estrutura organizativa de planejamento, um movimento de reelaboração, para o atendimento dessas crianças.

Há, interligado ao Jutta-01, um espaço gramado, na frente do prédio com alguns brinquedos de parque como: dois escorregadores, um balanço, um trapézio, uma gangorra, um roda-roda e uma casinha, é chamado parque de grama. Do lado direito do prédio, há outro espaço gramado com seis balanços (um danificado e inutilizado), uma ponte de madeira roliça, uma casinha, um escorregador e um trapézio, este é chamado de campinho e é mais extenso que o primeiro, onde é possível explorar outros tipos de brincadeiras dirigidas ao ar livre. Nesses espaços, as crianças sempre estão acompanhadas dos professores e das auxiliares que olham e orientam as brincadeiras na tentativa de evitar riscos ou acidentes. As crianças das turmas de

Berçário até o Infantil III ficam na escola de 7h às 17h, o que se configura como um atendimento mais assistencialista do que educacional. As crianças das turmas de Infantil IV, V e IV e V (mista) ficam na escola de 7h às 11h20min., no período matutino e de 12h às 16h20min., no período vespertino.

A instituição atende a uma média de 122 crianças, pois há transferências e novas matrículas o ano inteiro e especialmente nos períodos de colheita, sendo algumas usam o transporte escolar, com a finalidade de trazê-las das comunidades vizinhas. Os percursos das crianças que vem de outras comunidades variam entre 3 e 10km/dia, percorridos pelo transporte escolar ou pelos próprios pais que, na falta do transporte, levam e buscam seus filhos. Quanto ao quadro de funcionários, a escola conta com 9 professoras, uma em cada turma e a professora de Múltiplas Linguagens - que compõe as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira/Italiano, devido à cultura local, das turmas de Infantil IV, V e IV/V (mista); 12 auxiliares de creche, sendo 2 localizadas em cada sala e 2 volantes (que ajudam na pré escola e ficam em sala nos planejamentos dos professores), uma secretária, uma pedagoga, uma diretora, duas cozinheiras e duas ajudantes de limpeza, totalizando 28 funcionárias, com 100% do quadro feminino.

Figura 8 Profissionais da educação do CMEI Jutta Batista da Silva



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2015).

As professoras têm uma carga horária de 25 horas/semana atendendo aos alunos de 7h às 11h20min, nas turmas da creche e pré-escola (turma mista) e de 12h às 16h20min, nas turmas de pré-escola (IV e V). Delas, três são moradoras do município de Venda Nova do Imigrante/ES; uma do município de Afonso Claudio/ES; uma do município de Marechal Floriano/ES, e as outras do município de Domingos Martins/ES, sendo que, apenas duas moram na Vila de Pedra Azul. Já as auxiliares cumprem uma carga horária de 40 horas/semana para garantir o funcionamento da instituição de 7h às 17h. Delas, apenas uma reside na Vila de Pedra Azul; três são moradoras do município de Afonso Cláudio/ES; e as outras são de comunidades vizinhas, mas pertencentes a Domingos Martins/ES. A diretora reside na Vila de Pedra Azul, enquanto que a pedagoga e secretária residem em comunidades vizinhas, também em Domingos Martins/ES.

Em relação à formação, todas as professoras são formadas em Pedagogia, cinco delas cursaram o Magistério, e todas têm mais que uma especialização, participam da formação continuada oferecida pelo município, além de buscarem formações fora, principalmente no polo da Universidade Aberta- UAB, no município de Venda Nova do Imigrante, que é mais próximo. E três delas, ainda, tem uma segunda licenciatura.

A professora de múltiplas linguagens, já contada na descrição anterior, atua nas salas de educação infantil (IV, IV e V e V), uma vez por semana em tempo integral, enquanto que a professora regente, nesse dia, permanece na escola planejando suas atividades e ações, sob orientação da pedagoga. Essa organização, nas escolas do campo, surgiu após as demandas da formação continuada, em que os alunos têm aulas de educação física, arte e língua estrangeira, no caso dessa escola e, no sentido de valorizar a cultura local, há aulas de Italiano. Além de ser o atendimento ao disposto na Lei do Piso Salarial – Lei Federal Nº 11.738/2008 que prevê 1/3 da jornada de trabalho cumprida de forma extraclasse, em planejamentos, estudos e avaliações (BRASIL, 2008).

Já as auxiliares de sala, duas tem a formação composta pelo curso de Magistério e Pedagogia, seis tem o curso de Pedagogia e quatro delas, apenas o Ensino Médio, que é a formação exigida para o cargo, acrescida do curso de berçarista. As

auxiliares também participam da formação oferecida pelo município e igualmente, buscam cursos fora.

A equipe técnica é composta pela diretora, com formação de Magistério e Pedagogia, acrescida de especializações; a pedagoga com formação em Pedagogia e História, algumas especializações. A secretária possui graduação em Pedagogia, além do curso necessário para a função. As auxiliares de limpeza e cozinha tem o Ensino Médio, escolaridade exigida para a função.

De todo o grupo de profissionais da escola (que foram designadas com esta nomenclatura – profissional, devido a multiplicidade de funções dos sujeitos), a maioria delas tem mais de três anos de atuação na Educação Infantil, além de outras experiências e todas alegaram sempre ter trabalhado em escolas do campo, embora seis delas não se consideram professoras ou profissionais do campo, fato que faremos posterior análise, relacionando-o ao contexto da pesquisa. Posteriormente, também traremos um panorama do Distrito de Aracê, em relação à idade, naturalidade, nacionalidade, formação acadêmica e outras em comparação com o CMEI Jutta Batista da Silva, para situar melhor a região de fronteiras.

4.5 O ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA

Essa pesquisa aborda a relação entre as diferentes culturas que se encontram no ambiente escolar, em regiões de fronteiras. Relaciona-se com as possibilidades e com os desafios dos contextos, das culturas, dos modos de vida e de trabalho envolvidos nos processos educativos, com as condições em que acontece o trabalho docente, com as dinâmicas do dia-a-dia do campo, das produções realizadas no exercício do trabalho e da cultura campesina com as discussões acerca da educação pública de qualidade no campo e para o campo.

Assim, dialogamos com as vivências relativas a entrada no campo de pesquisa. Considerando que a instituição na qual pesquisamos é, também, o nosso lugar de atuação profissional – por ser professora efetiva do quadro do magistério e ter concedida a licença para estudos a partir de agosto/2015. Dessa forma, participamos de momentos distintos de atuação, inicialmente, como profissional e pesquisadora e, posteriormente, apenas como pesquisadora.

Dessa forma, trazemos o detalhamento do acesso ao campo de pesquisa, do ponto de vista de pesquisadora, enfocando as questões éticas da pesquisa, nos procedimentos de realização das entrevistas, dos questionários e das observações.

4.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA: QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS, DOCUMENTOS ESCOLARES E OBSERVAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

Na perspectiva do diálogo, os questionários entrevistas e observações foram trabalhados de forma integrada e complementar de forma que nos ajude a na compreensão dos contextos pesquisados.

Nesse sentido, entendemos que compreender o ser humano e suas formas de atuação implicam pensar o fazer pedagógico, ouvir e conversar com os profissionais que exercem o trabalho docente e outros sujeitos que estão inseridos no cotidiano da escola. A estrutura dos questionários foi produzida e discutida com o grupo de pesquisa, foram formatados de formas diferentes para cada segmento do trabalho na escola, conforme os ANEXOS XII, XIII, XIV e XV, e posteriormente aplicados, de acordo com agendamento junto aos profissionais.

Assim, fomos até a escola em tempos diferenciados, como participação em reuniões e planejamentos coletivos, encontros da formação continuada e dias de aula previamente agendados com a diretora e os professores, para a aplicação dos questionários e entrevistas, de forma que não atrapalhasse a rotina da escola e nem o trabalho das profissionais. Buscamos, por meio desses instrumentos, identificar características pessoais dos participantes, referentes ao local de residência, formação inicial e continuada, distância percorrida para chegar à escola, no intuito de aproximar o contexto e a trajetória dos sujeitos.

As entrevistas foram realizadas antes da aplicação do questionário, este último servindo como complemento das ações, e estendido as demais escolas do Distrito de Aracê, para termos um panorama geral da migração e da interculturalidade na fronteira.

As entrevistas foram realizadas, sem exceção, na instituição em que foi realizada a pesquisa. Foram momentos de conversa, desabafos e trocas de experiências, diálogos muito profundos, nos quais, muitas vezes emergiram lágrimas, voz

embargada ou mesmo risos, emoções que muito falam a respeito da Educação do Campo, na fronteira.

As observações e a leitura dos documentos foram feitas durante os períodos de planejamento, em situações de aulas ao ar livre, nos encontros de formação continuada e no decorrer das entrevistas. As observações abrangeram todos os aspectos relacionados ao trabalho docente, com vistas à presença de manifestações culturais, como no planejamento, na relação com as crianças, relação com a comunidade, formas de atendimento e nas questões relacionadas ao trajeto, à trajetória de vida e formação. Os silenciamentos, os desabafos, o tom da voz, as expressões faciais nos traziam sentidos e nos ajudavam a compreender melhor e mais a fundo o trabalho docente e Educação do Campo.

4.7 ESCOLA DO CAMPO EM COMUNIDADES DE FRONTEIRAS

As abordagens que emergem dessa pesquisa não buscam mitificar o campo, nem tampouco, identificá-lo como lugar idílico ou de agruras, mas sim reforçar a luta dos povos por uma educação de qualidade, entendendo essa luta em sua historicidade e dela tirar lições para pensar e repensar a nossa prática.

[...] não se trata de pensar miudamente práticas específicas de educação [...]. Trata-se de criarmos condições para estarmos pondo fraternalmente à prova a nossa própria capacidade de criar. De ousar mesmo. De abrir horizontes em nome da justiça e da igualdade. De estabelecermos pontos comuns através da experiência da diferença e da confrontação de opostos (BRANDÃO, 1996, p.76 apud GADOTTI, 2000, p.20).

Vivemos uma época de incertezas, de valorização de um pensamento único em que governantes e políticos neoliberais o defendem como sendo a resposta para os problemas existentes. Os projetos financiados são aqueles que reforçam a homogeneidade e a hegemonia, e na contramão, os projetos educativos originais das comunidades populares são abandonados ou minimizados. Defendemos, conforme Freire (2011), a compreensão da história e da cultura como possibilidade e não como determinismo.

A partir da interação com o campo de pesquisa e no diálogo com os estudos teóricos, apresentamos os dados que evidenciam os elementos culturais e da prática docente na região de fronteiras do distrito de Aracê, município de Domingos

Martins/ES, e suas contribuições para uma Educação do Campo e uma educação escolar do campo intercultural.

Na dinâmica da pesquisa, especialmente a partir dos dados produzidos no diálogo com os sujeitos, muitas questões foram evidenciadas tais como as contribuições da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SECEDU, em parceria com a UFES, aos professores; distanciamento entre família e escola; a negação por parte de alguns profissionais de se reconhecerem como professores do campo; as práticas de Educação do Campo; relatos sobre clima institucional; os aspectos da cultura, tendo como evidência a linguagem; a interação das diversas culturas na fronteira, especialmente neste distrito de Aracê, que outrora foi povoado por pomeranos, italianos e afrodescendentes e as tensões e o diálogo entre essas diferentes culturas.

Como se percebe há indícios de um campo de pesquisa bastante fértil e pouco explorado, que merece análise, porém nosso tempo não nos permitiu tal aprofundamento. Diante disso, optamos pelo foco na compreensão dos diálogos e os confrontos que emergem das diferentes culturas no trânsito entre as fronteiras, o entendimento das diferentes práticas de Educação do Campo e as possíveis contribuições da formação continuada de professores para melhoria do trabalho docente neste contexto, como fora proposto no início.

O primeiro olhar para a análise da temática foi a partir do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, o CMEI Jutta Batista da Silva, o que possibilitou entender como as práticas culturais diferenciadas são entendidas e tratadas por esta escola, resultando nas práticas dos professores em sala de aula.

No PPP da escola a cultura é citada nos objetivos específicos:

- Proporcionar às crianças condições de cuidado e de aprendizagem em um ambiente estimulante e organizado que favoreça o lúdico, a alegria e o prazer de estar na escola; a valorização das relações pessoais entre criança-e-criança e criança-e-adulto; *a convivência e o respeito às diferenças*; [...].
- Conviver com crianças de temperamentos, intenções, *hábitos, costumes e cultura variados* (DOMINGOS MARTINS/ES, 2011, p. 03, *grifo nosso*).

Ainda, da análise do Projeto Político Pedagógico, há a afirmação de que

[...] para atingir os objetivos de maneira que possamos formar uma sociedade ideal, é necessário que o educador utilize estratégias que favoreçam o ensino com uma visão global, participativa, mediadora,

responsável, democrática, interativa, mantendo-se informado acerca dos assuntos da realidade local, ou seja, comprometido com os problemas ambientais bem como o desenvolvimento sustentável, a interculturalidade e que saiba que a forma de conduzir a sua relação com o aluno influencia na sua ação como pessoa (DOMINGOS MARTINS/ES, 2011, p.11).

E, cuja filosofia citada é de uma “escola comprometida com o ser humano e que sabe respeitar os valores, a cultura, os saberes dos jovens e de sua comunidade” (idem, p. 13). No entanto, não há menção, neste documento, da situação de migração dos profissionais e do contexto de fronteiras, nem mesmo quando se trata da descrição do público atendido, que vêm de algumas das diversas comunidades do entorno.

Na proposta pedagógica do município, direcionada a todos os CMEI's há, no eixo *Natureza e Sociedade*, a descrição das habilidades que a criança deve adquirir, dentre elas:

- Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.
- Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras (DOMINGOS MARTINS/ES, 2010, p. 07).

Importante destacar que a Proposta Curricular está sendo reorganizada em conjunto com os professores e as comunidades, desde o início da formação continuada do ano de 2014, com o objetivo de ter um documento mais próximo das diferentes realidades das escolas municipais até o final da formação do ano de 2016.

Observou-se ainda, que os aspectos culturais aparecem como possibilidade de serem trabalhados nos planos de curso dos professores, porém não em todos, e apenas no primeiro trimestre, no eixo *Convivência consigo, com o outro e com o mundo*, onde são trabalhados aspectos relacionados ao conhecimento dos membros da família, interação, socialização e valores. Os aspectos culturais aparecem nos planos de ensino dos professores desde a turma do Berçário, em que são matriculados bebês a partir dos quatro meses de idade, até a turma de pré-escola, com alunos de 5 anos de idade. Por ser uma etapa em que não há separação por disciplinas, é possível perceber que o trabalho é realizado brilhantemente de forma multidisciplinar.

Essa inserção de conteúdos permite que os professores, mesmo não fazendo parte da comunidade onde se localiza a escola, trabalhem as questões referentes aos aspectos culturais das crianças da comunidade de Vila de Pedra Azul e as que vem das comunidades vizinhas, em seus aspectos históricos e as vivências cotidianas, que são carregadas por heranças dos primeiros habitantes, sejam italianos, pomeranos ou afrodescendentes, e se fazem presentes no espaço da sala de aula.

