

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

SONIA FRANCISCO KLEIN

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE CULTURA E CURRÍCULO NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRUBIXÁ - ALFREDO
CHAVES – ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2013

SONIA FRANCISCO KLEIN

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE CULTURA E CURRÍCULO NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CRUBIXÁ - ALFREDO
CHAVES – ESPÍRITO SANTO**

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

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

K64e Klein, Sonia Francisco, 1978-
Educação do campo : um estudo sobre cultura e currículo na
Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo
Chaves – Espírito Santo / Sonia Francisco Klein. – 2013.
225 f.: il.

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

1. Cultura. 2. Currículos. 3. Educação rural. 4. Professores –
Formação. 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

SONIA FRANCISCO KLEIN

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE CULTURA
E CURRÍCULO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL CRUBIXÁ- ALFREDO CHAVES-
ESPÍRITO SANTO.**

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 03 de junho de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, pela vitória alcançada. Nos momentos de grande angústia estive presente concedendo-me forças, fé, saúde e disposição para seguir em frente. Sem Ele não chegaria até aqui. Este foi uns dos presentes Dele para a minha vida.

A minha família que não mediu esforços para a concretização desse sonho. Quero me desculpar pelos momentos de ausências e silêncios durante a leitura e escrita desse trabalho.

A todos os membros da igreja Cristã Maranata pelas orações realizadas para eu não esmorecer.

Ao Prof. Dr. Erineu Foerste que acreditou nesse trabalho, meus sinceros agradecimentos. Seu acreditar me proporcionou a oportunidade de adentrar os portões de uma Universidade Federal. Do mundo que venho, poucos têm essa oportunidade, mas estou aqui, isso é um grande privilégio.

Aos meus colegas da Turma 25 do mestrado pelas conversas, saberes e culturas entrelaçadas e compartilhadas.

Ao grupo de pesquisa: Culturas, Parcerias e Educação do Campo pela amizade e conhecimentos adquiridos nos momentos de estudo.

Aos Professores Doutores: Gerda Margit Schütz Foerste, Valdete Coco e Salomão Antônio Mufarrej Hage pelas valiosas contribuições prestadas no exame de qualificação e na banca dessa dissertação.

Aos professores do PPGE pelo encontro promovido com o universo da leitura e momentos de aprendizagens.

À EMEF Crubixá e a comunidade de São João pelos ricos conhecimentos visibilizados neste estudo. Fruto de um intenso diálogo.

Ao ex-prefeito do município de Alfredo Chaves – Dr. Fernando Videira Lafayette por conceder licença das minhas atividades na SEME para a realização do curso.

À Secretária Municipal de Educação de Alfredo Chaves – Vera Lúcia Bona e demais funcionários da SEME pelas palavras de incentivo.

Não poderia deixar de agradecer, de maneira muito carinhosa aos meus amigos, em particular, Fábio Mota – grande artista da literatura e a minha amiga Regina de Oliveira.

Enfim, meus agradecimentos a todos que estão e estiveram presentes durante a realização desse mestrado.

Então (o camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

RESUMO

O estudo, vinculado à Linha de Pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Educadores*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e ao Grupo de Pesquisa *Culturas, Parcerias e Educação do Campo*, investiga como os saberes e culturas campestres contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – Espírito Santo. O estudo tem como objetivo geral conhecer como se configuram os saberes e culturas campestres no currículo da escola. E especificamente analisa o currículo praticado e sua relação com a cultura não escolar. Discute os saberes e culturas da comunidade em interface com o currículo. A pesquisa de cunho qualitativo, com contribuições do estudo de caso, favoreceu a produção de práticas dialógicas com os sujeitos da pesquisa, com levantamento de dados a partir de diversas fontes, as quais incluem a análise documental, a observação do ambiente escolar e da práxis pedagógica do professor em sala de aula, entrevistas com os alunos, profissionais da escola e comunidade local. Recorre ao referencial teórico de Eagleton (2011), Foerster (2004), Forquin (1993), Freire (2011), Geertz (1989), Sacristán (2000), Williams (2011) entre outros para construir as bases de reflexão da Educação do Campo, da cultura, do currículo e trabalho colaborativo interinstitucional. A pesquisa demonstra que a contribuição dos saberes e culturas campestres para a práxis pedagógica escolar se constitui em um processo permanente articulado na/da prática docente em interação com os sujeitos na escola e na comunidade. Coloca em análise a existência de duas frentes de trabalho pedagógico: a primeira, cotidianamente estabelece a ponte entre os saberes e culturas campestres no currículo praticado e a segunda frente, se dá esporadicamente no contexto das aulas. Pode-se afirmar que essa situação vincula-se à formação continuada dos professores, conforme dados analisados no processo de investigação. Diante dessa realidade, percebe a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na escola do campo com vista ao incremento de pesquisas e práticas colaborativas em contextos sociais onde se constitui a Educação do Campo como práxis do diálogo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Cultura. Currículo. Formação de Educadores.

ABSTRACT

The study, linked to Line Culture Research, Curriculum and Training of Educators, the Graduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo, and the Research Group Culture, Partnerships and Rural Education, investigates how knowledge and cultures peasant contribute to the formation of the curriculum of the Municipal School of Basic Education Crubixá the municipality of Alfredo Chaves - Holy Spirit. The study aims to know how to configure general knowledge and peasant cultures in the school curriculum. And specifically examines the curriculum practiced and its relationship with culture is not school. Discusses the knowledge and cultures of the community interface with the curriculum. The qualitative research, with contributions from the case study, favored the production of dialogical practices with research subjects, with survey data from various sources, which include document analysis, observation of the school environment and praxis teaching the teacher in the classroom, interviews with students, school staff and local community. Uses the theoretical framework of Eagleton (2011), Foerste (2004), Forquin (1993), Freire (2011), Geertz (1989), Sacristan (2000), Williams (2011) and others to build the foundations of reflection of Education field of culture, curriculum and collaborative interagency. The research shows that the contribution of knowledge and peasant cultures for pedagogical praxis school constitutes an ongoing process articulated in / teaching practice in interaction with the subjects in the school and community. Puts in question the existence of two fronts pedagogical work: the first, sets the bridge between everyday knowledge and peasant cultures in the curriculum and practiced second front, occurs sporadically in the context of lessons. It can be argued that this situation is linked to the continuing education of teachers, according to data analyzed in the research process. Given this reality, realizes the need for continuing education for teachers working in the school field with a view to increasing research and collaborative practices in social contexts where it is the Field Education as praxis of dialogue.

Keywords: Rural Education. Culture. Curriculum. Training Educators.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01 – Mapa do município de Alfredo Chaves.....	112
FOTO 02 – Cachoeira Engenheiro Reeve – Matilde.....	113
FOTO 03 – Coral Italiano Della Mamma – São João de Crubixá.....	114
FOTO 04 – Gruta de Santa Luzia (protetora dos olhos) – pátio da escola.....	127
FOTO 05 – Área interna da EMEF Crubixá.....	128
FOTO 06 – Visita de estudo em uma propriedade de café – São João.....	135
FOTO 07 – Visita de estudo: plantação de cana, mexerica pocã, juntamente com a EMUEF Santo Antônio de Joebinha.....	135
FOTO 08 – Trabalho com a música – Obrigado ao homem do campo.....	136
FOTO 09 – Projeto de leitura desenvolvido com as famílias.....	137
FOTO 10 – Brincadeira durante entrada, recreio e saída na escola.....	139
FOTO 11 – Fruta da merenda fornecida pela agricultura familiar.....	139
FOTO 12 – Educandos 4ª série e 4º ano.....	141
FOTO 13 – Lenda sobre o casarão de São João.....	142
FOTO 14 – Educandos 7ª série.....	144
FOTO 15 – Educandos 3º ano.....	147
FOTO 16 – Educando do 1º ano fazendo a leitura de uma cantiga de roda.....	148
FOTO 17 – Produção de texto – educando 1º ano	149
FOTO 18 – Cartaz utilizado pela educadora para a alfabetização.....	149
FOTO 19 – Roda de conversa: 5ª série.....	152
FOTO 20 – Café da manhã - Dia da família na escola.....	184
FOTO 21 – Gincanas: dança da cadeira – Dia da Família na Escola.....	185

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais.