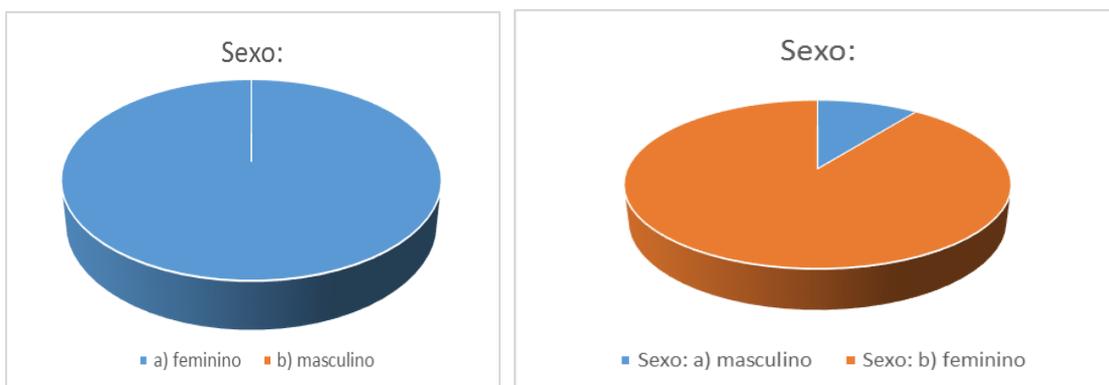
No universo escolar, através da observação do trabalho das professoras e demais profissionais, dos seus planejamentos, das entrevistas e da vivência com as crianças, percebeu-se a conformidade com os objetivos traçados no PPP da escola, principalmente no que se refere à valorização das culturas diversas, no fortalecimento da Educação do Campo, a valorização dos saberes locais que ainda persistem na forma de tradição, e ao mesmo tempo, o comprometimento com os saberes globais proporcionados aos alunos.

Entendemos que a nova organização curricular trará a valorização e os diferentes contatos culturais permeando todo o processo educacional de composição dos planejamentos, e não apenas nos meses iniciais como verificamos a ocorrência. E tudo isso num processo de mão e contramão, de idas e vindas pois as culturas são socialmente criadas, preservadas ou transformadas em e como contextos políticos, de acordo com o poder simbólico (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Nesse sentido, para melhor explicitar o contexto do qual falamos, faz-se necessário a apresentação de dados em gráficos das respostas dadas ao questionário individual, evidenciamos no panorama de resultados existentes da aplicação no CMEI Jutta Batista da Silva em um comparativo com a aplicação realizada em todas as escolas do Distrito de Aracê, configurando-se no que podemos chamar de macro e micro resultado.

Nesse levantamento, a primeira pergunta foi referente ao sexo dos participantes, já que no CMEI Jutta Batista da Silva encontramos um quadro de servidoras 100% feminino. Quando vamos observar a região, verificamos a presença ainda tímida de profissionais do sexo masculino, apenas 10% do total, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1: Do sexo

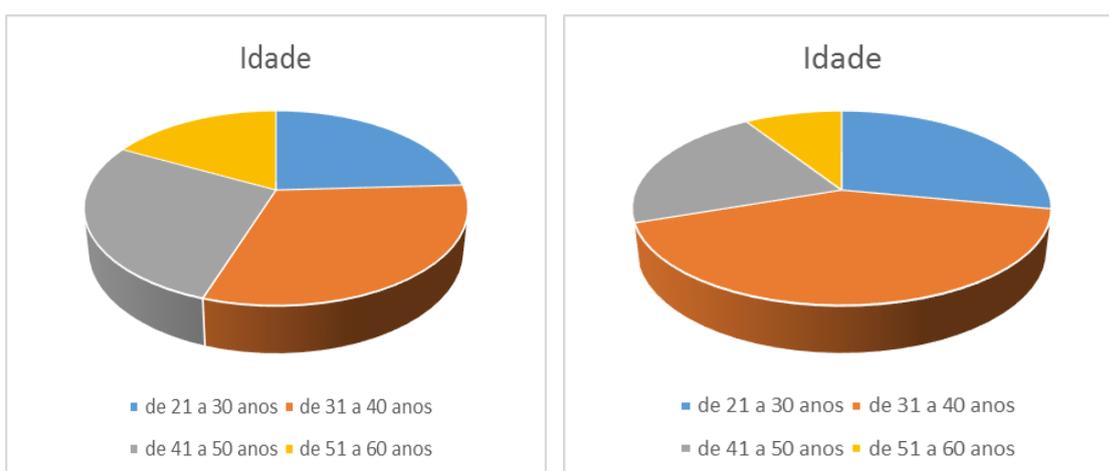


CMEI JUTTA B. DA SILVA

DISTRITO DE ARACÊ

A idade dos servidores da educação também foi perguntada e, nesse quesito, temos professores em início e fim de carreira, tanto no CMEI como em todo o Distrito. O percentual de professores com idade entre os 31 e os 40 anos é maior nas duas aplicações, no CMEI Jutta Batista da Silva são 31% dos profissionais nessa faixa etária, em âmbito distrital o número sobe para 42% do total dos profissionais, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 Da idade

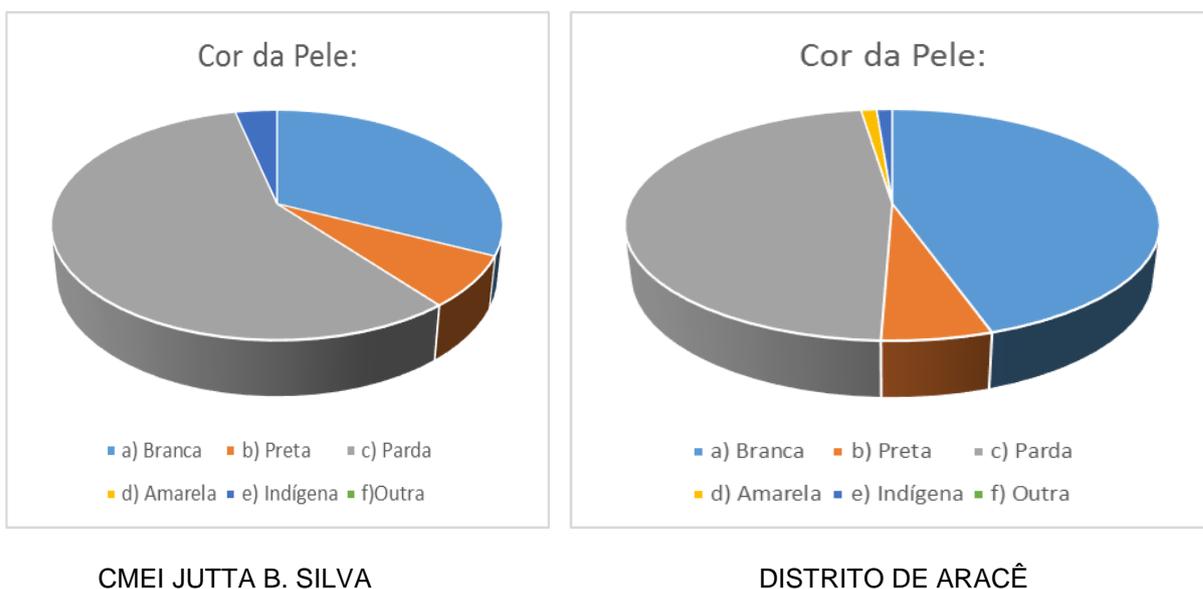


CMEI JUTTA B. DA SILVA

DISTRITO DE ARACÊ

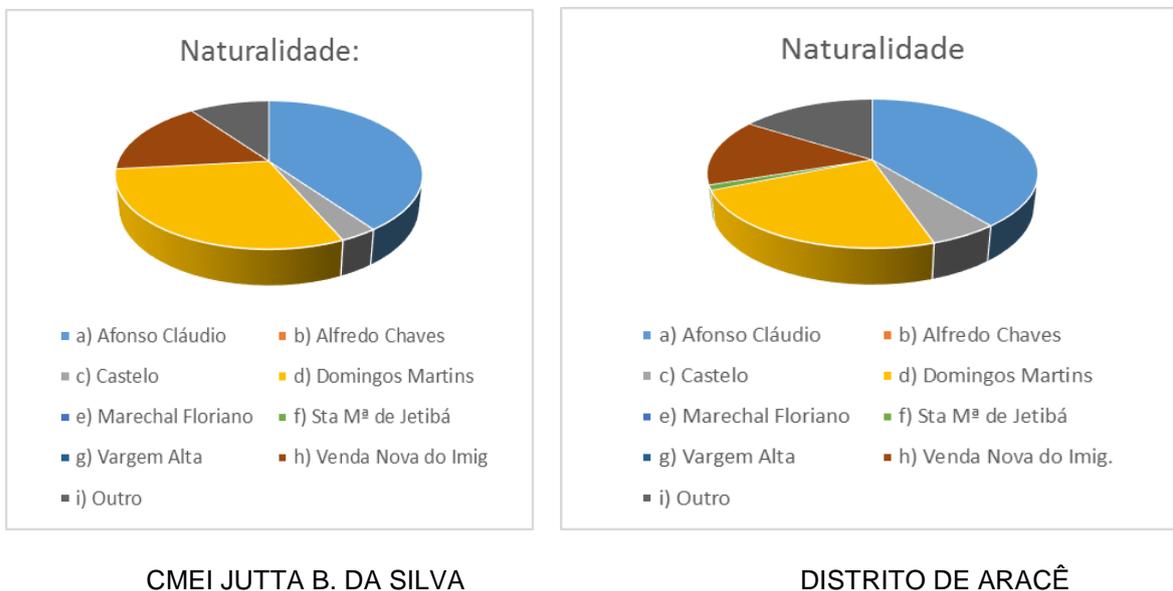
Com relação a cor da pele, há um número significativos de servidores que se declaram pardos e brancos, conforme o gráfico 3, no distrito há 45% dos servidores que se declaram brancos e 47% que se declaram pardos; já no CMEI há 32% declarados como brancos e 57% como pardos, fato que atribuímos a histórica colonização do Distrito com povos descendentes de imigrantes italianos e pomeranos. Há também servidores que se declaram indígenas, amarelos e pretos.

Gráfico 3 Da cor da pele (auto declaração)



A naturalidade dos funcionários, assim como a declaração da cor da pele evidencia os aspectos culturais da região de fronteiras do Distrito de Aracê, nesse levantamento, optamos por colocar os municípios que fazem divisa, assim no CMEI Jutta Batista da Silva são 30% naturais do município de Domingos Martins, os outros 70% são divididos entre os municípios vizinhos, outros municípios e até outros estados. Já no total de servidores do Distrito de Aracê são apenas 24% de servidores naturais do município em que trabalham, conforme o gráfico 4.

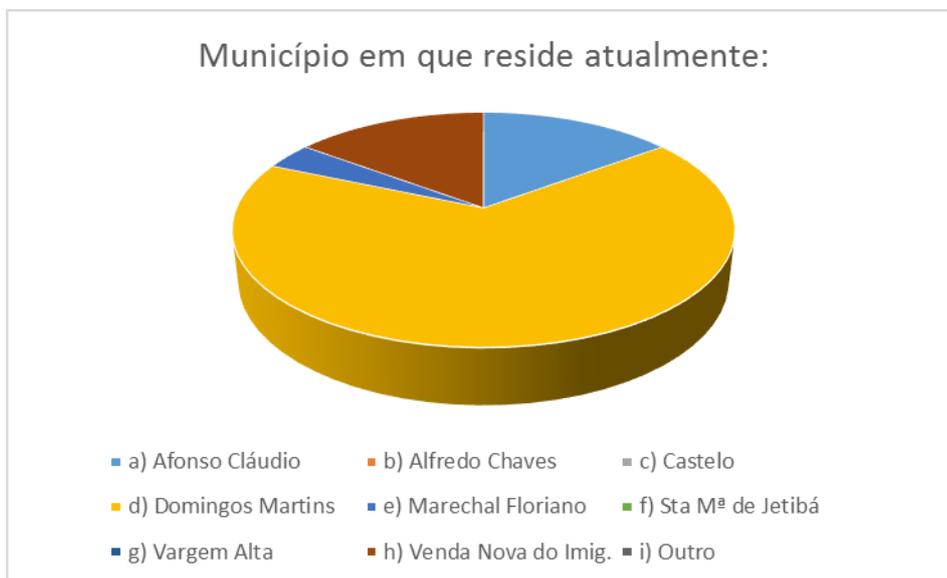
Gráfico 4 Da naturalidade



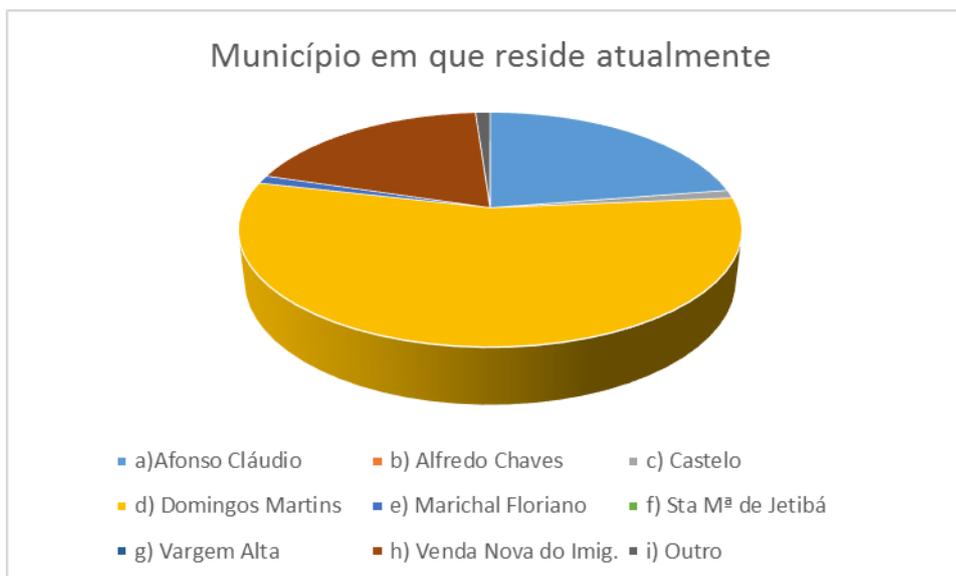
O gráfico 5 é, precisamente, o que mais nos chama atenção e o que mais nos diz sobre o trânsito dos professores nas fronteiras. No CMEI Jutta Batista da Silva há 67% dos profissionais que residem no próprio município, o restante vem de outros municípios. O mesmo acontece em âmbito distrital, 55% dos servidores são residentes em Domingos Martins e os demais fazem as idas e vindas na fronteira.

Gráfico 5: Da residência atual

CMEI JUTTA B. DA SILVA

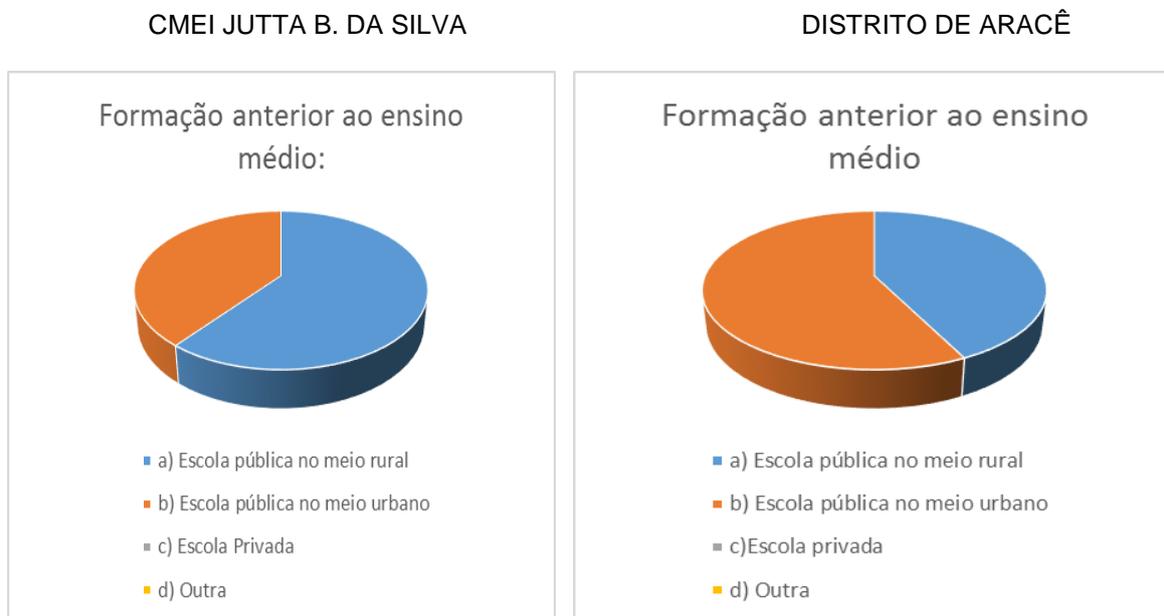


DISTRITO DE ARACÊ



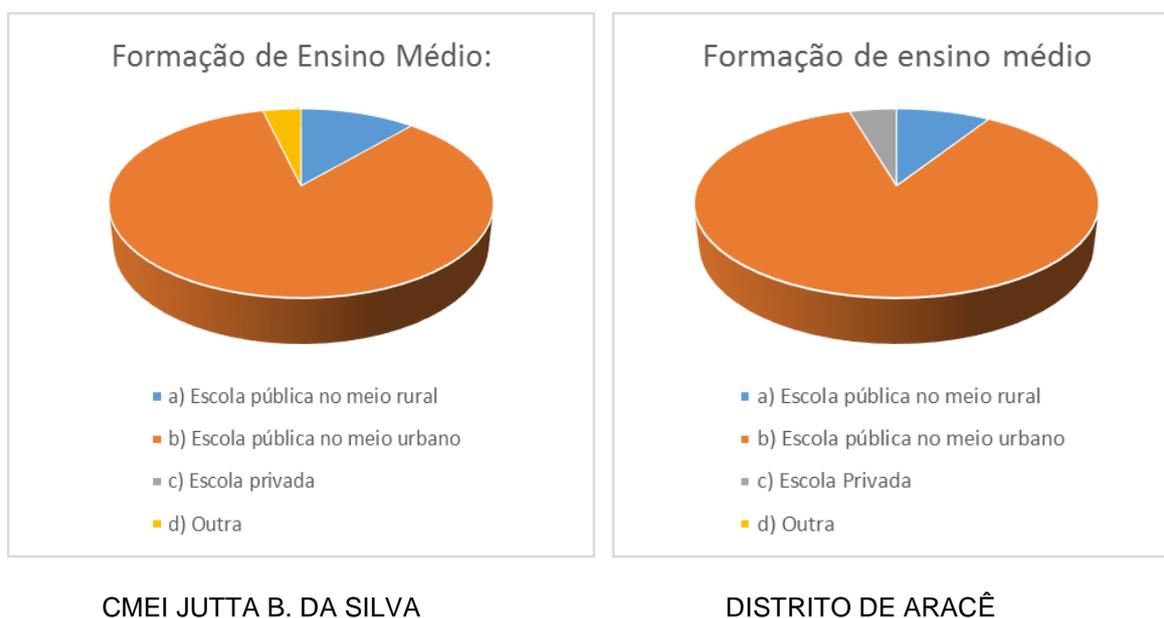
No gráfico 6, os profissionais responderam em relação a sua escolarização no ensino anterior ao ensino médio. A porcentagem de profissionais que realizaram essa etapa em escola pública no meio rural é de 61% no CMEI Jutta B. da Silva e 43% em todo o distrito. Já a porcentagem de profissionais que realizaram a etapa de formação escolar anterior ao ensino médio em escolas públicas no meio urbano é de 39% no CMEI Jutta Batista da Silva e de 57% em todo o Distrito.

Gráfico 6 Da formação anterior ao ensino médio



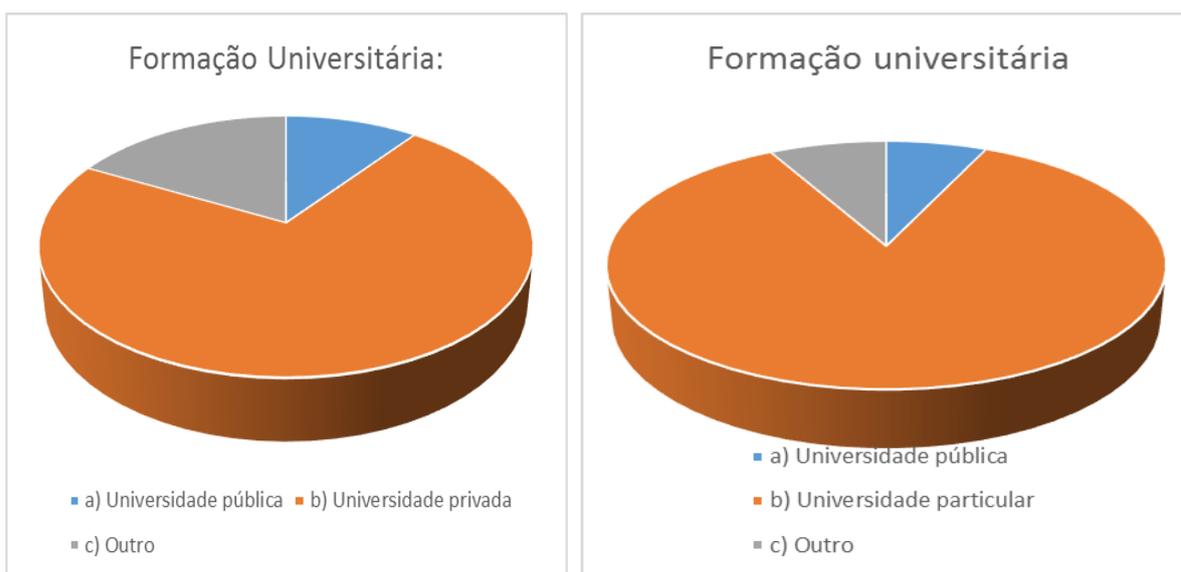
Em relação à formação de nível médio, os números revelam que 85% das professoras do CMEI Jutta Batista da Silva a realizaram em escolas públicas no meio urbano, já em âmbito distrital este número é de 87%, conforme o gráfico 7.

Gráfico 7 Da formação de Ensino Médio



Um dado bastante importante, diz respeito à formação universitária dos profissionais da educação, nessa região de fronteiras, apresentado no gráfico 8. Dos profissionais do CMEI Jutta Batista da Silva, 72% realizaram a formação universitária em instituição privada, apenas 10% em instituição pública e 17% não possuem formação universitária, o que no gráfico está relacionado a outro. Já em âmbito distrital, 85% dos profissionais da educação tem formação universitária realizada em instituição privada, 7% em instituição pública e 8% não possuem formação em nível superior. Importante ressaltar que algumas das auxiliares de creche e auxiliares de Atendimento Educacional Especializado – AEE, não possuem formação superior, pois o pré-requisito para o cargo é apenas o nível médio.

Gráfico 8 Da formação universitária

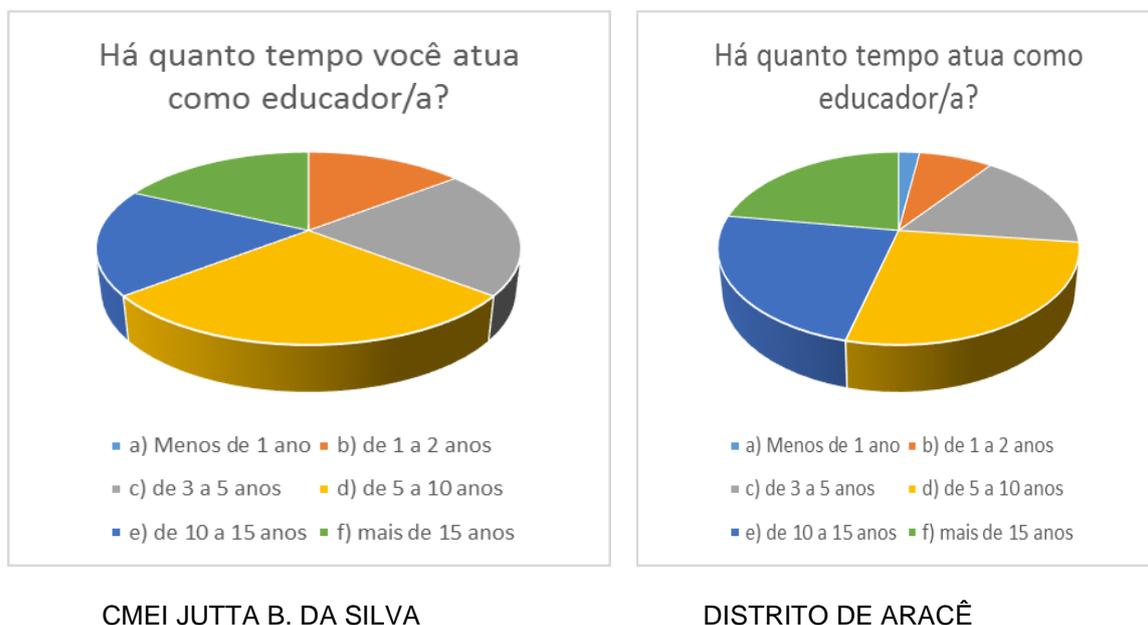


CMEI JUTTA B. DA SILVA

DISTRITO DE ARACÊ

Outra pergunta lançada no questionário foi em relação ao tempo de atuação como professor, em que nos dois gráficos há maioria de profissionais da educação com cerca de 5 a 10 anos de experiência, sendo 29% no CMEI Jutta Batista da Silva e 27% em âmbito distrital, conforme o gráfico 9.

Gráfico 9 Do tempo de atuação da educação



O questionário individual colocado junto à pesquisa e direcionado tanto aos profissionais da educação em todo o distrito como no CMEI, resultou em importante contribuição na realização da pesquisa, pois as questões propostas levaram-nos a melhor compreender os aspectos culturais nas escolas das fronteiras do distrito de Aracê, originados dos processos de idas e vindas dos professores entre um município e outro. Além disso, permitiu-nos analisar outros aspectos referentes a formação dos professores, dentre outras. Com esses resultados é possível fazer um diagnóstico quantitativo e qualitativo sobre os professores que residem em Domingos Martins e aqueles que vem para participar do processo educativo, sendo também importante para pensarmos e repensarmos o planejamento da formação continuada e a implementação curricular.

4.7.1 INTERLOCUÇÃO COM AS FRONTEIRAS GEOGRÁFICAS E CULTURAIS DO CAMPO

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (Paulo Freire)

Os diálogos construídos durante as entrevistas com as professoras e as demais funcionárias e, ainda, as observações realizadas na escola resultaram na confirmação de que os sentidos que as professoras produzem em relação a dinâmica de sua atuação profissional se vinculam às características específicas do lugar de atuação e de suas vivências, associadas as formas como se configuram a organização das diferentes culturas e a partir da proximidade e do distanciamento na fronteira.

Na relação responsável, que toma parte das dinâmicas e características que organizam o atendimento da Educação do Campo no contexto da fronteira, as professoras imprimem seus sentidos no cotidiano da atividade de ser professora do campo, conforme indica Freire (2011), sobre as relações:

Os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p.42).

Entendemos que o estabelecimento de relações com os outros, a convivência com o novo, com as diversas formas de diversidade, pode se tornar um grande desafio tanto para os professores como para os próprios alunos e entre eles. Na fronteira existe uma real possibilidade de comunicação e de interação, como também há

evidências de confrontos e de conflitos, nesse sentido, assumirmos a nós mesmos sem que, com isso, os outros sejam excluídos significa a aceitação do diálogo como perspectiva de conhecimento, de promoção, de construção e desconstrução de novos saberes sem subjugação (FREIRE, 2011).

As enunciações das profissionais entrevistadas destacaram a existência de problemas no acolhimento dos alunos vindos de outras comunidades para estudar nas escolas da Vila de Pedra Azul, o que acarreta confrontos e diálogos entre as diferentes culturas.

Partindo do pressuposto freireano de que a cultura também é a maneira que o povo tem de falar, encontramos um ponto de confronto acerca da linguagem, neste fragmento do relato de uma das profissionais entrevistadas:

Não tem uma aceitação 100% [...]. Por causa de cultura mesmo. O nível era diferente, a aprendizagem era diferente e até os professores discriminavam, e não tinha como falar para não fazer. A discriminação era pela forma de falar, o jeito. São Bento de Urânia, coitados, eram crucificados quando começaram a frequentar aqui. Foi bem complicado para recebê-los e ainda hoje é, acho que no matutino é mais tranquilo, no noturno que é pior. Mas ainda tem muito preconceito, tanto tem que a própria escola – o que eu não acho legal, ela separa as turmas por comunidade, em vez de misturar e ter uma turma com cada um de um canto, a gente percebe que há uma separação, meu filho estava numa sala que praticamente só tinha alunos daqui de Pedra Azul, outra era com alunos de Victor Hugo e outra com os das outras comunidades, ainda existe essa... não sei se seria discriminação, mas não deixa de ser, porque é uma separação. Os de fora aqui, os de dentro cá, é uma espécie de separação sim. Esse olhar estigmatizado para quem vem de fora desse interiorzão, da roça, pela forma de falar, de se vestir, de escrever, de se comportar, porque trabalham na roça. E você percebe que eles trabalham muito. E às vezes não tem o mesmo rendimento daqueles que não trabalham e nós não temos um olhar diferenciado, de dar um apoio extra, de ajudar de uma forma diferente (PROFISSIONAL D).

Ainda quando éramos aluna desta escola o preconceito à linguagem era reforçado no dia a dia com a imitação que nós, os alunos de Pedra Azul, fazíamos da fala daqueles alunos que vinham de fora, especialmente de São Bento de Urânia, e que tinham o sotaque carregado pela descendência italiana. Para dizer CARRO diziam 'CARO', e no lugar de TERRA falavam 'TERA', motivos pelo quais eram ridicularizados perante todos. Os próprios professores ensinavam-lhes a "forma correta" de falar e diziam que não podiam continuar falando errado. O preconceito, dessa forma, continua sendo recorrente. Nessa relação, acontece a perda da riqueza da linguagem, da riqueza da cultura.

Sobre a linguagem, Freire (2011, p. 94) nos alerta que

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. [...] a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial.

Nesse sentido, é possível afirmar que, dentre as coisas que separam ou unem os homens, estão as sutilezas da linguagem. A linguagem é um aprendizado resultante da cultura, na vida em sociedade, sem linguagem o ser humano não é social, nem histórico e nem cultural. Assim, a linguagem é cultura. O indivíduo é de acordo com a sua cultura. Não existindo o que é certo ou errado.

A fronteira, como já anunciamos pode ser lugar de cisão, mas também de resistência e de troca. E a linguagem, nesse contexto, ao mesmo tempo que traz confrontos, também traz diálogos e aproximações.

Nossa! A minha primeira experiência foi na escola de Alto Tijuco Preto. Então, nunca tive experiência em sala de aula, foi meu primeiro ano lá. Pomeranos! Quando a gente chega lá... a cor da pele, é impactante, porque... foi assim. Tinha professoras que já eram da comunidade e eu estava vindo de outro lugar, tinha acabado de me formar, só magistério. Eu acho que eu fiquei mais chocada do que eles, por ser meu primeiro ano de trabalho e chegar numa comunidade que você olhava para os alunos eles estavam te olhando e falando em pomerano e eu não entendia nada [...]. Foi uma experiência muito boa trabalhar lá, mas é muito diferente. Até aprendi uma música em pomerano, que todos os patinhos sabiam nadar, mas tem muitos anos. Eu aprendi a forma como falavam e eles iam aprendendo o português [...]. No ano de 2004, eu comecei lá na turma do primeiro ano e tinha criança que não falava português. Aí quem fazia a interpretação eram primos, irmãos ou alunos maiores do quarto ano, na época era série ainda. Eu acho que o espanto para mim foi maior, porque nunca tinha trabalhado e aí vou começar numa comunidade pomerana. Mas isso foi só um medo inicial, fui super acolhida, lá era maravilhoso. Os alunos, os pais. Era escola pequena, mas todo mundo foi para conhecer a professora [...]. Mas até com os maiores, era difícil trabalhar a língua portuguesa, porque do jeito que eles falam e eles falam muito puxado, então tinham dificuldade para escrever porque escreviam da forma que falavam, por exemplo, eles falavam "JAPÉU" e escreviam dessa forma, como falavam, sempre foi assim. O meu nome que tem o "JA" eles falavam "CHA" e aí tinha que fazer mediações, mas sempre respeitando a cultura deles, porque esse jeito de falar é deles (PROFISSIONAL B).