CE – Centro de Educação.

CEB – Comunidade Eclesiástica de Base

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade.

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância.

CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural.

CITAC – Círculo Italiano de Alfredo Chaves.

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPCs – Centros Populares de Cultura.

EAD – Ensino a Distância.

EC – Educação do Campo.

ECOR's – Escolas Comunitárias Rurais.

EDUFES – Editora da UFES.

EFA – Escola Família Agrícola.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

EMUEF – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental.

FETAES – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo.

FIEI – Formação Intercultural para Educadores Indígenas.

FNDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação.

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola.

GEJUD – Gerência de Educação, Juventude e Diversidade.

GT – Grupo de Trabalho.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPES – Instituições Públicas de Educação Superior.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCPs – Movimentos de Cultura Popular.

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NEAAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PMAC – Prefeitura Municipal de Alfredo Chaves.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROCAMPO – Programa à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PROEPO – Projeto de Educação Pomerana.

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do campo.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PROVER – Programa de Valorização da Educação Rural.

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDU – Secretaria de Estado da Educação.

SEME – Secretaria Municipal de Educação.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNB – Universidade de Brasília.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	21
1.1 DA COLÔNIA AO IMPÉRIO.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REPÚBLICA.....	23
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS E MARCOS LEGAIS.....	27
1.4 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	36
1.5 PARCERIAS E A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: ESPAÇO DE DEBATES FECUNDOS.....	49
2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	56
2.1 UM DIÁLOGO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	57
2.2 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	61
2.3 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES DA ANPEd NO GT 03 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO E DO CADERNO CEDES.....	63
2.3.1 Produções da ANPEd GT 03 – Movimentos Sociais e Educação.....	63
2.3.2 Produções dos Cadernos CEDES.....	65
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	68
3.1 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURA.....	68
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E CURRÍCULO.....	77
3.2.1 Contribuições do pensamento de Jean-Claude Forquin.....	78
3.2.1.1 Educação do Campo: uma prática intercultural?.....	81
3.2.2 Contribuições do pensamento de Paulo Freire.....	84

3.2.2.1 Educação do Campo: um currículo dialógico?	87
3.3 PLANEJAMENTO: A PRÁXIS DO EDUCADOR DO CAMPO.....	90
3.4 CULTURA ESCOLAR, SABERES E CULTURAS CAMPESINAS.....	93
3.5 ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO, PRATICADO E O OCULTO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	99
3.6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	103
4 UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EMEF CRUBIXÁ	109
4.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: O MUNICÍPIO.....	109
4.1.1 Aspectos educacionais do município de Alfredo Chaves	115
4.1.2 Concepção de Educação e Educação do Campo em Alfredo Chaves	117
4.2 A COMUNIDADE E A EMEF CRUBIXÁ – <i>LÓCUS</i> DO ESTUDO.....	121
4.2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá	125
4.2.1.1 Os movimentos da Escola	138
4.2.1.2 O currículo praticado	140
4.2.1.3 Múltiplos olhares sobre o currículo: roda de conversa com os educandos	151
4.2.1.4 Uma conversa com os profissionais da EMEF Crubixá	163
4.2.1.5 Uma conversa saudosa	167
4.2.1.6 Educadores da EMEF Crubixá: multiplicidade de vozes	171
4.2.2 A escola do campo em ação	182
5 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE	186
REFERÊNCIAS	194
ANEXO	204
ANEXO A – Plano de ações da GEJUD.....	204
APÊNDICES	207

APÊNDICE A – Produções do PPGE/UFES e GT 03 da ANPED – 2002 a 2010...	207
APÊNDICE B – Quadro informativo: escolas municipais de Alfredo Chaves – Ensino Fundamental – Matrícula 2012.....	212
APÊNDICE C – Quadro informativo: escolas municipais de Alfredo Chaves – Educação Infantil – Matrícula 2012.....	214
APÊNDICE D – Questionário para a Secretaria Municipal de Educação de Alfredo Chaves.....	215
APÊNDICE E – Perguntas norteadoras – Roda de conversa com os educandos da EMEF Crubixá.....	216
APÊNDICE F – Perguntas norteadoras – Conversa com os profissionais da EMEF Crubixá.....	218
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre.....	219
APÊNDICE H – Perguntas norteadoras – Conversa com moradores da comunidade de São João.....	222
APÊNDICE I – Questionário aplicado aos educadores da EMEF Crubixá.....	223

INTRODUÇÃO

Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho (FREIRE, 2011, p. 112).

As palavras de Freire (2011) nessa introdução estão contidas no livro: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* e expressam nosso movimento nesse estudo para compreender os sujeitos do campo como seres humanos que fazem a sua história e se (trans)formam mediante seu quefazer (FREIRE, 2011) no mundo, como sujeitos que através da sua prática também produzem cultura.

Nossa história, nosso quefazer neste mundo, nossas experiências profissionais e reflexões enquanto sujeito da práxis, ao longo desse processo histórico foi nos constituindo, nos (re)fazendo, nos (trans)formando. Em um movimento consciente de incompletude e inacabamento, conforme nos diz Freire (2011).

Esse estudo surge da necessidade de continuar um projeto de pesquisa intitulado: *Os sujeitos do campo – sua subjetividade e diversos saberes*, elaborado na Especialização em Educação do Campo, ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) nos anos de 2009 a 2010.

Em 2010, inscrevemo-nos no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFES, na Linha de Pesquisa de Cultura, Currículo e Formação de Educadores, no qual apresentamos o projeto citado, já reformulado, com permanência no foco de estudo dos saberes e culturas campesinas atrelados ao currículo.

Investigar a abordagem cultural e curricular com foco nas escolas do campo¹ foi despertada, desde o ano de 2002, quando ao término da graduação em Pedagogia (2001), fomos trabalhar como docente, a convite da Secretaria de Educação do

¹ Nesse período ainda não tinha uma discussão tão intensa sobre a Educação do Campo no município de Alfredo Chaves, apesar do município sediar uma das primeiras experiências em Educação do Campo. O município possui em sua Sede uma EFA que tem como prática a Pedagogia da Alternância. Uma das primeiras experiências institucionalizadas em Educação do Campo.

município de Alfredo Chaves - ES, na escola de Ensino Fundamental, comunidade de São Bento de Urânia² - Alfredo Chaves – ES.

O período de experiência obtido na comunidade de São Bento de Urânia trouxe-nos conhecimentos antes não existentes, o que nos fez conhecer um pouco os sujeitos do campo, seus costumes, crenças, valores. Aos poucos percebemos que seus saberes não eram visibilizados pela escola.

A aproximação com as discussões voltadas à Educação do Campo ocorreu em 2005, quando a Secretaria Municipal de Educação foi convidada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alfredo Chaves e a EFA – Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves a participar de uma formação no Calir – Viana - ES sobre a Educação do Campo. A oportunidade de representar a Secretaria Municipal de Educação nessa ocasião nos interessou a conhecer sobre essa concepção de Educação, participamos de diversas discussões sobre políticas públicas na esfera municipal, estadual concernentes ao transporte escolar, nucleação, infraestrutura das escolas, formação de professores voltadas à Educação do Campo.

Em 2008, no segundo semestre, iniciamos a formação referente ao Programa Escola Ativa³, assumindo com outra pedagoga a coordenação desse programa no município de Alfredo Chaves – ES. Programa, hoje denominado Escola da Terra, implantado no município, tendo formações mensais nos microcentros, as quais envolvem os professores das escolas multisseriadas (1^o ao 5^o anos), cujas temáticas trabalhadas abordam o contexto da Educação do Campo, os aproximando a essa concepção de Educação.