Essas experimentações interculturais engendram renovações na linguagem e nos hábitos sob a forma de dizer sobre o que se diz, exige do expectador uma disposição cada vez mais cultivada para compreender o sentido do que é dito. A

reorganização híbrida da linguagem é apoiada em transformações nas relações pessoais (CANCLINI, 2013) e profissionais entre alunos e professores e professores com professores, resultado da circulação e dos vínculos construídos na fronteira.

Para Freire (1987) a linguagem é carregada de relações de poder, apresenta fundamento político e ideológico, mesmo que nem sempre percebemos esse poder. E acrescenta:

Tanto intelectuais como não intelectuais poderão sentir-se desafiados pelas mesmas inquietações e problemas, mas a linguagem com a qual manifestam suas respostas é que será diferente. Portanto, não se trata de proibir, inibir ou cercear a fala mais elaborada do professor em sala de aula ou a linguagem mais simples, trivial ou dialetal dos alunos, mas trata-se de “compreender como as pessoas comuns, através de suas formas de expressão peculiares e profundamente éticas, são capazes de tornar explícitos os problemas do mundo” (FREIRE, 1987, p. 180 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI (Orgs.), 2010, p. 248).

Canclini (2013, p. 157) corrobora ao falar das políticas culturais.

Não pode restringir-se a conhecer os efeitos das ações hegemônicas. Deve problematizar os princípios que organizam essa hegemonia, que consagram a legitimidade [...] uma política é democrática tanto por construir espaços para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivos quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas, sensíveis para que seja pensado o que põe obstáculos a esse reconhecimento. Talvez o tema central das políticas culturais seja, hoje, como construir sociedades com projetos democráticos compartilhados por todos sem que igualem todos, em que a desagregação se eleve a diversidade, e as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças.

Nesse sentido, destacamos que a possibilidade de dialogar com diferentes culturas, aliadas a formação de profissionais comprometidos com as aprendizagens para a solidariedade, para a esperança e para a interculturalidade alicerçados por uma consciência crítica, são bases para o enfrentamento da opressão e da existência de maior valorização de uma ou de outra cultura. Ao mesmo tempo em que são forjadas, no espaço da fronteira, novas oportunidades de ressignificação da vida e de oposição à hegemonia cultural.

Nesse sentido, a migração dos professores que vêm de outros municípios não é considerada pela maioria das profissionais entrevistadas como um problema, exceto, na questão do cansaço físico em função das longas viagens diárias. Os menores problemas são indicados em função da distância geográfica e trânsito de alunos e professores. Porém, a diferença cultural, gerada pelo contexto de fronteiras é indicada como elemento importante nas relações entre os docentes, entre os alunos

e entre alunos e docentes, e traz especificidades para o cotidiano da escola e da comunidade.

Alguns profissionais da escola pesquisada defendem essa possibilidade como uma forma de ampliar sua rede de relações e amizades. Em contrapartida outros não veem a migração de professores com entusiasmo, pois sentem-se usurpados em seus direitos, principalmente as profissionais que se encontram no cargo de auxiliares de sala.

No meu caso, eu faço migração de um município para outro, eu venho de Venda Nova. Eu não vejo dificuldade não. Eu me sinto bem. Eu me adaptei bem a este município, embora tenha trabalhado em outro. Essa questão da locomoção, para mim também não é difícil. Já tive a oportunidade de trabalhar na minha comunidade, no município onde moro e não fiz. No começo eu via as diferenças culturais, foi um pouco difícil, mas eu me adaptei logo. Até mesmo a cultura do trabalho é diferente, lá era outra forma de trabalhar, tinha outra linha de trabalho e aqui é completamente diferente (PROFISSIONAL A).

Eu passei por essa experiência, tendo que sair da minha cidade para vir trabalhar em outro ambiente, então, sofri muito. Isso exige do profissional uma mudança na sua vida, na sua rotina. Às vezes você tem que deixar pessoas para trás, como eu própria deixei, quebram os laços [...] às vezes o trajeto é o mais complicado, muda toda a vida [...]. As pessoas não falam a mesma língua, justamente porque tem culturas diferentes. Mas, ainda assim, há uma ampliação dos conhecimentos, se eu sei alguma coisa posso passar para você e você passa para mim. Nisso construímos algo de bom, juntando um pouco da sua cultura com um pouco da minha, uma troca. Mas também há os que não aceitam e ficam no seu mundo com a sua cultura e aí ocorrem atritos (PROFISSIONAL D).

Essa migração tem o lado bom e tem o lado ruim. Porque se pudesse fechar as contratações só para o município correria o risco de ficar sempre com o mais ou menos. E às vezes as pessoas do município ficam sem oportunidade porque os que vem de fora ocupam todo o espaço. Temos bons professores no município, e tem bons professores de fora também e todos podem passar pela formação para se aperfeiçoar. Alguns dos municípios vizinhos não têm abertura e o daqui abre demais para todos, aí fica difícil para quem é daqui, principalmente quem não tem experiência, corre o risco de nunca ter. Um ponto muito negativo é que a escola fica mais à mercê de horário de funcionário que vem de longe, tudo tem que ser organizado pensando nisso. Traz complicação as questões de horário, de participação em plantões, em reuniões. Por outro lado, o novo, o diferente sempre dá um gás para sair da monotonia (PROFISSIONAL E).

Analisamos estes depoimentos do ponto de vista da solidariedade, defendida por Freire (2013), como vocação ontológica do Ser Mais. Essa solidariedade é resultado de um processo educativo ético, de diálogo e de responsabilidade, “para construir a

sociedade menos feia e arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos” (FREIRE, 2013, p. 42).

Eu acho, que apesar dos direitos serem iguais, quem vem de fora tira a oportunidade de quem é do município. Aí a gente não consegue vaga para ser professora, ou eles ocupam todas as escolas mais perto, por causa da BR, que é fácil para ir de ônibus ou de carona e quando sobra a gente tem que ir para as escolas mais afastadas, com estrada de chão. Muitos professores não conseguem as escolas perto de casa, em sua própria comunidade e tem que ir para outra comunidade, mesmo os que são moradores do município (PROFISSIONAL G).

Aqui é um município muito acolhedor. Já trabalhei em outros municípios vizinhos, inclusive no meu. Mas sinto que meu lugar é aqui, sou respeitada e acolhida, enquanto eu conseguir venho para cá. A cultura aqui é vista em tudo, até na forma de conduzir o trabalho, de conduzir a formação de professores. Eles são descendentes de italianos, essa presença é forte no dia a dia (PROFISSIONAL H).

Hoje eu moro em Venda Nova, mas minha família é daqui e eu sou daqui. E tenho 4 anos de trabalho como auxiliar e professora. Percebo que tem alguns professores que vem de fora que não se interessam muito, não querem saber e conhecer a história do aluno. Se sentem desobrigados, vêm, aplicam uma matéria e vão embora. Fica um ensino vago (PROFISSIONAL I).

Nesse sentido, podemos chamar atenção para o necessário desenvolvimento da consciência crítica, como condição indispensável para a humanização da vida em sociedade, superando os níveis de consciência ingênua (FREIRE, 1992).

Toda troca de experiência e de conhecimento é bem-vindo, eu mesmo já atravessei fronteiras para lecionar [...]. Talvez se houvessem profissionais da comunidade formados para tal escola, mas ainda assim tiraria o direito de democracia. Ninguém atravessa uma fronteira porque gosta, mas por necessidade (PROFISSIONAL R).

Apesar de alguns depoimentos se pautarem na consciência ingênua, há depoimentos que nos levam a refletir que as professoras estão adquirindo “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 1996, p.82).

Verificamos que na fronteira, o diálogo emerge do confronto. Confronto que não necessariamente está relacionado ao conflito. O conflito está diretamente ligado ao desentendimento entre as partes, enquanto que o confronto é considerado como um encontro face a face. O que significa que sem o diálogo somos coisa, assim

corroborar Freire (1997, p. 122, 123), defendendo o diálogo na sua dimensão ontológica.

Penso que deveríamos entender o 'diálogo' não como técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso, do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. *O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.* Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber [...] (FREIRE; SHOR, 1997, p. 122, 123) *grifo nosso.*

Os conceitos de interculturalidade e diálogo assumidos nessa pesquisa estão relacionados ao intercâmbio entre os grupos culturais que se cruzam nas fronteiras do distrito de Aracê em Domingos Martins/ES e seus municípios limítrofes, o que permite seu mútuo enriquecimento, sem que se considere as culturas como superiores ou inferiores e nenhuma delas com direito a dominação. O diálogo é uma questão ontológica existencial (FREIRE; SHOR, 1987), é através dele que as culturas se encontram, se fazem e se refazem. Que os profissionais da escola se comunicam e se respeitam, ainda que não concordem entre si.

Nesse sentido, o nosso entendimento sobre as relações estabelecidas entre os indivíduos está essencialmente ancorado pelo diálogo, numa perspectiva intercultural. Nisso, reside entender que entre as culturas e no interior delas compreende-se a existência da diferença numa perspectiva dialogada, compreendendo o indivíduo condicionado pelos papéis sociais e culturais, mas capaz de transformar a realidade a partir da ação humana (COELHO, 2009).

É dessa ação humana e das relações estabelecidas no cotidiano das professoras e das demais profissionais do CMEI Jutta Batista da Silva, que também emergem as diferentes práticas de Educação do Campo, permeadas pela cultura que cada uma traz. A primeira questão a considerar nesse ponto são os sentimentos das profissionais em relação ao campo, visto que seis delas não se consideram como profissionais do campo, enquanto que vinte e duas se dizem profissionais do campo.

Eu morei no interior. Eu sei muitas coisas, eu sei plantar milho, quebrar milho, colher café. Mas eu não me considero do campo, apesar de sempre conviver com o trabalho no campo, com pessoas que trabalham no campo, ainda assim acho que estou distante dessa realidade e por isso não me considero do campo (PROFISSIONAL H).

Não me considero uma profissional do campo ou da Educação do Campo. Ainda estou muito fora dessa realidade, eu ainda não tenho claro essa percepção, como está sendo colocado, me sinto um pouco perdida nessa abordagem. Mas não me considero do campo, aqui em Pedra Azul (PROFISSIONAL K).

Não é o caso dessa escola, não considero aqui uma escola do campo, então não me sinto como profissional do campo. Uma escola do campo com profissionais do campo seria aquelas escolas família ou aquelas bem afastadas, onde se fala e se vive mais as coisas do campo, que ensina a plantar, fazendo uma horta, por exemplo (PROFISSIONAL S).

Nesse ponto, chama-nos a atenção essa falta de pertencimento da professora, e para colocarmos-nos na discussão recorremos a Freire (1992) quando trata da consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Entendemos que o professor, como intelectual transita por essas consciências, desse modo, a professora já percebe a contradição social, mas ainda se situa na esfera biológica vital o que faz com que ainda não seja capaz do compromisso histórico. O próprio autor alega que todos nós podemos ampliar o nosso mundo e nossa capacidade de diálogo com outros no mundo até que alcancemos outro nível de consciência sobre a nossa própria realidade.

Apesar da escola não está inserida num espaço considerado rural, a economia da comunidade é da agricultura e até o turismo está ligado à cultura do campo. Eu me considero uma profissional do campo e apesar dos desafios que se colocam por causa da imposição do urbano presente até nos livros didáticos, a gente se reinventa, ressignifica a prática e as atividades, até porque temos várias culturas do campo representadas numa única escola (PROFISSIONAL R).

Observamos nesse depoimento uma forma de consciência transitiva, que de acordo com Freire (1992), esta pode evoluir para uma consciência crítica, que se caracteriza pela profundidade com que se interpreta os problemas e as questões sociais, também é caracterizada pelo pensar autônomo e comprometido que resulta no engajamento com a causa, com a comunidade e com a educação.

O homem do campo tem uma generosidade nata, é uma boniteza própria da cultura. Temos que valorizar a cultura e assim precisamos nos colocar e nos assumir como profissionais da Educação do Campo e lutar por esse reconhecimento. Não podemos nos considerar piores do que o urbano. Eu

não só me considero, eu sou uma profissional do campo (PROFISSIONAL U).

Nesse sentido podemos analisar essa situação de pertencimento de duas formas, uma delas diz respeito ao tempo de exercício no magistério e a participação na formação continuada, percebemos nas respostas às entrevistas e na participação no locus da pesquisa, que aquelas professoras com mais tempo de dedicação ao magistério e maior interesse nas mudanças que vem ocorrendo na educação estão entendendo melhor o movimento da Educação do Campo e, com isso, a si mesmas enquanto educadoras do campo (DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO).

Essa constatação já foi evidenciada em um trabalho anterior, quando fizemos um estudo de análise e comparação entre professoras residentes dos diversos municípios que fazem divisa com o distrito de Aracê, na ocasião elas eram alunas do curso de extensão Formação em práticas pedagógicas na Educação do Campo, oferecido pela UFES, no polo da UAB em Venda Nova do Imigrante.

[...] para as professoras do município de Domingos Martins narrar a experiência docente numa realidade campestre é debater acerca da prática pedagógica atual nas escolas do campo. Com isso, observa-se que tal postura coloca professores, secretária de educação, diretores e outros em processo de indagação quanto à prática desenvolvida nas escolas do campo. É o que se pode observar no relato a seguir: [...] comecei a observar que os alunos que ali estudavam eram filhos de agricultores e tinham anseios diferentes daqueles que eram expressos nos livros didáticos. Comecei então a conhecer um pouco mais sobre a vida desses alunos, tentando adaptar os conteúdos, porém não sabia bem como fazer isso, pois na faculdade não estudei nada sobre Educação no Campo. Foi ai que no município de Domingos Martins teve início uma formação com o intuito de capacitar a nós professores sobre a temática do Campo, de modo que aprendêssemos a conhecer o território em que estávamos lecionando... Cresci muito com essa formação, pois compreendi que é preciso valorizar a vida do meu aluno campestre, de modo que o aprendizado escolar seja com o objetivo de ajudá-lo a decidir seu futuro, para que os laços do campo não se percam pelo sufocamento de um sistema que procura privilegiar a vida urbana. Sou uma professora realizada, amo o que faço e principalmente não consigo me ver longe das questões do campo, pois desde criança tenho os pés fincados na terra, já que sempre morei no campo, me identificando ao máximo com as lutas e dificuldades, que vão sendo superadas por um trabalho pleno que procura sempre o apoio da comunidade escolar. Agradeço a Deus por ser professora do campo e me orgulho disso. Relato de uma professora do município de Domingos Martins (COSTA; PEIZINI, 2014).

Ressalta-se, na pesquisa as diversas possibilidades, destacando-se a

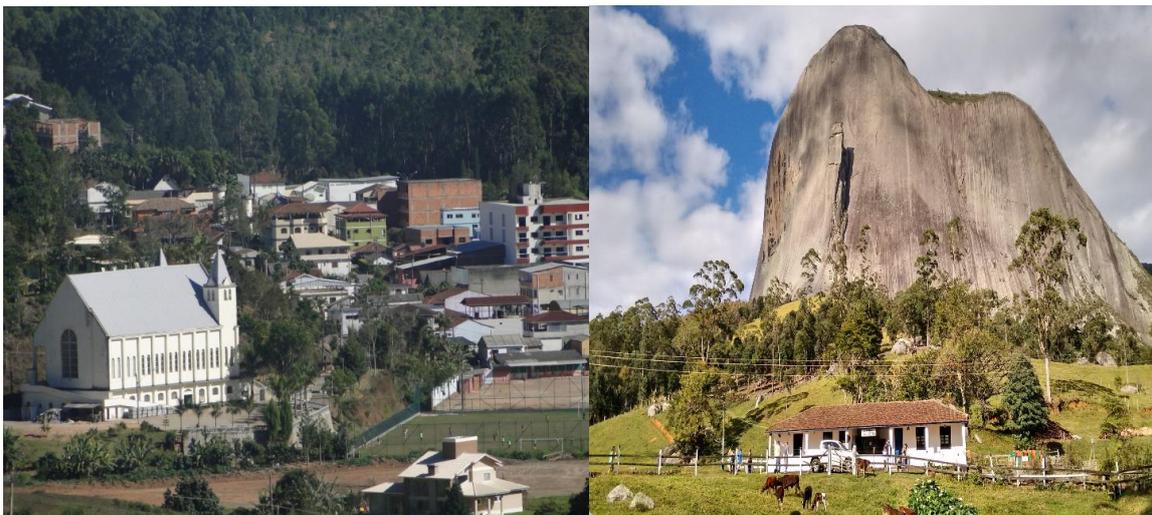
[...] coerência das políticas públicas municipais de defesa da educação do campo e o desdobramento compreensivo e político dos educadores com relação à compreensão de sua identidade, do seu reconhecimento e da sua

valorização de suas práticas campesinas, frente aos modelos preponderantes citadinos. Este é um ponto que diferencia as professoras do município de Domingos Martins das demais professoras dos outros municípios e o que se pode observar a partir dos relatos seguintes: [...] *hoje sou graduada em pedagogia e atuo como educadora desde 2003 no município de Domingos Martins, que já faz um excelente trabalho com os professores ofertando o curso de Educação do Campo, com trabalhos a serem desenvolvidos pelos professores com seus respectivos alunos. Percebo que há incentivo por meio da secretaria de educação voltado ao trabalho com as escolas do campo, em que ministra formações e cursos e oferece materiais didáticos para que haja um novo olhar sobre o meio rural, valorizando a potencialidade que há em seu meio cultural* - Relato de uma professora do município de Domingos Martins. [...] *atualmente estou na educação infantil como auxiliar de creche, toda essa trajetória é no município que oferece aos educadores a formação do campo, um currículo diferenciado para atender os alunos de áreas campesinas. A formação acontece com projetos desenvolvidos nas escolas onde são feitas visitas e palestras que abordam o tema em questão* – Relato de uma professora de Domingos Martins (COSTA; PEIZINI, 2014).

O desenvolvimento da consciência crítica implica responsabilidade pelos próprios atos, atitudes argumentativas dialógicas e a receptividade diante do novo. Com este processo, acontece a transformação social, econômica, cultural que vem acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, aos sujeitos é desenvolvida a capacidade de pensar, deliberar, decidir, fazer opções e, acima de tudo, interpretar a realidade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Outro ponto de constatação para a negação em relação a pertencer ao campo diz respeito a uma questão de demarcação geográfica, nesse caso a Vila de Pedra Azul, a vila é uma configuração de campo - não campo. Primeiramente porque é nomeada como perímetro urbano, segundo porque é referência no distrito de Aracê, por atrair turistas para visita aos hotéis e outros equipamentos turísticos que exploram a imagem da Pedra Azul, que é uma formação rochosa localizada nesta vila. Estão localizados aí também os serviços de bancos, lojas de roupa, supermercados, posto de saúde, posto de atendimento da prefeitura e posto de atendimento dos correios além de outros serviços.

Figura 9 Vila de Pedra Azul e entorno



Fonte: <<http://www.domingosmartins.com.br>>; arquivo da pesquisadora, (2015).

Os moradores mais antigos da vila, considerados tradicionais, geralmente trabalham em sítios vizinhos de sua propriedade ou como meeiros, assim não se sentem do campo já que residem no espaço urbano. Aqueles que moram nas zonas rurais, que são as comunidades ao entorno da vila de Pedra Azul, normalmente trabalham em funções nos hotéis e demais equipamentos turísticos, apenas os pais residem na roça resistindo a vinda para o espaço urbano onde aumentarão os gastos com aluguel, água e luz, pois no espaço rural ainda é possível ter água de nascentes e casa e energia cedida pelos proprietários dos sítios e fazendas. Assim, esses, por ter seu trabalho e vivência no espaço urbano também não se consideram do campo.

Esses sentimentos, evidentemente, não estão atrelados às concepções formais que hoje são utilizadas para designar campo e cidade e mais ao desejo de pertencer aquele grupo que durante muito tempo fora considerado como melhor e mais desenvolvido e que ainda permanece, em alguns casos, na consciência dos povos, adentrando as salas de aula e as salas de professores, conforme percebido nas entrevistas.

E, finalmente, dessas concepções e desses sentimentos resultou os entendimentos acerca das práticas educativas na Educação do Campo, na região fronteiriça.

Educação do Campo seria o quê? Essa formação? Como assim? Bem, eu entendo a Educação do Campo como aquela que a gente já nasce com ela, que aprende em casa. Uma questão mais cultural mesmo, aquilo que a gente aprende na família, na igreja... e a educação escolar do campo seria

a educação da escola, que a escola oferece. Acho que a educação escolar do campo é essa mais formal, mais organizada, voltada para outros valores. Não existe muito essa diferença entre o saber da comunidade e o saber da escola. Existe uma aprimoração, uma questão de organização. Porque quando a gente fala da Educação do Campo aqui, é essa valorização. Então a gente está organizando esses conhecimentos que eles já têm. Porque as vezes achamos que os alunos não trazem conhecimentos, mas eles têm. Todos já trazem para escola seus conhecimentos de família, de comunidade, de vivências (PROFISSIONAL T).

A Educação do Campo é a educação da família, e tem diferenças. A gente aprende muita coisa antes de vir para escola, como aquela frase que a criança não é uma folha em branco, sempre traz alguma bagagem de casa, então penso que a Educação do Campo é a preparação que a família oferece para chegarmos na escola. E a educação escolar do campo vai acontecer com a formação, ainda está acontecendo. Estamos em processo de valorização da Educação do Campo e da educação escolar do campo. Eu sempre ouvi dos meus pais “estuda, se não quiser ficar burro igual eu na enxada, estuda para não ficar na roça”. Assim vamos desfazer esse tipo de fala, porque a desvalorização ainda persiste (PROFISSIONAL P).

Precisamos pensar nesses dois termos que, em princípio nos parecem iguais, mas não são. A educação escolar do campo está relacionada a educação formal, aquela educação da sala de aula, enquanto que a Educação do Campo está ligada à comunidade, aquilo que se aprende fora da sala de aula, à cultura. E esta é trazida para a escola (PROFISSIONAL Q).

Retomamos, assim o conceito de Forquin (1993) sobre cultura, em suas palavras

Pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que ela é pela educação, pelo trabalho paciente e continuamente recomeçando de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p.14).

Nesse sentido, essa pesquisa toma como referência a concepção de cultura de Forquin (1993), como mundo humanamente construído, e sem a cultura a educação pode ser considerada como nada. Assim, percebe-se a relevância que as questões culturais têm para as práticas da Educação do Campo, nas escolas, nas fronteiras do Distrito de Aracê em Domingos Martins/ES, e o quanto é importante que as manifestações culturais permeiem as práticas desenvolvidas pelos professores que transitam nesse contexto, que tem uma diversidade cultural rica que precisa ser visibilizada, valorizada e contextualizada. As práticas educativas, nesse contexto, não pode ser pensadas fora do âmbito da Educação do Campo, assim como não se pode pensar a educação fora do âmbito das culturas.

Entretanto, há que se considerar as falas das professoras sobre as possibilidades e os desafios de atuação em escolas localizadas em regiões de fronteiras.

Por exemplo, aqui recebemos alunos da comunidade de São Floriano, de Nossa Senhora do Carmo e outras comunidades próximas também, você vê diferença em relação aos alunos aqui de Pedra Azul. Principalmente a questão comportamental. As questões dos valores. Parece que os que vem das comunidades, parece ter mais essas questões de valores, mais a presença da família, parece que eles se importam mais. Esses que vem de outro contexto, mais rural mesmo, percebi que tem os valores mais resguardados (PROFISSIONAL A).

Quando a gente começa a fazer essa separação, isso não seria rotular as crianças? [...] Por exemplo, Vivendas é uma comunidade, os alunos de lá, sei lá, o contexto familiar, eles são uns alunos jogados, não tem muito respeito pela escola, pelo ambiente escolar e pelos professores, são umas crianças jogadas, mas também não pode ser assim generalizado. Os alunos de escolas multisseriadas, das comunidades mais afastadas que vem para cá também são diferentes, eles precisam de mais atenção para aprenderem, não sei é porque aqui a gente cobra muito. Mas existe sim diferença tanto em questões comportamentais, como em aprendizado (PROFISSIONAL F).

Olha existem muitos pontos positivos, você faz muitas amizades, eu jamais iria a Afonso Claudio, por exemplo, conhecer alguém, nessas comunidades aqui do interior também, jamais iria para conhecer as pessoas e aí você recebendo essas pessoas aqui na escola é uma maneira de você fazer amizade, por que você conhece aqui, depois você encontra a pessoa em outro lugar, e você vai aprendendo porque o jeito de cada um é diferente. Acho isso muito interessante, trabalhar em um local que recebe pessoas de vários outros lugares (PROFISSIONAL C).

O ponto positivo é que você conhece outras culturas, outras realidades. Mas também tem o ponto negativo, com os alunos da comunidade já é difícil ter acesso a família e os que vem de outras é mais difícil ainda. Com os professores é complicado, por exemplo teve a greve, eu sou daqui boto a cara para bater, você não é daqui não se importa, tipo assim o ano que vem não estarei aqui, e se conseguirem algo vem para mim do mesmo jeito. Tem muito disso, é como se aqueles que vem de fora não tivessem obrigações (PROFISSIONAL H).

Acho que estamos aprendendo agora, tem muita coisa acontecendo na educação por aqui, de repente estamos pensando no homem do campo, coisa nova. Precisamos pensar nos conhecimentos que os alunos do possuem e o que é importante para eles conhecerem, sem diminuí-los. A cultura, ou melhor a diversidade cultural também está sendo pensada agora, e este é o maior desafio da educação, no ponto de vista. Aqui a gente recebe muitos alunos de vários lugares, os professores também vêm de vários lugares e aí é preciso que aprendamos a nos respeitar, não aceitar que um ria do outro, por exemplo. E agora ainda tem as pessoas que estão fazendo mestrado, tudo isso nos coloca para refletir sobre os modos de fazer a educação, de pensar como estamos conduzindo os nossos alunos. Há pouco tempo atrás a gente só dava aula e pronto, agora a gente pensa na atividade, faz crítica ao livro didático, os professores estão lendo mais (PROFISSIONAL L).

A fronteira representa a diversidade, a diversidade como algo bonito de se ver, embora imbricada pelas relações de poder e pactos velados, apresenta uma troca sem fim de experiências, encontros culturais que, por meio do diálogo geram novas e outras aprendizagens. A educação produz cultura e essa produção se dá por meio do currículo escolar. Dessa forma, o currículo deve contemplar a diversidade, principalmente em regiões com diferentes tradições e diferentes formas de saberes. “A escola deve abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Freire (1996) completa que

[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1996, p. 63).

E nós completamos ainda que as escolas localizadas em comunidades de fronteiras têm um desafio ainda mais intenso, que é tratar da riqueza da diversidade que os alunos trazem consigo, levando em conta o universo cultural do campo, sendo necessário que os conteúdos trabalhados estejam atravessados pelo conhecimento cultural e social dos sujeitos presentes nesse contexto.

Lencioni (1999 apud BRITO, 2007, p. 84) contribui dizendo que

A dimensão do vivido e do percebido está, quase sempre, ausente no debate [...] Tratar os lugares a partir de seus significados e de suas representações traz à tona a importância de compreender o que se passa dentro das regiões, observando como as pessoas vivem o dia a dia desse espaço.

A partir dessas considerações, compreende-se que as práticas dos professores em trânsito na fronteira com o Distrito de Aracê e o diálogo que se estabelece entre as diversas culturas que aí se encontram podem contribuir para a promoção de reflexões que levem a transformação da realidade sempre e quando esta se fizer necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APENAS UM COMEÇO DE CONVERSA

Nessa pesquisa, buscamos a aproximação entre as ações pedagógicas em curso vivenciadas pelos professores, reconhecendo seus diferentes modos de fazer e de organizar o dia-a-dia, articulando as ações e os desafios que se apresentam no exercício das práticas pedagógicas, relativos à formação e à atuação docente no campo e tudo mais o que lhe é característico.

A discussão da temática sobre o trânsito dos professores nas fronteiras pode ter como marco a Lei Nº 5692/71 em seu artigo 30 (BRASIL, 1971), que trata do processo de substituição dos professores sem formação inicial, geralmente professores da própria comunidade, por professores já formados. Esses, quase sempre, vinham das cidades. Sobre algumas das incertezas e heranças dessa substituição,

[...] o mestre-escola rural, neófito, bisonho, inexperiente, eivado do preconceito urbanista, comete, quase sempre inconscientemente, o seu maior crime, empurrando o agricultor para fora do campo. Não o faz por perversidade; fá-lo convencido de que assim é que está certo. Falta ao mestre primário, como, de ordinário a todo o país, a consciência agrícola [...] o professor foi educado na admiração muçulmana da cidade, só a ela ama e compreende, venera e cultua. Lá estão os homens de prol da nacionalidade, os que pensam, os que falam, os que deliberam. A cidade dá, em ponto pequeno, a síntese da alma nacional e lá os menores choques e movimentos tem repercussão visível, tangível, imediata. Sofre o mestre assim de um fenômeno típico de “transfert” [...] Não é, pois, por maldade que o mestre se declara contra o campo. O nosso professor rural sente-se mal no campo. Quer sair, quer que todos saiam. E enquanto espera que o retirem do degredo e do suplício, promove a campanha negativista e pernicioso que combate o amor pela vida campesina (MENNUCCI, 1934, p. 51, 52).

Sem alongarmo-nos nessa questão, porém tal sentimento se manifestou presente na negativa das professoras sobre considerar-se ou não do campo, acreditamos que é dessa forma que a interculturalidade e a mistura das culturas é intensificada, principalmente em comunidades rurais com povos tradicionais, como o distrito de Aracê em Domingos Martins/ES, que outrora passa a receber professores advindos de várias outras localidades, em decorrência de haver nas regiões fronteiriças, mais próximas do que a própria sede do município, o curso de Magistério.

Posteriormente, a discussão da Educação do Campo e a conseqüente valorização dos saberes tradicionais dos povos e do homem do campo, se intensificam com o

início da formação continuada para os professores da rede municipal, a partir do ano de 2009, embora seja evidente a necessidade de parcerias com outras secretarias e outros órgãos municipais, estaduais e federais, conforme evidenciados na pesquisa.

Percebemos que, tanto no âmbito federal, como municipal alguns passos já foram dados para a construção de uma política de educação que valorize as diversas culturas nas salas de aula, que sejam realizadas práticas de respeito aos estudantes e seus contextos socioculturais, ainda que seja necessário fortalecer os movimentos de luta popular por educação pública de qualidade no campo.