² O distrito de São Bento de Urânia é um lugar com aproximadamente 1.700 habitantes e cerca de 400 famílias, na maioria, descendentes de Italianos. Localizado a mais de mil metros de altitude, um distrito de imigração italiana, se destaca no cultivo de uvas e hortaliças, principalmente de inhame, amplamente cultivado na região. No distrito, que mantém preservadas as belezas naturais e a história da imigração italiana, é possível ter um encontro com a cultura, a culinária e a tradição religiosa dos imigrantes italianos que chegaram ao Brasil a partir do século XIX.

³ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Este programa sofreu modificações em função das críticas, porque desde sua origem ele mantém características de uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para a qual é dirigida, visto como um pacote educacional.

Em 2009, a oportunidade de cursar a especialização em Educação do Campo à distância, ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, nos despertou a participar do processo seletivo do mestrado. Esse percurso trilhado por nós, provocou-nos um desafio, um engajamento para conhecer, entender e discutir a Educação do Campo, principalmente no bojo da cultura e como essas questões se configuram para os sujeitos do campo na escola e na comunidade.

Os estudos sobre os conteúdos curriculares, principalmente das escolas localizadas no campo preocupam os especialistas em educação que veem nessas escolas um local de riqueza cultural (ARROYO, 1999). Ainda que concordem quanto à importância da escola para as camadas populares, os estudiosos discordam radicalmente quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados. “Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.” (FREIRE, 2005, p. 43).

Nesse contexto, nosso estudo se desenvolveu a partir do seguinte problema de investigação: **Como os saberes e culturas campesinas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – Espírito Santo?**

Com o objetivo geral de conhecer como os saberes e culturas campesinas contribuem para a constituição do currículo da escola, escolhemos para a realização desse estudo a Escola⁴ Municipal de Ensino Fundamental Crubixá, que atende alunos do 1º ao 9º anos, uma escola pública, no município de Alfredo Chaves – Espírito Santo, vale destacar que nesse a maioria (90%) das escolas (seriadas e multisseriadas) está localizada no campo, por isso consideramos que essa escola nos possibilitaria indícios de como se configuram os saberes e culturas campesinas no currículo, o que contribui para respondermos o problema de investigação. Especificamente temos como objetivos, analisar o currículo praticado na escola e sua relação com a cultura não escolar; observar os saberes e culturas campesinas

⁴ Apesar do município, sediar uma EFA optamos por conhecer como se configura esse processo em uma escola pública municipal.

da comunidade, onde a escola investigada está inserida, e sua interface com o currículo; assim, esperamos nos aproximar das formas como a cultura e saberes camponeses permeiam o currículo trabalhado nas escolas camponesas, permitindo-nos compreender a articulação entre os saberes do homem do campo, sujeitos culturais aos conhecimentos escolares.

Esperamos que o estudo contribua para repensarmos os saberes e seus sentidos para o currículos da escola do campo tendo a preocupação de inserir em sua proposta pedagógica, os saberes e culturas camponesas, que reflitam a realidade dos sujeitos do campo no processo pedagógico, afirmando de fato que a escola não só está localizada geograficamente no campo, mas que é uma escola do campo, atendendo os sujeitos sócio-histórico-cultural do campo em suas necessidades.

Com fundamentos na abordagem qualitativa, o estudo, nos proporcionou o diálogo direto e constante com o ambiente escolar dos sujeitos e da comunidade onde a escola está inserida. Os fenômenos que ocorrem nesses ambientes são naturais, pois acontecem em um contexto, exigindo do pesquisador descrições densas dos acontecimentos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), em constante interação, diálogo e participação com os sujeitos da pesquisa.

Buscando conhecer como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – Espírito Santo, dividimos esse trabalho em quatro capítulos:

No primeiro capítulo discorreremos sobre a trajetória histórica da Educação do Campo na Educação Brasileira – do Brasil Colônia à República. Apresentamos como se constitui a Educação do Campo na legislação educacional; as parcerias desenvolvidas pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e sua contribuição na consolidação da Educação do Campo no Estado. O referencial teórico está baseado em Aranha (1996), Calazans (1993), Ghiraldelli (2000), Romanelli (2007), Arroyo (1999, 2004) e Foerste (2004) dentre outros estudiosos da História da Educação e da Educação do Campo com objetivo de contextualizarmos os movimentos da Educação do Campo em âmbito nacional e estadual.

O segundo capítulo versa sobre as produções acadêmicas concernentes à Educação do Campo em um recorte temporal de 2002 a 2010. Utilizamos como descritores: cultura, currículo e Educação do Campo. Os bancos de dados visitados foram: os de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; trabalhos e pôsteres a partir da 25ª Reunião Anual ocorrida em 2002 do GT 03 – Movimentos Sociais e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e os artigos do Cadernos CEDES.

No terceiro capítulo discorremos sobre o pressuposto teórico-metodológico. Instituímos diálogo no campo teórico com Eagleton (2011), Forquin (1993), Freire (2011), Geertz (1989); Sacristán (2000) e Williams (2011), dentre outros estudiosos da cultura, currículo que nos permitiram aproximações com o debate da Educação do Campo. Metodologicamente apoiamos-nos nas contribuições de: Lüdke & André (1986), Chizzotti (2006), Triviños (2006) e André (2008) que abordam aspectos da pesquisa qualitativa e principalmente, do estudo de caso, metodologia utilizada nesse trabalho e de outros autores já mencionados no corpo desse trabalho que nos ajudaram a realizar as análises dos dados.

E por fim, o quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados e reunidos no estudo desenvolvido que tem como objetivo conhecer e discutir como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – ES. Iniciamos com um recorte histórico e educacional do município de Alfredo Chaves, e posteriormente da escola investigada.

1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 DA COLÔNIA AO IMPÉRIO

Os aspectos históricos que pretendemos traçar sobre a Educação do Campo nos remetem inicialmente, a percorrer um olhar também histórico sobre a Educação Brasileira. Na busca de compreendermos como essa vem se configurando e suas contribuições para o momento educacional atual.

Ao nos remeter à sociedade brasileira, percebemos sua formação histórica-cultural e heterogênea, composta por diversos povos que se localizam em regiões com características bem variadas e com particularidades distintas, com grupos sociais que lutam para manter vivos seus costumes, culturas, crenças e origem. Desde os tempos primórdios da colonização verifica-se tal afirmativa. Quando aqui chegaram os colonizadores portugueses em 1500, tínhamos nossos primeiros habitantes – os índios, com seus costumes, cultura, modo de vida, produção e sobrevivência.

Os portugueses, que aqui se instalaram quiseram impor suas tradições, a cultura, modo de vida, enfim, queria fazer da colônia explorada um território português, na tentativa de descaracterizar um grupo social que já existia antes de sua chegada.

Com essa reflexão, queremos nos ater a configuração do processo histórico educacional que se desenvolveu no Brasil, especialmente no que concerne a Educação do Campo, na busca de compreendermos as teias tecidas nesse processo.

A História da Educação Brasileira nos deixa uma herança desde a colonização que se estende aos nossos dias. Nos primórdios dessa história só tinha acesso ao conhecimento, a uma escola de qualidade a elite, a aristocracia, a burguesia e aqueles que por ela podiam pagar, a educação era destinada a uma minoria privilegiada e que via na escola acesso para a ascensão social.

Embora, o Brasil seja um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação para os povos do campo teve um percurso histórico de negação, de descaso pelos dirigentes que estavam no controle desde o Império à República. A educação cumpria o seu papel de atender a uma oligarquia e a elite européia, interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente. Uma educação européia, literária e erudita, afastada dos interesses materiais e utilitários, que não condizia com o ambiente agreste e rural do país. Isso se confirma nas palavras de Aranha (1996, p. 115):

Nessa época os núcleos urbanos ainda são pobres e dependentes das atividades do campo, onde se concentra a maior parte da população. Por ser tratar de uma sociedade agrária e escravista, não há interesse pela educação elementar, daí a grande massa de iletrados.