O diálogo entre as culturas na fronteira torna-se potencial para a construção de uma educação básica do campo, alicerçada por processos formativos e condições trabalho aos professores, considerando as especificidades do contexto e voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural das populações que vivem no campo e do campo sobrevivem, com respeito as suas histórias e modos de vida. A fronteira é o lugar que possibilita diferentes interpretações e ações, tanto na educação, como no mundo.

Partindo do pressuposto que somos seres históricos e sociais, tal concepção ajuda-nos a transcender a compreensão das culturas do ponto de vista da homogeneização. O enfoque metodológico dessa pesquisa baseou-se no diálogo como forma de relação entre as culturas, apontando possibilidades para a superação das desigualdades e exclusões, uma vez que o homem, parafraseando Laraia (1986), se difere dos outros animais por ser o único possuidor de cultura.

As diferenças fazem parte da riqueza humana, especialmente em contextos culturais tão diversos, como as fronteiras do distrito de Aracê em Domingos Martins/ES. Mesmo que nem sempre as diferenças coexistam de forma pacífica, é necessário que sejam trabalhadas para que possam dialogar. Nesse contexto, a diferença é vista numa perspectiva de direito e a cultura é tida como possibilidade, como pluralidade, resultado da constituição de diferentes culturas no cotidiano da educação, nas comunidades e do povo, de forma geral.

Nesse pensar, que seguimos ao longo do processo de pesquisa, a interculturalidade e a hibridação cultural que apresentamos, vislumbrando a perspectiva dialógica como necessidade humana, para a construção da solidariedade. Assim, corroboramos com Freire (1987, p. 78, 79):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eutu [...]. Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE; SHOR, 1987, p. 78, 79).

Em nossa busca, percebemos a interculturalidade como pano de fundo das interações entre professores e alunos, no processo ensino e aprendizagem e na mediação dos encontros de formação continuada. Acreditamos que, quanto maior e diversa for a relação estabelecida entre os sujeitos maior será a potencialidade do diálogo.

A pesquisa apontou o redirecionamento do olhar das professoras na concepção de diferentes práticas de Educação do Campo e para as potencialidades que ambas têm uma para a outra. Reconhecendo que o aluno do campo é possuidor de saberes que são importantes e necessários à vida campestre e tais saberes circulam no cotidiano da escola, na forma de cultura (s).

As afirmações das professoras e outras profissionais da educação, no lócus da pesquisa, nos permitiram o excedente de visão, numa paráfrase a Bakhtin (1990), quando tratam do acolhimento no município e se apresentam satisfeitas e felizes em fazer parte da educação de um município que valoriza suas raízes, que constrói oportunidades pela via da educação para todos os seus cidadãos, que possibilita o diálogo intercultural nas escolas e com isso possibilita o repensar das práticas, a ampliação e o enriquecimento do trabalho pedagógico, de forma coletiva (DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO). *“Aqui é muito bom de trabalhar, a gente se sente valorizado”* (PROFISSIONAL D).

A fronteira é, desse modo, importante categoria de análise e nos permitiu captar a maneira como uma mesma forma de produzir formação de educadores se realiza em partes distintas e específicas do distrito de Aracê, em Domingos Martins/ES, associada a novas dinâmicas e às condições preexistentes. Para entender a região de fronteiras e como a educação nela funciona, é preciso entender as relações que acontecem interna e externamente entre os sujeitos, os pactos velados, os arranjos particulares e seu constante processo de mudança.

Dessa forma, entendemos que há um desafio para a Secretaria de Educação quando se trata de pensar o projeto de educação municipal. A regionalização municipal (atualmente dividida conforme os distritos do município), tem dado conta de todas as especificidades? Que projeto de educação é esse? E como ajuda a pensar a carreira docente? E como tem acontecido a construção do currículo com as diferentes comunidades? As relações sociais na fronteira são apontadas no cotidiano escolar? E, ampliando um pouco mais, poderíamos refletir que formação deve ser pensada em/com as escolas de fronteiras? Com os professores que transitam nas fronteiras?

Considerando que o desenvolvimento da carreira docente não é linear, que há descontinuidades, podemos dizer que a mesma é um processo e não uma série de acontecimentos, conforme Guskey & Huberman (1995 apud NÓVOA, 2000), é um trajeto de vida, uma “série progressiva de ciclos ou sequências, isto é, um caminho normativo no qual a maior parte – ou muitos – dos indivíduos passam, no seu caminho através da vida” (GUSKEY & HUBERMAN, 1995 apud NÓVOA, 2000, p. 194).

Nesse sentido, são diversas as motivações que levam a preferência de professores por trabalhar fora de seu município de origem, entre elas o sentimento de pertencimento institucional, a valorização da carreira que permite a pesquisa e a exploração da mesma. Resultou das entrevistas o fato de que a aceitação e a valorização dos profissionais, no município de Domingos Martins, é propício à participação dos diferentes membros que fazem acontecer a educação.

A pesquisa, pautada no estudo de caso de acordo com os estudos de André (2005), nos mostra que, todos os dias, aprendemos a ler o que não se escreve, a ouvir o que não se diz. O pesquisador, assim como os demais sujeitos da pesquisa estão em um constante refazer de si mesmo, pelo diálogo, pois tratam-se de múltiplas identidades e diversas culturas, que se fundem e confundem no dia-a-dia da escola e no trânsito dos professores e alunos nas fronteiras. O pesquisador passa a ser um confidente e a hora da entrevista é uma hora de desabafo, de colocar para fora as angústias reprimidas, os sentimentos de impotência e também as possibilidades e

os prazeres. A professora²³ que reside na comunidade é também dona de casa, mãe e ajudante no trabalho no campo.

[...] em dias que não tem aula, tem que fazer merenda e levar na roça. Fazer almoço para os companheiros que vão ajudar na colheita, além de ter todas as outras funções da casa, de arrumação, de cuidar dos filhos, a gente ainda ajuda na roça também (PROFISSIONAL M).

Os desafios de ser educador do campo em uma região de fronteiras são enormes. Além das múltiplas funções exercidas pelas mulheres professoras, as idas e vindas implicam em experiências com estradas esburacadas, barro em dias de chuvas intensas, dificuldades de acesso a materiais e a informação, entre tantos outros. Entretanto, podemos afirmar que não é a modalidade de ensino ou o lugar onde ela é oferecida, por si só que refletirá na qualidade e sim, um bom projeto de apoio pedagógico e de formação continuada para os professores, amparados na legislação para a Educação do Campo, acompanhado do desenvolvimento de um trabalho significativo de pertencimento.

Esse contexto de fronteiras, que ora se apresenta diverso e algumas vezes contraditório, nos convida a partejar uma outra concepção de educação, de formação de educadores, de ética e de produção do conhecimento, o que exige o crescimento do espaço de intervenção da escola e da educação, de forma geral, exige um projeto de Educação do Campo que invista nas lutas sociais e coletivas. Nos exige, também o entendimento da fronteira para além da captura do sujeito, é um espaço do ser-sendo, conforme Heidegger, (1988).

Outrossim, defendemos a necessidade de expansão da formação continuada em parceria com a UFES para outros municípios, especialmente os que fazem fronteira com Domingos Martins/ES, ampliando a discussão para (quem sabe?) uma parceria intermunicipal, entendendo que:

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Além disso, são muitos os educadores em trânsito nas fronteiras. São muitas idas e vindas, muitas viagens realizadas. Esta pesquisa é um convite para conhecer esses

²³ Colocamos no gênero feminino devido ao quadro de funcionárias da escola pesquisada ser 100% preenchido por mulheres.

educadores que se aventuram nos caminhos do campo para ensinar e aprender, o que nos possibilita ampliar o debate educacional, já que estes sujeitos ao transitar na fronteira observam, analisam, divulgam, comparam, propõem e reinventam a maneira de ser educador e fazer a Educação do Campo.

Esta pesquisa, portanto, se constitui como conhecimento teórico metodológico para articular teoria e prática e representa parte da caminhada para alcançar uma educação que se efetive respeitando o lócus do aluno, ou seja, uma Educação do Campo para os alunos do campo, tornando esses sujeitos atores em um cenário que está sendo construído por eles e comum a eles, tornando possível construir e reconstruir conhecimentos e interculturalidade, evitando que sejam consumidores de ideologias e de culturas dominantes e excludentes.

As culturas se ligam com diferentes formas de ver o mundo. É da nossa herança cultural reagir em relação ao outro, aqueles que não estão vendo o mundo na mesma ordem a qual estamos acostumados. Isso causa estranhamento, isso acontece na fronteira. É claro, pessoas com culturas diferentes gostam e desgostam de coisa diferentes, riem de coisas diferentes, agem de forma diferente. Porém, o fato de que os homens veem o mundo de acordo com a sua cultura não significa a licença para considerar que o seu modo de vida é melhor ou mais correto que os outros.

A chegada do “estranho”, do “outro”, do “de fora” traz uma quebra da ordem natural, do que era conhecido e aceito sem questionamento. Na fronteira, essa chegada representa a necessidade da ação, da negociação e do diálogo, tanto na sala de aula, como nos espaços de formação continuada e para além desses.

Nosso estudo evidencia esta região, por nós demarcada, como campo privilegiado de pesquisas acerca da interculturalidade, da fronteira, das colonizações, entre outras. Corroboramos com Haesbaert (1999 apud BRITO, 2007, p. 84) que nos chama a atenção para o entendimento da região como uma “manifestação espacial de um *recorte vivo* [...] A região não deve ser vista apenas como uma ideia, um conceito, mas como uma realidade, uma construção humana”. Infelizmente o tempo e a necessidade de foco não nos possibilitariam tamanha expansão em uma única pesquisa. Entretanto, o que aqui trouxemos, os poucos fragmentos escritos de uma história de trânsito de professores entre fronteiras “puseram em evidência a

produtividade e o poder inovador das muitas misturas interculturais” (CANCLINI, 2013, p.22).

O diálogo entre as culturas é a melhor maneira de adaptação na fronteira. O homem em vez de modificar seu aparato biológico, modifica o seu equipamento superorgânico, para melhor adaptação aos ambientes, isto significa o rompimento das barreiras das diferenças ambientais e a transformação de todos os lugares em seu habitat. Com isso, podemos concluir que a cultura é um processo acumulativo, que resulta de toda a experiência das gerações anteriores, limitando ou estimulando os indivíduos (LARAIA, 1986).

Há evidências também de que as comunidades são muito mais abrangentes e escapam as definições que tendem a homogeneizá-las. Definir a comunidade apenas como grupo de pessoas que tem interesse comum pode se configurar como ingenuidade, apesar de que a comunidade se une para a busca de melhorias e para a soluções de problemas que são de interesse comum, entretanto há mais relações de poder imbricadas do que se supõe. A demarcação política como comunidade, distrito, ou mesmo município demonstrou não se submeter, abrindo espaço para a cartografia social (ALMEIDA, 2008), para o trânsito de professores, para as possibilidades de diálogo entre as culturas e acima de tudo para a construção de um projeto de Educação do Campo para a promoção da interculturalidade e para o fortalecimento das lutas pelos direitos sociais.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundo de pasto: terras tradicionalmente ocupadas.** 2º ed. Manaus: PGSCA – UFAM, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARTES, A.; ROSEMBERG, F. **O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de 6 anos.** In: BARBOSA, M.C. et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo.* Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Author and hero in aesthetic activity. In: HOLQUIST, Michael; LIAPUNOV, Vadim (Eds.). **Art and answerability: early philosophical essays by M.M. Bakhtin.** Austin: University of Texas Press, 1990. p. 4-256.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** UCDB, 2005. Disponível em: <
<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06124int.rtf>. >. Acesso mar/2015.

BARBOSA, M.C. et al. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BEARD, Laura Jean. **Traduzindo culturas: questões éticas ao lecionar narrativas de vida de outras culturas.** In: Revista *Ártemis*, v. 14, ago/dez 2012. Disponível em: www.ies.ufpb.br. Acesso em 15/03/15.

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BORGHARDT, Carina Luzia [et al]. **Plantando saúde, colhendo vida: é possível produzir alimentos em harmonia com a natureza.** In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo: saberes e práticas.** Vitória, ES: EDUFES, 2012.

BRASIL. Leis, decretos, pareceres. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16/07/1934**. Diário Oficial de 16/07/1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em jan/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 5.692, 1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em Jan/2106.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal nº 9.394, 1996**.

BRASIL. **Atualização da LDB – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 24 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em 24 jan. 2015.

BRASIL. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001. Disponível em: <www.pronacampo.mec.gov.br/.../mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf> Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. **Parecer nº 21/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso em 24 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/lei_11494_20062007.pdf> Acesso em 10 set. 2014.

BRASIL. MEC/SEB. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/2008/pdf>> Acesso em 15 set. 2014.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 10 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de educação na reforma agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em 21 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro, esse desconhecido. In: BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas/SP: Papyrus, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, CARLOS Rodrigues. **A comunidade tradicional**. USP, 2012. Disponível em <www.nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files>. Acesso em dez/2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **O lugar da vida: comunidade e comunidade tradicional**. In: CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA – 2012, p. 1 – 23, jun. 2014. Disponível em:

www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/download/27067/14695>. Acesso em dez. 2015.

BRITO, Thiago M. A. de. A metamorfose do conceito de região: leituras de Milton Santos. In: **Região: leituras possíveis de Milton Santos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª ed. 6ª reimp. São Paulo: EDUSP, 2013.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v2, n.2-3, p.121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://esforce.org.br>> Acesso em 22 fev. 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação na América Latina**. Novamérica, nº 77, Rio de Janeiro, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CÔCO, Valdete. **Educação infantil do campo**: aproximações ao cenário do Espírito Santo. UFES, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>>. Acesso em mar/2015.

COELHO, M. N. **Memórias de Angola e vivências no Brasil**: educação e diversidade étnica e racial. São Carlos: UFSCar, 2009.

COSTA. Deane Vieira; PEIZINI, Angela Maria Leite. **Histórias e memórias**: o que dizem os memoriais “minha vida e trajetória de trabalho”, das professoras do curso de formação em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. Disponível em: <www.2014.gepsexualidades.com.br/.../1404512929_ARQUIVO_HistoriaseMemorias>.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana: Um Estudo Sobre Interculturalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DOMINGOS MARTINS/ES. **Proposta curricular da educação municipal**. 2011.

ENDRINGER, Ana Cláudia Aparecida [et al]. Agricultura familiar: debater, fortalecer e praticar na escola. In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo: saberes e práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, Edna. **A criação do centro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil na aldeia Krukutu**. PUC/SP, 2012. Disponível em: <http://cedefes.org.br/index.php?p=agenda_detalhe&id_not=1664>. Acesso em mar/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do território**. São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: www.gepec.ufscar.br >. Acesso em abr./2015.

FERNANDES, Sofia Ferreira. **O que é comunidade?** Disponível em: <www.mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/comunidade-sociedade.htm>. Acesso em dez. 2015.

FICHTNER, Bernd *et al.* **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. In: **Revista Ibero-americana de Educación**. Disponível em: <<http://www.rieori.org/deloslectores/554foerste.pdf>> Acesso em 28 jan. 2015.

FOERSTE, Erineu et al. (Orgs.). **Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória/ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

FOERSTE, Erineu. **Educação do campo e universidade**: avaliando práticas de parceria na formação de professores. Disponível in: <www.anpae.org.br/simposio26/.../ErneuFoerste_ComunicaçãoOral-int.pd> Acesso em mai. 2015.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da educação do campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: <<http://www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discute-educacaodo.html#.UY2D1LWyCS0>> Acesso em 02 out. 2014.

FOUCHER, Michael. **Obsessão por fronteiras**. Tradução de Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Paz E Terra, 1959.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz E Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.) **Na escola que fazemos...** uma relação interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Paz E Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz E Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz E Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: CORTEZ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz E Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz E Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 2013.