As pesquisas voltadas à história da educação apontam que somente no século XIX, ocorrem modificações consideráveis no Brasil, tanto, nos aspectos culturais, econômicos e políticos. Porém, não havia ainda uma política de educação sistemática e planejada. Valoriza-se nesse período o ensino superior, em detrimento dos demais níveis, sobretudo o elementar e o técnico.

Nesse século o país se preparava para a independência, e o ensino ofertado surge com o intuito de atender às necessidades do momento. Permanecendo assim, uma educação elitista e aristocrática, “a que têm acesso os nobres, os proprietários de terra e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (ARANHA, 1996, p. 153).

As mudanças ocorridas nesse período no sistema brasileiro de educação tendem a resolver problemas imediatos e fragmentados, exemplo disso foi uma emenda à Constituição com a publicação do Ato Adicional de 1834.

Esse ato instituiu que o ensino superior ficasse atribuído à Coroa, e as províncias (futuros estados) tinham a função de promover e regulamentar a escola elementar e a secundária. Mais uma vez, presencia-se nessa trajetória, a educação da elite confiada ao poder central com todas as regalias e recursos e a educação elementar e secundária a cargo das províncias, desprovidas de quaisquer recursos ou profissionais especializados.

De acordo com Romanelli (2007, p. 40), “o resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas [...]”.

Outro agravante se deu quando o ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada, tornando esse um caráter classista e acadêmico. Em virtude dessa privatização apenas uma pequena parcela da população tinha acesso a esse ensino, aquela que por ele podia pagar (*Idem*, 2007).

Percebemos nas escritas que nesse contexto do Brasil colônia e do Brasil império poucas mudanças ocorreram na Educação Brasileira, pois a finalidade proposta era atender a aristocracia e a elite, porém, nesse período surgem rumores de esperanças em torno da educação universal, o sonho por uma escola democrática. Esse sonho tem início na República conforme veremos a seguir.

1.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REPÚBLICA:

Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um País da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2007, p. 37).

A decadência do Império provocou profundas transformações na sociedade brasileira: a expansão da lavoura, o surto de crescimento industrial, a urbanização, fim do regime de escravidão e adoção do trabalho assalariado colocaram o país rumo à modernização. Surge assim, um novo regime político: a República – fruto de um Golpe Militar em 15 de novembro de 1889. Em 1889, começa a primeira República e pela Constituição de 1891 é instaurado o governo representativo, federal e presidencial.

Conforme Ghiraldelli (2000, p. 16), “o regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular nos processos políticos do país”.

Com o advento da República e assim, como a urbanização e industrialização do país, a sociedade possui uma nova configuração, se tornando mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Forma-se a nova burguesia, e estratos emergentes de uma pequena burguesia surgem discussões e pressões em favor da expansão da oferta de ensino. Assim,

Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. [...] Todo esse complexo organismo social já não podia comporta-se em instituições de caráter simplista (ROMANELLI, 2007, p. 40).

Ressalta-se que a demanda escolar nesse período entrou em efervescência, devido às mudanças na estrutura sócio-econômica do momento, pois para uma economia de base agrícola, assentada sobre o latifúndio e a monocultura, fazendo uso de técnicas arcaicas de cultivo, a educação não era considerada como fator necessário. Conforme reforça Romanelli (2007, p. 45): “Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, estava claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse”.

A classe média e operária urbana procurava na escola uma ascensão social e condições mínimas para obter um emprego nas fábricas, porém isso, não acontecia com a grande massa composta por trabalhadores da zona rural, a escola para esses não oferecia qualquer motivação.

Com o surgimento de uma nova estrutura e organização da sociedade com o processo de urbanização e industrialização ocorreram rumores de rupturas com a velha educação acadêmica e aristocrática ofertada que já não mais atendia a configuração social. Cresce a demanda de procura pela escola e por um tipo de ensino que atendesse a organização social vigente. O sistema educacional brasileiro não estava estruturado, planejado e sistematizado para atender as exigências.

Dessa forma desencadeou-se um atraso no sistema educacional. Surgem então, propostas de renovação e mudanças discutidas por diversos intelectuais e por grupos que assumiram o controle do Estado.

Ghiraldelli (2000) menciona que nesse período de transição do Império para a República, surge o “entusiasmo pedagógico⁵” e o “otimismo pedagógico⁶”, dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes na Primeira República que compreende o período de 1883 a 1930. “[...] o entusiasmo pela educação, insistia na ideia de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo” (*Idem*, 2000, p. 16).

Esses intelectuais empreenderam debates e planos de reforma para recuperar o atraso educacional brasileiro. Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE⁷), que realiza diversas conferências nacionais.

Surgem nesse contexto, educadores da *escola nova* que defendiam uma escola pública para todos, a laicidade e a coeducação, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Nesse sentido, “[...] os escolanovistas acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria a verdadeira” (ARANHA, 1996, p. 198).

Nesse conflito, entre os escolanovistas e os católicos é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)⁸. Esse manifesto é considerado muito importante por muitos estudiosos da educação devido à tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.

⁵ Teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desalfabetização do povo.

⁶ Insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

⁷ A ABE, que reunia tanto professores desconhecidos como nomes já famosos da educação brasileira, colaborou para que tanto o entusiasmo como o otimismo pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente, deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30.

⁸ Um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita, e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros.

Em que pesem todas as dificuldades, o período da década de 30 foi importante para a História da Educação Brasileira, um divisor de águas entre uma educação ofertada a aristocracia e a pequena burguesia e o iniciar de reformas educacionais com vista a uma escola única, obrigatória e gratuita.

Embora fosse crescente a adesão dessas ideias, havia muitos entraves que impossibilitavam a execução para alcançar essa escola pregada pelos escolanovistas. Assim, o escolanovismo passou a se ocupar com os aspectos técnicos, e desviou do debate educacional, seu tema principal, a educação popular.

Diante dessa conjuntura, analisamos que a educação para os povos do campo, para os negros, os pobres e os índios era símbolo de negação, inexistência desde a colonização do Brasil pelos portugueses até meados do século XX, não exercendo prioridade e relevância, era uma educação para a elite econômica e intelectual brasileira. De acordo com Calazans, só a partir de 1930, que “ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo” (CALAZANS, 1993, p. 17)

Consolida-se nesse período a ideia do “ruralismo pedagógico” que visava uma escola rural típica para os povos do campo cuja luta ideológica era pôr um fim à oposição cidade-campo.

Na década de 60, surgem movimentos educacionais e culturais relevantes como o Movimento de Educação de Base (MEB)⁹⁹, os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) que foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras.

Ghiraldelli Jr. (2000, p. 122) destaca que “[...] no seio desses movimentos surgiu a Pedagogia Libertadora, cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire e aos seus primeiros escritos sobre educação”.

⁹⁹ O MEB foi criado por um acordo entre o governo Jânio Quadros e a Igreja, e deveria se dedicar à alfabetização das populações de zona rural.

A Pedagogia Libertadora também conhecida como Pedagogia da Libertação propõe uma educação crítica comprometida com a transformação social. O processo pedagógico passa pelo ser humano. Ele é o agente da própria libertação.

Tal concepção defendia que o homem é sujeito da história e não objeto dela, pois em toda a história brasileira o homem tinha sido vítima do autoritarismo e do paternalismo herdados de uma sociedade colonial e escravista. Propunha então, uma “libertação e conscientização” do homem frente aos problemas e engajá-lo na luta política (*Idem*, 2000).

Contudo em 1964, o Golpe Militar desativa esses movimentos de conscientização popular, considerados subversivos, e penaliza os líderes. Resultando na desarticulação e suspensão de ações e iniciativas por parte desses movimentos. Os únicos que permanecem são o MEB, apesar de diminuir suas atividades e mudar de orientação.

No início da década de 80 o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. Intermediado por organizações da sociedade civil, especialmente aquelas ligadas à educação popular, à Educação do Campo, tornou-se tema nas pautas para o processo de redemocratização do país. É o que nos apontam as escritas seguintes.

1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS E MARCOS LEGAIS

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Art. 3).

O Artigo 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em

Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 reforça as lutas empreendidas e engendradas na busca de uma educação para todos. Um movimento acirrado que vinha tomando forças a partir do processo de redemocratização do País e da Constituição de 1988.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (SECAD, 2007, p. 16).

Nessa conjuntura, um grande debate era feito em torno dos direitos sociais da população campesina e de direitos educacionais que se configuravam com várias reformas políticas educacionais. Inclusive dentro da própria Constituição, onde a questão da escola pública acirrava profundas discussões. Destacam-se alguns pontos importantes da nova Constituição para a Educação:

- Educação: direito de todos;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo.

Em concomitância com essas concepções, outras reformas foram consideradas importantes para as políticas educacionais indo ao encontro da busca de uma educação para todos. Dentre elas, a implementação da LDBEN – 9394/96. Em especial a LDBEN aponta especificamente nos artigos 23, 26 e 28 questões pedagógicas, curriculares e organização escolar que respeite as singularidades, especificidades e as diversidades existentes nas escolas do campo. Preconiza uma base nacional comum e uma parte diversificada no currículo que atenda as peculiaridades regionais e locais.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, p. 23, 1996).

À luz do Capítulo III, Seção I da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao

mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – LDBEN – no seu artigo 28 estabelece que:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Podemos nesse artigo apontar vários avanços concernentes à Educação do Campo, as quais têm como meta prioritária a educação básica para a população rural, as questões curriculares e metodologias apropriadas ao meio rural, o calendário que atenda as especificidades agrícolas, nesse ponto enfatiza-se que há uma flexibilidade quanto à frequência dos alunos às escolas no período de colheita e as condições climáticas, dando autonomia às unidades escolares que poderão adequar o calendário com as atividades e trabalhos da comunidade.

Diante do artigo 28, considera-se um olhar mais peculiar para a Educação do Campo, contudo o que nos intriga é a colocação “*adaptações necessárias à sua adequação*” apontada no texto. Aqui há um retrocesso, quando se fala em “adaptações” conseqüentemente, reforça a ideia de que algo não é oriundo do corpo, da matriz original, mas funciona como uma prótese que se movimenta à medida que, a base envia estímulos, não tem vida própria. Similar a esse pensamento a Educação do Campo tornou-se uma “prótese da educação urbana”. Não é uma educação que emerge do seio e dos anseios das comunidades e povos campestres.

Podemos enfatizar que após a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394/96 e com o propósito de se alcançar uma educação para todos, de qualidade, universal que atendesse aos anseios dos povos campestres que levasse em consideração seus contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como seus saberes, fazeres, modo de vida e de produção, diferentes movimentos surgiram no final da década de 90 que empreenderam fervorosos debates em torno da Educação Pública para os povos do campo, embora esses movimentos, ainda

que tímidos, aconteceram desde a década de 30, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

E por se tratar de uma temática singular e complexa, a Educação do Campo, envolve múltiplos sujeitos públicos e sujeitos sociais, diversos movimentos sociais e organizações governamentais e não-governamentais. Assim, nos afirmam Arroyo e Fernandes (1999):

O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entrou em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 05).

Nessa dialética de singularidade e complexidade, destacaremos alguns momentos, em âmbito nacional e posteriormente, mais especificamente no Estado do Espírito Santo, importantes frutos dessa parceria e lutas empreendidas em prol da Educação do Campo que se materializa historicamente na Educação Brasileira. Assim, podemos destacar:

- 1) I ENERA: O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) aconteceu em Brasília, no ano de 1997, coordenado pelo MST e outros parceiros. Um marco histórico para a Educação do Campo considerado um encontro de cunho sócio-político, e ao mesmo tempo de renovação pedagógica. Nesse encontro um dos grandes desafios foi pensar a educação pública “para” os povos do campo levando em consideração seu contexto sócio-político-cultural.
- 2) I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: realizada em 1998 e 2004, respectivamente, em Luziânia (GO). Surgiu a partir do I ENERA. “A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (KOLLING e *et al.*, 2002, p. 10).

- 3) “Em 1998, foi criada a ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional” (SECAD, 2007, p. 12).
- 4) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): o programa foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria Nº 10/98 e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) busca promover uma educação com qualidade social aos assentados rurais atrelada à luta pela terra. Molina & Jesus (2004, p. 02) afirmam que: “a garantia da educação comprometida com os valores humanistas e com diferentes formas de produção da existência dos sujeitos é uma compreensão e uma prática reafirmada pelo Pronera [...]”.
- 5) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: aprovada por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável. Visa adequar os direitos conquistados na área educacional à realidade do campo, representa o resgate de um direito social negado por muitos anos.
- 6) Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: instituído pelo Ministério da Educação em 2003, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, com o objetivo de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações.

Esse Grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a

construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país (RAMOS, 2004, p. 09).

- 7) Plano Nacional de Educação: o projeto de lei Nº 8035/2010 do Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Seguindo o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Estão contempladas no plano: metas, estratégias específicas para os alunos da educação indígenas, quilombolas e do campo.

- 8) Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹⁰ (SECAD), considerado um marco relevante para a Educação do Campo por se tratar de uma instância federal. Tal criação pressupõe a singularidade, necessidade e importância de uma educação que contemple os anseios dos povos do campo. A Secretaria busca representar a Educação do Campo através de programas, projetos e ações. Vejamos alguns:
 - Programa à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – licenciatura em Educação do Campo (Procampo): instituído em 2007 visa a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior voltados para formação inicial de professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo;
 -
 - Formação Continuada de Professores em Educação do Campo: objetiva apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES;

¹⁰ Em 2011, passa a ter nova nomenclatura, não mais SECAD e sim SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

- Projovem Campo – Saberes da Terra: implementado em 2005 tem como missão desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude aos jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, oportunizando-lhes a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitando as características produtivas dos povos do campo. “Criado pelo Governo Federal para enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. Sua metodologia reconhece as necessidades próprias e a realidade diferenciada da população do campo” (SECAD, 2007, p. 27).
- Escola Ativa: o programa Escola Ativa foi implantado pelo MEC, por meio do programa FUNDESCOLA, a partir de 1997, foi reestruturado em 2008, quando passou para a gerência da SECADI. Tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do ensino fundamental em classes multisseriadas e, para tanto, disponibiliza materiais como os cadernos de ensino e aprendizagem, formação de multiplicadores e professores, entre outros.

Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2010 que instituiu a política de Educação do Campo. Nesse processo, o programa Escola Ativa foi finalizado e substituído pelo programa Escola da Terra, o qual ampliou seu alcance para as escolas seriadas e contemplou mudanças na concepção pedagógica.

- Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo: tem como definição o apoio à implementação da Política de Educação do Campo. Objetivando a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior, beneficiando as populações do Campo, de acordo com o Decreto nº 7.352/2010.

Esse programa tem como frentes três eixos de trabalho: Gestão Práticas Pedagógicas; Recurso e Infraestrutura; Educação Superior. Cada eixo contempla várias ações:

Eixo I – Gestão Práticas Pedagógicas temos: Escola da Terra, Alterações Legais, Mais Educação Campo, Alfabetização Campo, EJA Campo, Ensino Médio Integrado, Formação Continuada.