FREITAS, Maria Ester de; DANTAS, Marcelo. **O estrangeiro e o novo grupo**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000600008>. São Paulo, nov/dez. 2011. Acesso em mar/2015.

FREITAS, Abrahão de. [et al]. Fotografando a realidade social, econômica, cultural e afetiva dos sujeitos da EMEF Aracê. In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo**: saberes e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

FULLGRAF, J. B. G. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 1994 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação). In: Revista Presença Pedagógica, v. 20. Nº 117, mai./jun. 2014.

GADOTTI, Moacir. A práxis político pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: VENTORIM, S.; PIRES, M. F. C.; OLIVEIRA, E. C. **Paulo Freire**: a práxis político pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro - 6. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HATO, Júlio Takahiro. **Geografia da educação**. Tese de Doutorado – USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19092011-123713/>>. Acesso em mar/2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988. (Coleção pensamento humano).

HEIDEGGER, Martin, 1889-1976. **Ensaio e conferências I**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Foge, Marcia Sá Cavalcante Schuback. - 8. ed. - Petrópolis: Vozes, 2012.

HORÁCIO, Amarildo S. de.; ROSENO, Sônia M. **Fechar escola do campo é crime!** In: Revista Presença Pedagógica, v. 20. Nº 116, mar./abr. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico: 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/ibge.pdf>> Acesso em 24 jan. 2015.

JOYCHELOVITCH S; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002 p. 90-113.

KLEIN, Sonia Francisco. **Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOLLING, E. J; NÉRY, I; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E. J. et al (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por Uma Educação do Campo. Nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEBACHE, Lucette; MARTIN, Monique Saint de. **Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas**. In: Educação e sociedade, Campinas vol. 29, n. 103, mai/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LEITE, Juçara Luzia. Interculturalidade, interdisciplinaridade e educação do campo: aspectos teóricos e práticos. In: **Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. FOERSTE, Erineu et al. (Orgs.). Vitória/ES: UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: E. P. U., 1996.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, num olhar dos estudos culturais**. UFRGS, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2569>>. Acesso em mar/2015.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: contextos e perspectivas no município de Urubici/SC**. UFSC, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/97-gt03>>. Acesso em abr./2015.

PEREIRA, Verônica Mendes. **Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá**. UFMG, 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-5051--Int.pdf>>. Acesso em mar/2015.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Piratininga, 1934.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: Piratininga, 1946.

MÓDOLO, Philippe Peterle. **Todos os caminhos levam a Cristo Rei: entrando no território do campesinato das montanhas e águas**. Domingos Martins/ES, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/iii-congresso-internacional-cotidiano-di%C3%A1logos-sobre-di%C3%A1logos>>. Acesso em ago/2015.

MÓDOLO, Theresa T. [et al]. Parque estadual da Pedra Azul: ponto de partida da educação ambiental no CMEI Jutta B. da Silva. In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo: saberes e práticas**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N 23. Rio de Janeiro. Mai./Ago. 2003.

MOREIRA, Raquel. **A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar**. UFSCar, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em abr./3015.

MORETO, C. TRARBACH, M. A. (Re) Pensando o trabalho decente nas (sobre) vivências das “schaulleiresche” em uma escola multisseriada. In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo**: saberes e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

MONTEIRO, Aloísio J. de J. **Sobreviventes das fronteiras**: cultura, violência e valores na educação. UFRRJ, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt06.htm>>. Acesso em mar/2015.

NICKEL, Mônica. **Formação continuada de professores do campo no município de Domingos Martins – ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Mary C. P. **Educação do campo**: concepção, contribuições e contradições. In: Revista Espaço Acadêmico – nº 140 – janeiro de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/>>. Acesso em mai/2016.

ROSEMBERG, F. **Uma tragédia anunciada**: educação pré-escolar obrigatória. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território Territórios**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SARRIERA, Jorge Castellá; PIZZINATO, Adolfo. **Identidade**: elementos de etnicidade entre escolares. Disponível em: <www.ufrgs.br/gppc/publicacoes/artigos/publicados/>. Porto Alegre, ago./2008. Acesso em mar/2015.

SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo**: saberes e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil do campo**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/?orientacoes_curriculares_para_educacao_infantil_docampo_anaisdo_primeiro_encontro_nacional> Acesso em 23 jan. 2015.

SILVA, A. P. S. et al. **Produção acadêmica nacional sobre educação infantil das crianças residentes em área rural**. In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. rev. amp. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. **Formação continuada de professores na escola do campo**: com a palavra os docentes do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TRARBACH, M. A.; NICKEL, M.; HER, R. G. O professor do como intelectual: um estudo de educação do campo. In: SILVA, Adenilde Stein. et al (Orgs.) **Educação do campo**: saberes e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

WEIGEL, Valéria A. C. de M.; LIRA, Márcia J. de O. **Educação e questões étnicas**: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano. UFAM, 2012. Disponível em: < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/97-gt03>. >. Acesso em abr./2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

ANEXOS

ANEXO I – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – ARTIGOS E PERIÓDICOS.

Descritor: Escolas em comunidades de fronteiras

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2010	Universidade Estadual de Maringá	O ecoturismo e o mito da natureza intocada.	Heloísa Bruhns
2012	Universidade Federal de Pernambuco	Traduzindo culturas: questões éticas ao lecionar narrativas de vida de outras culturas.	Laura Jean Beard

Descritor: Educação em regiões de fronteiras

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2007	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	O Brasil no mundo rural doente: a construção do agricultor na literatura em dois momentos da história brasileira 1914 e 1970	Jó Klanovicz
2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Identidade: elementos da etnicidade entre escolares	Adolfo Pizzinato Jorge Castella Sarriera
2011	Fundação Getúlio Vargas/EAESP	O estrangeiro e o novo grupo	Maria Ester de Freitas Marcelo Dantas
2011	Universidade de São Paulo	Geografia da educação (tese)	Júlio Takahiro Théry Hato
2012	Universidade de São Paulo	Eficiência produtiva da agropecuária familiar e patronal nas regiões brasileiras (tese)	Denise Grilhoto Imori Joaquim José Martins

Continua

Continuação

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2012	Universidade Estadual de Campinas	Mobilidade, acesso a saúde e espaço de fronteira: o caso de Corumbá (MS).	Angela Maria Marques
2010	Universidade Estadual de Maringá	O global e o local: as empresas reflorestadoras e a comunidade cabocla de Postinho na região metropolitana de Curitiba.	Hieda Maria Pagliosa Corona Lenir Maristela Silva

Fim

ANEXO II – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – ARTIGOS E PERIÓDICOS - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA.

Descritores: Escolas em comunidades de fronteiras; Educação em regiões de fronteiras.

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Identidade: elementos da etnicidade entre escolares	Adolfo Pizzinato Jorge Castella Sarriera
2011	Universidade de São Paulo	Geografia da educação	Júlio Takahiro Théry Hato
2011	Fundação Getúlio Vargas/EAESP	O estrangeiro e o novo grupo	Maria Ester de Freitas Marcelo Dantas
2012	Universidade Federal de Pernambuco	Traduzindo culturas: questões éticas ao lecionar narrativas de vida de outras culturas.	Laura Jean Beard

ANEXO III – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – TESES E DISSERTAÇÕES

Descritor: Escola em regiões de fronteiras

Tese de Doutorado

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2012	Universidade de Brasília	Eficiência das escolas públicas urbanas das regiões Nordeste e Sudeste do Brasil: uma abordagem em três estágios	Luciana Duarte Bhering de Sousa

Descritor: A cultura na escola de fronteira

Dissertações de Mestrado

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2005	Universidade Estadual de Campinas	Dois textos de química para dois vídeos do programa Como Fazer? TV Escola: MEC	José Carlos de Azambuja Bianchi
2002	Universidade Federal do Rio Grande do sul	Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra- MT, num olhar dos estudos culturais	Maria Helena Rodrigues Paes
2009	Universidade Federal de Pelotas	Avaliação da produtividade de girassol semeado em janeiro em Pelotas - RS	Gabriel Almeida Aguiar
2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Um computador por aluno fora do contexto escolar: cenas digitais do Plan Ceibal na fronteira do Brasil com Uruguai	Marcia Cristina Pires Passerino Liliana Maria Maciel
2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A criação do entro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu	Edna Ferreira

ANEXO IV – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES – TESES E DISSERTAÇÕES – SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA

Descritor: A cultura na escola de fronteira

Dissertação de Mestrado

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2002	Universidade Federal do Rio Grande do sul	Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra- MT, num olhar dos estudos culturais	Maria Helena Rodrigues Paes
2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A criação do entro de educação e cultura indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu	Edna Ferreira

ANEXO V - TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DO PPGE/UFES – DISSERTAÇÕES E TESES²⁴

Dissertação de Mestrado

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2014	Universidade Federal do Espírito Santo	Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade	Jandira Marquardt Dettmann
2014	Universidade Federal do Espírito Santo	Formação e docência na educação infantil do campo: dizeres docentes	Renata Rocha Grola Lovatti
2014	Universidade Federal do Espírito Santo	A educação ambiental nos espaços de convivência: tecendo a cultura da sustentabilidade nas redes cotidianas de uma escola municipal de Vila Velha/ES	Maria Aparecida Viana Lodi
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos MST/ES	Dalva Mendes de França
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Fotografia, educação e cultura: diálogos com os fenômenos	Humberto Derci Capai
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves - ES	Sonia Francisco Klein
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	Walkyria Barcelos Sperandio
2012	Universidade Federal do Espírito Santo	“Aqui é minha raiz”: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade Quilombola de Araçatiba/ES	Tânia Mota Chisté
2011	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação no campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do assentamento Sezinio Fernandes de Jesus – MST/ES	Welson Batista de Oliveira

²⁴ Não foram encontradas Teses de Doutorado que pudessem estabelecer diálogo com a pesquisa

**ANEXO VI - TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DO PPGE/UFES -
DISSERTAÇÕES - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA**

Dissertação de Mestrado

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2014	Universidade Federal do Espírito Santo	Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade	Jandira Marquardt Dettmann
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	Walkyria Barcelos Sperandio
2013	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves - ES	Sonia Francisco Klein

ANEXO VII – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DOS GTS DA REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (1998 – 2013)

GT 3 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos.

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1998	-----	-----	-----
1999	-----	-----	-----
2000	-----	-----	-----
2001	-----	-----	-----
2002	UDEC	Educación intercultural: cuestiones teoricas y metodologicas para un diseño educacional en comunidades originarias de Chile.	Alejandro Villalobos Claveria
2003	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade.	Roseli Rodrigues de Mello
2004	-----	-----	-----
2005	Universidade Federal de Minas Gerais	Podemos ser iguais e diferentes? Escola pública, movimentos sociais e cidadania.	Lucia Helena Alvarez Leite
2006	-----	-----	-----
2008	Universidade Federal de Minas Gerais	Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá.	Verônica Mendes Pereira
2009	-----	-----	-----
2010	-----	-----	-----
2011	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo.	Valdete Coco
2011	Universidade Federal de Santa Catarina	Igreja, Educação do Campo e seu movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos.	Marco Antônio de Oliveira
2012	Universidade Federal de Santa Catarina	Escola rural multisseriada: contextos e perspectivas no município de Ubirici/SC.	Kamila Farias Pantel

Continua

Continuação

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2012	Universidade Tuiuti do Paraná/UTP	Educação do Campo no município de Tijucas do Sul: contextos, sujeitos e experiências.	Patrícia Correia de Paula Marcoccia Rosana Aparecida da Cruz
2012	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano.	Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Marcia Josanne de Oliveira Lira
2013	UTP/UCPG	Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da Reforma Agrária	Maria Antônia de Souza
2013	Universidade Federal do Pará	Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia Paraense	Salomão Mufarrej Hage

Fim

GT 6 – Educação popular

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1998	-----	-----	-----
1999	-----	-----	-----
2000	-----	-----	-----
2001	-----	-----	-----
2002	Universidade Estácio de Sá/UNESA	Relação muito delicada: escola e comunidade.	Adir da Luz Almeida
2003	-----	-----	-----
2004	Universidade Católica Dom Bosco/UCDB	Professores-índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Kaiová/Guarani no Mato Grosso do Sul e a prática pedagógica para além da escola. Um estudo exploratório.	Adir Casaro Nascimento
2005	Universidade Católica Dom Bosco/UCDB	A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.	José Licínio Backes
2005	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ	Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação.	Aloísio Jorge de Jesus Monteiro
2005	Universidade Passo Fundo/UPF	Cultura popular e memória: desafios e potencialidades pedagógicas.	Telmo Marcon
2006	-----	-----	-----
2008	-----	-----	-----
2009	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ	“A chegada da estranha”: desafios político-epistêmicos da pesquisa com as camadas populares.	Maria Tereza Goudard Tavares
2010	PUC/RJ	Contribuições do GT de Educação Popular da ANPED para a educação intercultural.	Vera Maria Ferrão Candau Susana Beatriz Sacavino
2011	UFSCar	A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar.	Raquel Moreira
2012	-----	-----	-----
2013	Universidade Federal de Pernambuco	Podem os povos do campo constituírem-se produtores coletivos de conhecimento?	Rui Gomes de Mattos de Mesquita

ANEXO VIII – TRABALHOS NO BANCO DE DADOS DOS GTS DAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED (1998 – 2013) - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA

GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

2008	Universidade Federal de Minas Gerais	Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá.	Verônica Mendes Pereira
2011	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo.	Valdete Coco
2012	Universidade Federal de Santa Catarina	Escola rural multisseriada: contextos e perspectivas no município de Ubirici/SC.	Kamila Farias Pantel
2012	Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano.	Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Marcia Josanne de Oliveira Lira

GT 06 – Educação Popular

2005	Universidade Católica Dom Bosco/UCDB	A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.	José Licínio Backes
2005	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ	Sobreviventes das fronteiras: cultura, violência e valores na educação.	Aloísio Jorge de Jesus Monteiro
2011	UFSCar	A diversidade cultural como vantagem educativa na educação escolar.	Raquel Moreira

ANEXO IX - BANNER'S APRESENTADOS NO V SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE DOMINGOS MARTINS/ES

Domingos Martins/ES – 2012

ESCOLA	TÍTULO DO PROJETO
CMEI Germano Gerhardt	Alimentação saudável Aprendendo com a música Projeto construindo a minha história
APAE	Em busca da igualdade através dos jogos e brincadeiras
CMEI Cantinho de Amor	A música na Educação Infantil
CMEI Cezar Vello Puppim	Aprendendo línguas no CMEI Descobrimo o meu espaço na família e na cultura Somos únicos
CMEI Perobas	Valorizando a minha identidade e cultura: a comunicação e seu entorno
CMEI Helena Coco Fagundes	Brincando com as cores, formas sons e movimentos Conhecendo a mim, meus amigos e o mundo ao meu redor
CMEI Jutta Batista da Silva	Alimentação: descobrimo sabores
CMEI Natália Velten Peterle	Higiene e alimentação Eu e o outro: respeitando as diferenças Projeto reciclagem: a utilidade do Pet
CMEI Vila Verde	Identidade: eu e meu corpo Alimentação saudável Infância é para brincar
EFA São Bento do Chapéu	Saberes matemáticos na agricultura Projeto teórico x prático como instrumento de aprendizagem da Educação do Campo
EMEF Antônio Francisco Erlacher	Escola e família: juntos pelo saber.
EMEF Biriricas de Cima	Preservação do meio ambiente