No Eixo II - Recurso e Infraestrutura: Construção de Escola, Transporte Escolar, PNLD Campo, ProinfoCampo, PDDE Campo e Água, Alimentação Escolar. E por fim no Eixo III - Ensino Superior: Formação Inicial de Professores, Observatório Educação do Campo, Política Específica de Assistência Estudantil.

Em 1º de fevereiro de 2013 foi baixada a Portaria nº 86 que institui definitiva e legalmente o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, anteriormente citado no corpo desse texto.

Em seu parágrafo único, contempla que: “a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação”.

Em seu Art. 2º, especifica as populações do campo:

[...] são consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Portaria no Artigo 4º especifica quatro eixos e desmembra as suas respectivas ações, porém apontaremos nesse texto apenas os eixos contemplados do PRONACAMPO, são eles:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

Podemos citar outros programas no âmbito da SECADI vinculada educação para os sujeitos do campo como: Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo, PDDE Água e Programa PET Conexão de Saberes.

Na continuidade das lutas e dos movimentos em prol da Educação do Campo podemos ainda destacar o parecer abaixo:

Parecer CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 01/02/2006¹¹. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Assim,

Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativa: família, comunidade e escola (SECAD, 2007, p. 71).

Ao angariarmos os dados expostos podemos registrar que a Educação do Campo vem se configurando e crescendo no cenário da Educação Brasileira, fruto de lutas empreendidas por diversos movimentos, sujeitos sociais e coletivos. Nessa conjuntura nos deparamos com legislações, programas, ações e projetos que fortalecem essas lutas na conquista de uma Educação do Campo Pública e de qualidade.

Nessa perspectiva,

O reconhecimento da Educação do Campo como política pública implica no reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construído a partir da luta camponesa, com toda a sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões (MOLINA; JESUS, 2004, p. 08).

Os desafios estão postos, a luta é legítima por um projeto de educação com os sujeitos do campo. É momento de desconstruir o paradigma hegemônico que carrega a educação ofertada aos diversos sujeitos do campo. Nesse texto angariamos alguns programas, ações e legislações em âmbito nacional que nos ajudam a compreender a materialização da Educação do Campo e o seu crescente

¹¹ Homologado por Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/03/2006.

movimento de visibilidade dentro do país. A seguir faremos menção dos movimentos existentes no Estado do Espírito Santo.

1.4 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Nos solos do Espírito Santo se cultivam e produzem diversas culturas que germinam, alimentam e sustentam sonhos por uma Educação do Campo emergida pelos sujeitos que constroem sua própria história (KLEIN, 2012).

As escritas traçadas anteriores nos levam a perceber que a Educação do Campo vem se consolidando na história e na legislação da Educação Brasileira. Nesse percurso o Estado do Espírito Santo tem se destacado no cenário nacional com experiências exitosas no que tange a Educação do Campo. Acúmulo e diversidades de experiências que contribuem nas discussões e ações que fortalecem a superação de problemas concernentes à Educação do Campo. Nesse texto mencionaremos algumas experiências que permeiam a Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. Não nos aprofundaremos nessas experiências, pois esse texto não daria conta de tanta riqueza, mas ressaltaremos alguns pontos considerados, por nós, como principais, para podermos compreender como essas se configuram.

No cenário da Educação do Campo, a história no Estado do Espírito Santo tem como marco a década de 60, com o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma entidade importante no processo de expansão das escolas familiares rurais e a primeira articuladora dos centros de formação em alternância no Espírito Santo. O MEPES instituiu escolas denominadas Escolas Famílias Agrícolas/EFA's que tem como princípio a Pedagogia da Alternância, modelo este surgido no interior da França na década de 30.

Queremos com essa afirmativa e estudos realizados iniciarmos nosso movimento traçando considerações sobre a Pedagogia da Alternância. Ressaltamos que as escritas a seguir são oriundas da leitura do livro: *Diálogos Interculturais em Terras*

*Capixabas*¹² – dos organizadores Alberto Merler, Erineu Foerste e *et al*, produzido pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2012.

Ao nos debruçarmos sobre as discussões teóricas voltadas à Pedagogia da Alternância verifica-se que ela tem seu seio: nas Escolas Famílias Agrícolas¹³, cujo projeto de educação se volta para os sujeitos do campo, pensada desde o seu lugar, vinculada às suas culturas, saberes e suas necessidades humanas e sociais.

Segundo Foerste e Jesus (2009, p. 34), podemos mencionar que:

A Pedagogia da Alternância está identificada com a formação em períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, desenvolvido em parceria entre agricultores familiares e monitores. Esta pedagogia permite uma formação global onde experiência e 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 e no meio familiar. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família ou o meio sócio-profissional é reconhecida pela Pedagogia da Alternância também como *lôcus* de formação do aluno, é nela, a partir do trabalho no seu meio que emergem os questionamentos que necessitam de aprofundamento e pesquisa na escola. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre.

Nota-se que nessa Pedagogia, o conhecimento é gerado através de uma ação transformadora da realidade. Freire (1983) em seu livro *Extensão ou Comunicação?* quando refere-se ao conhecimento, ele menciona que conhecer não implica o sujeito tornar-se objeto, um receptor de conteúdos, “O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (FREIRE, 1983, p. 07).

¹² Livro no prelo

¹³ A partir do MEPES, surge a primeira EFA em Olivânia, Anchieta, em 1969 foram criadas as EFAs de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e a de Campinho em Iconha. O processo de expansão ganhou força a partir de 1972, no norte do Estado e nos estados vizinhos como: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais.

Análogo ao pensamento de Foerste e Jesus (2012), Caliari (2012, p. 15) ressalta que:

Por meio da Pedagogia da Alternância, a busca do conhecimento emerge, amplia-se e se consolida, facilitando ao(a) jovem/família do campo alternarem e valorizarem aquilo que fazem, sabem e lhes pertence. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que eles refletem sobre seu meio e elaboram seus marcos de referências identitárias, possibilitando-lhes a manutenção do contato com as múltiplas dimensões dessa realidade e os auxiliando na formação de uma identidade cultural coletiva que ultrapassa barreiras geográficas de seus espaços de pertencimento.

Nessa perspectiva presenciamos um movimento dialético do conhecimento, onde estão imbricados os processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2011) da realidade dos sujeitos, vinculados às suas experiências, a sua dinâmica e interação social. Cujos processos pedagógicos são específicos às necessidades dos sujeitos do campo.

Com base na experiência das EFAs que viabiliza a possibilidade de uma educação diferenciada para os sujeitos do campo, outras modalidades de escolas foram criadas no Estado que tem como base os princípios da Pedagogia da Alternância:

- Escolas em área de assentamento: mantidas pelo governo do Estado;
- Escolas comunitárias rurais: mantidas pelo governo municipal;
- Escola municipal e estadual de alternância: mantidas pelo governo municipal e estadual.

Apresentamos a seguir algumas considerações sobre essas escolas:

I. Escolas em área de assentamento - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST

Pensar a Educação do Campo a partir dos sujeitos que vivem no campo e fazem dele um espaço de resistência e de lutas sociais, é também o desafio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Espírito Santo.

Pizetta (1999, p. 107) aponta que “o primeiro grupo de Sem Terra constitui-se em 1983, num bairro periférico do município de São Mateus, e compunha-se basicamente de trabalhadores rurais desempregados”.

O autor, em sua pesquisa destaca que além da luta pela terra, o movimento tem a preocupação com a educação das crianças que vivem nos assentamentos, fator este que resulta na busca de caminhos trilhados internamente pelos assentamentos e pelos Estados que desenvolvem a luta pela terra, assim essa busca passou a ser articulada pelo MST.

Uma das dimensões intrínsecas ao Movimento, desde sua gênese, é a luta pela educação dos Sem Terra e a tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática atual do meio rural em nosso país. Compreende-se que a questão não é apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de a construir como parte de sua identidade; fazer dessa escola conquistada “*uma escola do MST*”, (...) (PEZZIN, 2012, p. 109).

Observamos nas palavras de Pezzin (2012), que a escola do MST busca uma identidade própria emergida de representações, signos e lutas sociais. Fruto do anseio de povos que estão e são do campo, que têm laços firmados com a natureza e a terra.

A educação proposta pelo MST tem em seu âmago vincular a educação a uma questão social, a luta pela terra, comprometendo-a na teoria e na prática.

Este projeto ainda afirma como uma de suas especificidades a pedagogia da terra, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (KOLLING e *et al*, 2002, p. 23).

Quanto aos aspectos pedagógicos a escola do assentamento incorpora elementos da Pedagogia da Alternância, implementada pelas EFA's do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esses elementos foram construídos a partir da práxis em escolas de assentamentos e adaptados ao contexto, à realidade e à filosofia da proposta educativa do MST.

II. Escolas comunitárias rurais/ECORs

Em 1985, iniciam-se no município de Jaguaré – norte do Estado do Espírito Santo as discussões à cerca da criação das escolas comunitárias rurais. Essa discussão nasceu dos anseios dos agricultores familiares que ali residiam e que desejavam uma escola diferenciada, oposta aos ideais do discurso hegemônico e que possibilitasse aos seus filhos e filhas que continuassem seus estudos próximo ambiente familiar (CRUZ apud MENEZES, 2012).

Em resposta aos anseios e discussões surgiram três escolas comunitárias no município. Posteriormente, essa discussão foi se expandindo para outros municípios do Estado.

Outras práticas se configuram nesse imenso celeiro cultural do Estado do Espírito Santo. Vejamos:

EDUCAÇÃO INDÍGENA

As populações indígenas somente a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 tiveram o reconhecimento do direito a um ensino diferenciado, principalmente no que tange à língua materna e aos processos próprios de aprendizagem. A LDBEN 9394/96, em seu artigo 32, inciso 3º: “[...] assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Com esses dispositivos as populações indígenas se fortalecem para manterem vivas suas memórias históricas e reafirmarem suas identidades, outrora marginalizadas.

Outra conquista refere-se a Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Em seu artigo 1º, resolve:

Art 1º: Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à

valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Em 2001, foi sancionada a Lei número 10.172/ 2001 – Plano Nacional de Educação. Nela se incorpora a educação indígena ao sistema educacional oficial, como modalidade diferente das preexistentes. Essa lei reafirma a responsabilidade do Ministério da Educação sobre a educação indígena e obriga os Estados e municípios a executá-la.

A população indígena do estado do Espírito Santo é formada pelos povos Tupinikim e Guarani e concentra-se no município de Aracruz, litoral norte, aproximadamente a 70 Km da capital Vitória. A história dos povos Tupinikin e Guarani se desenvolve em torno da luta pela terra. Em muitos momentos a relação entre o Projeto de Educação Indígena e a questão fundiária é manifesta. Conforme podemos presenciar em Almeida e *et al* (2012, p. 147),

O processo de construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue com e para os povos indígenas Tupinikim e Guarani do ES vem sendo recriado por esses povos num contexto de lutas pelo reconhecimento legal do direito à diferença cultural e posse das terras ocupadas pelas populações indígenas, a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

[...]

Para os povos indígenas, a luta pela terra está relacionada ao processo de afirmação étnica e garantia de direitos: direitos à educação diferenciada, que não se refere somente à escola, mas ao reconhecimento de processos próprios de aprendizagem, como bem expressam os Guarani e os Tupinikim quando falam da sua língua, religião, modo de vida e sustentação ambiental. Esse nos parece um desafio que ainda carece ser encarado com mais empenho por todos nós, uma vez que a escola, no espaço da aldeia indígena, foge do mero ato do ensino de conteúdos disciplinares.

Nesse aspecto, podemos considerar que a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue com e para os povos indígenas se constitui como um território simbólico que possibilita o fortalecimento da luta desses povos, não um território de segregação e isolamento, mas um espaço pela resistência, permanência e sobrevivência de sua cultura, saberes e fazeres.

O MEC por intermédio da SECADI desenvolve diversas ações concernentes à Educação Indígena, dentre elas: o PROLIND – Apoio à Formação Superior e

Licenciaturas Interculturais Indígenas e a Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

“Ao considerar, em termos de território e liberdade, as Comunidades Quilombolas, observa-se que a maior riqueza de um país é a sua diversidade cultural” (NASCIMENTO, 2012, p. 174).

No que concerne à Educação Quilombola, o Ministério da Educação criou a SECADI que desenvolve ações de formação de professores; produção de material didático específico e construção de escolas quilombolas.

Quanto aos aspectos legais da Educação Quilombola destacamos:

- a Lei Federal nº 10.639/03: que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino;
- o Parecer CNE/CP nº 003/2004: Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

- Resolução/CNE, Nº 1 – 17/06/04: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante desse contexto nas Áreas de Remanescentes de Quilombos do Estado localizam-se escolas que representam a luta pela resistência sócio-política e cultural dos negros.

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado numa pedagogia vinculada a um movimento de luta social, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros rurais brasileiros, considerando o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, sujeitos de direitos, ser em construção, respeitando as suas temporalidades, para que eles despertem suas redes de relações (NASCIMENTO, 2012, p. 181).

No que tange a educação quilombola é condição considerar que as práticas educativas buscam fortalecer a luta pelo pertencimento, pela identidade étnica e pelos direitos. Sem desconsiderar outros grupos sociais, mas compreender a multiplicidade cultural existente em outros contextos, e que em conjunto, constituem a Nação Brasileira.

PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA - PROEPO

Além dos povos tradicionais apontados até aqui, o Espírito Santo é formado principalmente na região serrana pelos pomeranos, um povo camponês que mantém viva sua tradição, cultura e língua materna.

Porém, a manutenção dessa tradição é fruto de esforços empreendidos na busca de superação de preconceitos e estereótipos, principalmente no que se refere ao processo escolar, pois a escola não se abria para que os alunos pomeranos se expressassem na sua língua materna. Assim, o Projeto de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) que visa valorizar e fortalecer a cultura e a língua pomerana surgiu conforme explicita Hartuwig e Foerste (2012, p. 136):

[...] a partir da preocupação dos dirigentes municipais com a dissolução da língua pomerana e a partir de inquietações de pais, mães, membros das comunidades, professores, pesquisadores, etc., diante de dificuldades enfrentadas pelas crianças de origem pomerana durante a escolarização, principalmente nas séries iniciais, ao ingressarem falando somente a sua língua materna. Dentre as dificuldades mais preocupantes em relação à escolarização desses(as) estudantes, destacavam-se: o alto índice de reprovação, professoras(es) que não falavam o pomerano, subestimação da capacidade de aprendizagem dos(das) alunos(as) pomeranos(as), exclusão dos(as) alunos(as) das práticas escolares por não serem compreendidos em sua língua nem compreenderem a língua portuguesa, levando essas crianças a se tornarem extremamente tímidas.

Podemos considerar que o PROEPO é uma resistência ao currículo monocultural existente nas escolas, fazendo desta “local privilegiado de luta onde se constroem estratégias para valorizar e fortalecer as características culturais e linguísticas desse povo” (HARTUWIG; FOERSTE, 2012, p. 135).

Nesse universo nos reportamos também aos: Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) e as Escolas Multisseriadas.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL/CEIER

Sob a gerência do governo do Estado existem três CEIER localizados nos municípios de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão – região noroeste do Estado do Espírito Santo. Os CEIER vêm se constituindo como alternativa de Educação do Campo, voltada para os filhos de agricultores familiares. Funciona em tempo integral, com regime de semi-internato, oferece Formação Geral (Base Nacional Comum) e Formação Especial (Parte Diversificada) em agropecuária.