Continua

Continuação

ESCOLA	TÍTULO DO PROJETO
EMEF Córrego São Paulo	Trabalho no campo e a alimentação saudável Nostra terra, ill nostro popolo Brincar e reciclar: um papel social A matemática e a reciclagem do lixo Eu e Rubem Alves
EMEF Cristo Rei	Educação tributária e bloco do produtor rural Horta escolar orgânica
EMEF Eugênio Pinto Sant'ana	Alimentação saudável x horta escolar Uso de agrotóxicos
EMEF Fazenda Osvaldo Retz	Ter saúde é muito divertido
EMEF Augusto Peter Berthold Pagung	O lugar onde vivo: agricultura orgânica e comercialização dos produtos agrícolas da comunidade Meu lugar, minha moradia, minha cultura, minha sabedoria: lugar onde vivo Meu lugar, minha moradia, minha cultura, minha sabedoria
EMEF Rio Ponte	Agricultura familiar x diversidade agrícola A importância do solo para o meio ambiente Construindo a minha identidade: o lugar onde vivo
EMEF Santa Isabel	Ler, cantar, contar e recontar
EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth	Diversidade cultural: as dimensões do multiculturalismo no município de Domingos Martins Cidadania e convívio social Projeto relações humanas/campo e cidade: agregando valores Relações humanas: cidadania eleições como processo democrático Bulling não! Cultive a Paz Resgatando a identidade cultural no ritmo do conhecimento
EMPEF Germano Schwanz	Os caminhos da Educação do Campo: uma trajetória de aprendizagem e de contextualização
EMUEF Califórnia	Escola e família: compartilhando saberes
EMUEF Fazenda Schwambach	Projeto minha vida no campo: água e plantas

Continua

Continuação

ESCOLA	TÍTULO DO PROJETO
EMEF Soído	A água da nossa região A fauna pede socorro Unindo o saudável ao sustentável Caminhando pelo meio ambiente
EMEF Luiz Piazola	Escola e família: resgatando valores
EMPEF Córrego São Bento	Fazendo nossa parte podemos mudar a realidade da nossa água
EMPEF Barra do Tijuco Preto e Alto Tijuco Preto	Lazer e tecnologia no campo
EMPEF Nova Almeida	Projeto vida saudável
EMPEF Nossa Senhora do Carmo	Eu, minha comunidade e minha relação com o meio ambiente
EMPEF Chapéu	Horta escolar
EMPEF Santa Luzia	A relação dos seres vivos com o meio ambiente
EMEF José Uliana	Leitura e escrita: sementes para o desenvolvimento do campo

Fim

ANEXO X - BANNER'S APRESENTADOS NO V SEMINÁRIO DE EDUCADORES DE DOMINGOS MARTINS/ES - SELECIONADOS PARA DIALOGAR COM A PESQUISA

Domingos Martins/ES - 2012

ESCOLA	TÍTULO DO PROJETO
CMEI Cezar Vello Puppim	Descobrimo o meu espaço na família e na cultura
CMEI Perobas	Valorizando a minha identidade e cultura: a comunicação e seu entorno
CMEI Natália Velten Peterle	Eu e o outro: respeitando as diferenças
EFA São Bento do Chapéu	Saberes matemáticos na agricultura
EMEF Córrego São Paulo	Nostra terra, ill nostro popolo Meu lugar, minha moradia, minha cultura, minha sabedoria
EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth	Diversidade cultural: as dimensões do multiculturalismo no município de Domingos Martins
EMPEF Germano Schwanz	Os caminhos da Educação do Campo: uma trajetória de aprendizagem e de contextualização
EMUEF Fazenda Schwambach	Projeto minha vida no campo: água e plantas

ANEXO XI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Escola do campo em comunidades de fronteiras.**

Pesquisador Responsável: Angela Maria Leite Peizini

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (28) 9 9966-8986

Pesquisador participante: _____

Telefones para contato: _____

O objetivo geral da pesquisa é compreender os diálogos em interface com as diversas culturas vivenciadas pelos sujeitos que integram nosso campo de pesquisa, que acontecerá no Centro Municipal de Educação Infantil Jutta Batista da Silva, no Distrito de Aracê em Domingos Martins – ES, por meio do diálogo com os docentes, com os profissionais do setor administrativo-pedagógico e com a comunidade, sujeitos desse processo educativo. E, os objetivos específicos são: pesquisar/entender como os professores que atuam na escola dialogam com as culturas locais; caracterizar o perfil dos docentes quanto a sua formação inicial, tempo de atuação e local de moradia; entender como a comunidade vê a escola e os professores; analisar as contribuições e as demandas da formação continuada oferecida pela secretaria de educação na prática docente para ampliação do sentido de pertencimento ao local vivenciadas pelos docentes;

Trata-se de um estudo, com coleta de dados dos professores que compõem o quadro de funcionários da escola, de quinze membros da comunidade e dos profissionais do setor administrativo-pedagógico. A coleta será realizada com o uso de entrevista oral e/ou escrita, sendo que as questões se referem aos objetivos

propostos. Além das entrevistas realizaremos pesquisa documental para compreensão do processo formativo da comunidade e dos professores, diários de classe, planos de ensino, Projeto Político Pedagógico da escola com o propósito de compreender o histórico de formação dessa comunidade e de seus membros especialmente concentrados em uma zona de fronteiras geográficas e culturais.

Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa. O registro das respostas terá garantia de sigilo e direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Nome e Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Escola do campo em comunidades de fronteiras**. Como sujeito, fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____/_____/_____

Local e data

Nome

Assinatura do sujeito ou responsável

ANEXO XII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Encontro entre pesquisador, professor e auxiliar de sala/Entrevista com Professor e auxiliar

- 1) Sobre sua escolha profissional, o que o motivou? Como se deu o seu ingresso na educação?
- 2) Como ocorreu sua vinda para esta escola?
- 3) Como você concebe a Educação do Campo? Você se considera um professor do campo?
- 4) O que você pensa sobre a realização de um curso de graduação específico para os professores atuarem no campo, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo?
- 5) Qual a contribuição de sua formação inicial (Magistério, Ensino Médio e Graduação) para sua atuação como professor?
- 6) O município de Domingos Martins oferece desde 2009 uma formação para os professores em Educação do Campo. Como acontece sua participação nesta formação? Desde quando? Quais as contribuições dessa formação para a sua prática docente? Quais as suas impressões? O que gostaria de destacar?
- 7) Você considera que existem diferenças entre a escola da zona urbana e a escola da zona rural? Quais as implicações para o trabalho docente?
- 8) Como você vê a migração de professores para trabalhar em escolas que pertencem a comunidades vizinhas? Caso você faça essa migração, como se sente? Gostaria de trabalhar em sua própria comunidade? Porquê?
- 9) Relate como é trabalhar em uma escola que recebe alunos de outras comunidades, com outras culturas em contexto de campesinato.
- 10) Como você vê a relação escola e comunidade?
- 11) Como é a sua relação com a comunidade? Você pertence a esta comunidade?
- 12) Quais os maiores desafios que você encontra atualmente em sua prática pedagógica?
- 13) Quais os pontos positivos de atuar em escolas localizadas em zonas de fronteiras?
- 14) Quais as implicações que esse contexto traz para o cotidiano da sala de aula?
- 15) Você faz distinção entre Educação do Campo e educação escolar do campo? Como seria essa diferenciação?
- 16) Você conhece algum documento que aborde especificamente a educação do campo?
- 17) Os professores de Domingos Martins, em 2010, tiveram um livro de artigos de suas escolas lançados pela editora da UFES. Você fez parte desse trabalho? Comente como foi essa experiência.

18) Descreva a sua trajetória diária: trajeto, horários, jornadas de trabalho, organização com a vida, etc.

19) Como você se sente professora do campo? Que lugar é esse?

20) Como você orienta as suas ações no atendimento às crianças moradoras do Campo?

21) Existe, no município, algum documento normatizador/orientador das práticas pedagógicas, específico para a educação do Campo?

22) Como você concebe a importância do planejamento coletivo? Há planejamento coletivo na escola? Como é realizado? (Organização do espaço, frequência, documentos e mídias utilizados, etc).

23) Este é o espaço para a suas considerações, há algo que não foi abordado que você considera importante ser mencionado?

Muito Obrigada!

ANEXO XIII – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PEDAGOGO E DIRETOR

Encontro entre Pesquisador e Pedagogo/ Diretor - Entrevista com Diretor e Pedagogo

- 1) Sobre sua escolha profissional, o que o motivou? Como se deu o seu ingresso na educação?
- 2) Já atuou como professora? Como foi essa experiência?
- 3) Como ocorreu sua vinda para esta escola?
- 4) Pensando a coordenação do trabalho em uma escola que recebe professores de várias comunidades com diferentes culturas, como tem sido trabalhar aqui? Quais os sentidos, as dificuldades, as possibilidades?
- 5) Como você concebe a Educação do Campo? Você se considera um profissional da Educação do Campo?
- 6) O que você pensa sobre a realização de um curso de graduação específico para os professores atuarem no campo, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo?
- 7) Qual a contribuição de sua formação inicial (Magistério, Ensino Médio e Graduação) para sua atuação como pedagogo/gestor?
- 8) O município de Domingos Martins oferece desde 2009 uma formação para os professores em Educação do Campo. Como acontece sua participação nesta formação? Desde quando? Quais as contribuições dessa formação para a sua prática profissional docente? Quais as suas impressões? O que gostaria de destacar?
- 9) Você considera que existem diferenças entre a escola da zona urbana e a escola da zona rural? Quais as implicações para o trabalho docente?
- 10) Como você vê a migração de professores para trabalhar em escolas que pertencem a comunidades vizinhas? Caso você faça essa migração, como se sente? Gostaria de trabalhar em sua própria comunidade? Porquê?
- 11) Relate como é trabalhar em uma escola que recebe alunos de outras comunidades, com outras culturas em contexto de campesinato.
- 12) Como você vê a relação escola e comunidade?
- 13) Como é a sua relação com a comunidade? Você pertence a esta comunidade?
- 14) Quais os maiores desafios que você encontra atualmente em sua prática pedagógica/profissional?
- 15) Quais os pontos positivos de atuar em escolas localizadas em zonas de fronteiras?
- 16) Você faz distinção entre Educação do Campo e educação escolar do campo? Como seria essa diferenciação?
- 17) Você conhece algum documento que aborde especificamente a educação do campo? Qual?

- 18) Os professores de Domingos Martins, em 2010, tiveram um livro de artigos de suas escolas lançados pela editora da UFES. Você fez parte desse trabalho? Comente como foi essa experiência.
- 19) Descreva a sua trajetória diária: trajeto, horários, jornadas de trabalho, organização com a vida, etc.
- 20) Como você se sente como profissional da Educação do Campo? Que lugar é esse?
- 21) Como você orienta as suas ações no atendimento às crianças moradoras do Campo?
- 22) Como você orienta as suas práticas no atendimento aos profissionais que migram de suas comunidades e trazem consigo diferentes modos de ser e atuar?
- 23) Existe no município, algum documento normatizador/orientador das práticas pedagógicas, específico para a educação do Campo? Quais os documentos que sustentam as suas ações?
- 24) Como você concebe a importância do planejamento coletivo? Há planejamento coletivo na escola? Como é realizado? (Organização do espaço, frequência, documentos e mídias utilizados, dificuldades que se apresentam, etc).
- 25) Há algum planejamento com a equipe da Secretaria de Educação? Como acontecessem os encaminhamentos? Quem participa? (Tem horário/cronograma específico, é flexível, coletivo, etc).
- 26) Quais são hoje as maiores demandas da escola? (Infraestrutura, rotatividade de profissionais, participação da família, número de matrículas, acompanhamento pedagógico, outros).
- 27) Este é o espaço para as suas considerações, há algo que não foi abordado que você considera importante ser mencionado?

Muito obrigada!

ANEXO XIV – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS SERVENTES

Encontro entre pesquisador e serventes/Entrevista com servente

- 1) Sobre sua escolha profissional, o que o motivou? Como se deu o seu ingresso na profissão?
- 2) Como ocorreu sua vinda para esta escola?
- 3) Você se considera um profissional que integra a educação?
- 4) Você tem escutado sobre a Educação do Campo? O que representa a Educação do Campo para você?
- 5) Você considera que existem diferenças entre a escola e os alunos da zona urbana e a escola e os alunos da zona rural? Quais as diferenças?
- 6) Como você vê a migração de professores para trabalhar em escolas que pertencem a comunidades ou municípios vizinhos? Você acha que os professores devem trabalhar em sua própria comunidade/município ou não? Porquê?
- 7) Relate como é trabalhar em uma escola que recebe alunos de outras comunidades, com outras culturas no contexto do Campo.
- 8) Como você vê a relação dessa escola com a comunidade?
- 9) Como é a sua relação com a comunidade? Você pertence a esta comunidade?
- 10) Quais os maiores desafios que você encontra atualmente em sua prática profissional?
- 11) Quais os pontos positivos ou negativos de trabalhar em escolas localizadas em zonas de fronteiras?
- 12) Quais as implicações que esse contexto traz para o cotidiano da sala de aula, na sua visão?
- 13) Descreva a sua trajetória diária: trajeto, horários, jornadas de trabalho, organização com a vida, etc.
- 14) Como você percebe a formação para os professores em Educação do Campo?
- 15) A escola realiza a integração de todos os sujeitos envolvidos com a educação? Acontecem diálogos e organização conjunta dos tempos e espaços? Como é realizado? (Organização do espaço/tempo, frequência, documentos e mídias utilizados, etc).
- 16) Este é o espaço para a suas considerações, há algo que não foi abordado que você considera importante ser mencionado?

Muito Obrigada!

ANEXO XV – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO DE ARACÊ, DOMINGOS MARTINS/ES

Assinale as respostas com um “X” no quadro ao lado da alternativa correspondente. Caso a resposta não esteja listada, assinale “outra”.

1. Sexo:

- a. () Masculino
- b. () Feminino

2. Idade: (escreva a idade em números)

--	--

3. Cor da pele:

- a. () Branca
- b. () Preta
- c. () Parda
- d. () Amarela
- e. () Indígena
- f. () Outra (especifique) _____

4. Naturalidade

- a. () Afonso Cláudio
- b. () Alfredo Chaves
- c. () Castelo
- d. () Domingos Martins
- e. () Marechal Floriano
- f. () Santa Maria de Jetibá
- g. () Vargem Alta
- h. () Venda Nova do Imigrante
- i. () Outro: (especifique) _____

5. Município em que reside atualmente

- a. () Afonso Cláudio
- b. () Alfredo Chaves
- c. () Castelo
- d. () Domingos Martins

- e. () Marechal Floriano
- f. () Santa Maria de Jetibá
- g. () Vargem Alta
- h. () Venda Nova do Imigrante
- i. () Outro: (especifique) _____

6. Formação anterior ao ensino médio

- a. () Escola pública no meio rural
- b. () Escola pública no meio urbano
- c. () Escola privada
- d. () Outra (especifique) _____

7. Formação de ensino médio.

- a. () Escola pública no meio rural
- b. () Escola pública no meio urbano
- c. () Escola privada
- d. () Outra (especifique) _____

8. Formação universitária.

- a. () Universidade pública
- b. () Universidade privada
- c. () Outra (especifique) _____

9. Curso universitário

- a. () Licenciatura (especifique) _____
- b. () Bacharelado (especifique) _____
- c. () Outro (especifique) _____

10. Atualmente, exerce a atividade da docência em sala de aula?

- a. () Em sala de aula
- b. () Em função administrativa
- c. () Em função pedagógica
- d. () Outro (especifique) _____

11. Em caso de sala de aula, em qual nível e modalidade você ensina?

- a. () Educação infantil
- b. () Alfabetização de adultos
- c. () Alfabetização e primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)

- d. () Segunda fase do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries)
- e. () Outros programas de educação

12. Há quanto tempo você atua como educador/a?

- a. () Menos de 1 ano
- b. () de 1 a 2 anos
- c. () de 3 a 5 anos
- d. () de 5 a 10 anos
- e. () de 10 a 15 anos
- f. () mais de 15 anos