Sua origem se deu em um período de efervescência. Conforme nos relata Jesus (2012, p. 310):

o CEIER teve sua origem, na verdade, num contexto de efervescência dos movimentos sociais, de gestação de um novo sentimento de educação, de reforma agrária, de políticas públicas e de repensar questões importantes como o estado de direito, cidadania, relações de gênero e meio ambiente. Certamente o CEIER ainda não tinha esse contexto visualizado claramente, mas, por meio dos professores que assumiram a Escola com esse espírito, levando

para sala de aula essa compreensão internalizada para despertar no imaginário dos estudantes sobre a existência de um novo modo de viver a relação com a natureza, de organizar a vida na pequena propriedade, seria possível resgatar seus valores que estavam sufocados nos escombros e resíduos da Revolução Verde e da exclusão social.

ESCOLAS MULTISSERIADAS (UNIDOCENTE E PLURIDOCENTES)

Embora as pesquisas debruçadas sobre as escolas multisseriadas no Estado do Espírito Santo sejam ainda tímidas, faz-se necessário mencionarmos alguns aspectos sobre as mesmas. O que nos faz pensar em um celeiro onde podemos colher diversas práticas pedagógicas que possam contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo no Estado, embora existam práticas que são as mesmas encontradas nas escolas urbanas.

Nessas escolas geralmente trabalham um ou dois professores com até cinco séries/anos, que também exercem as diversas funções tanto administrativas quanto pedagógicas da escola. Em seu aspecto estrutural dispõe basicamente de uma ou duas salas de aula, dois banheiros e uma cozinha com despensa, além do número reduzido de alunos, o que faz com que um ou dois professores trabalhem com várias série/anos ao mesmo tempo.

Nessa discussão pensamos: como se efetua a prática desses professores diante de tantos desafios? Quem são esses professores? Como se forma esse professor? Sua formação contribui com o seu trabalho? Como se dá aprendizagem do aluno dessas escolas? Nesse universo de ensino e aprendizagem são considerados os saberes/fazer dos sujeitos do campo? Onde vão estudar os alunos que concluem o quinto ano nas escolas multisseriadas? E a comunidade onde a escola se localiza, qual a sua participação para que esta permaneça aberta? Seria a não identificação da escola com os saberes e culturas dos sujeitos do campo um dos motivos para o fechamento ou paralisação dessas escolas?

Indagações que nos provocam a conhecer melhor essas instituições de ensino e as práticas tecidas em seu cotidiano. No Estado do Espírito Santo, no município de Jaguaré a Secretaria Municipal de Educação preocupada com a qualidade de ensino ministrado no âmbito de suas escolas multisseriadas foi conhecer uma experiência desenvolvida no Estado da Bahia. Encontrando no município de Feira de Santana – BA uma experiência desenvolvida com as escolas da zona rural, que foi então adaptada à realidade e os interesses requeridos de favorecer a transformação de uma educação até então no campo para uma educação do/para o campo, também nas escolas uni e pluridocentes, nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa experiência é denominada de PROVER- Programa de Valorização da Educação Rural.

Segundo Moreto e Foerste (2012, p. 222),

A experiência é uma iniciativa desenvolvida com as escolas uni e pluridocentes, que atendem aos alunos de séries iniciais do ensino fundamental e que ficam próximas ou nos raios de ação das Escolas Comunitárias Rurais Municipais.

Os autores ainda afirmam que:

Essa prática pedagógica tem potencializado um outro projeto pedagógico de educação que parte de pressupostos de articulação dos saberes, com valorização das culturas, das identidades e dos territórios das comunidades do meio rural onde a experiência é desenvolvida.

Até aqui discorremos acerca de práticas pedagógicas existentes no Estado do Espírito Santo que propõem uma pedagogia diferenciada para as escolas do campo. O que se segue demonstra a união de movimentos que ocorrem no Estado na luta de políticas por uma Educação do Campo Pública de Qualidade. Temos, então:

1) Comitê Estadual de Educação do Campo

Em 2007, nos dias 28, 29 e 30 de outubro, o MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário organizou um encontro de Educação do Campo com movimentos sociais e poder público. Desse encontro surgiu um GT – Grupo de Trabalho responsável por organizar um seminário estadual e a elaboração de um documento referencial para o Comitê Estadual. Uma das características desse grupo eram as reuniões itinerantes.

Em dezembro de 2008 realizou-se o Seminário com o tema “Educação Escolar do Campo” com os participantes da Sociedade Civil e Poder público. No decorrer do seminário elaborou-se um documento norteador do trabalho do Comitê Estadual de Educação do Campo e o diagnóstico da Educação do Campo no ES. Este no último dia do seminário foi entregue às três esferas: Federal, Estadual e Municipal, todas ali representada.

O comitê foi formado em 10 de dezembro de 2008 durante o seminário estadual, composto por órgãos públicos, movimentos sociais, sindicatos e entidades com notoriedade na reflexão – ação das questões pertinentes à Educação do Campo, a saber: Secretaria de Estado da Educação - SEDU; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA; Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Observatório dos Conflitos no Campo – UFES; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES; União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Sem Terra - MST; Movimento dos Quilombolas; Indígenas; Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo - RACEFFAES; Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; Comissões de Educação do Campo dos Territórios: Colatina, Caparaó e Montanhas e Águas e Conselho Estadual de Educação.

O comitê tem por natureza e finalidade ser um espaço permanente de articulação, e deliberação, entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos para construção coletiva e fortalecimento da Educação do Campo. Um dos seus objetivos é propor e monitorar Políticas Públicas de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo.

Atualmente o Comitê Estadual trabalha na fase final de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo.

2) Gerência de Educação, Juventude e Diversidade – GEJUD

Recentemente, na estrutura organizacional da SEDU-ES, foi implantada na Subsecretaria de Educação Básica e Profissional a GEJUD, gerência responsável pela Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e pelos Projetos Especiais. Nesta última encontram-se as ações referentes às modalidades da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola. Fomentando, principalmente discussões e formações, no que concerne ao Programa Escola da Terra e Projovem Campo – Saberes da Terra.

A SEDU elaborou um Projeto do Programa Estruturante que busca a ampliação e melhoria da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. Neste projeto estão as principais ações a serem desenvolvidas, até 2014, referentes à Educação do Campo. Este plano foi produzido a partir do orçamento delimitado a modalidade, no início do governo Casagrande em 2011.

Plano de Ação 2013 (ANEXO A): dividido em três grandes eixos. Este Plano de Ação irá nortear as ações da SEDU e das 11 Superintendências Regionais de Educação. Essas ações contemplam metas globais:

- 100% da oferta nos Anos Iniciais do EF utilizando a metodologia do plano de estudo, com ênfase na leitura, escrita e alfabetização matemática.
- 100% das escolas do campo utilizando o Currículo Básico da Rede Estadual integrado aos saberes locais camponeses, indígenas e quilombolas.

Objetivo estratégico: potencializar o desenvolvimento curricular considerando as diferentes formas de organização metodológica das escolas do campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola

- Formação em 100% das escolas do campo e superintendências, tendo como referência legal de escola do campo o Decreto Nº. 7.352/2010.

Percebemos que a investigação proposta em nosso estudo se inseri nas discussões da segunda meta estabelecida pela SEDU a questão curricular considerando os saberes locais camponeses. Reafirmando a contribuição desse trabalho nessa discussão.

Em relação aos Programas, a SEDU desenvolveu entre 2009 a 2011, dois grandes Programas Federais, com parceria do CCHN e CE da UFES: o programa Projovem Campo: Saberes da Terra e o Programa Escola Ativa. Outrossim, desenvolverá as ações do PROCAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, do governo federal.

Assim, ao reunir essas informações sobre os movimentos que ocorrem no Estado do Espírito Santo nos possibilitam um olhar mais direto e peculiar da Educação do Campo capixaba, na busca que esta atenda aos anseios e a formação específica dos sujeitos campesinos. Porém, o que está acontecendo no nosso quintal ao nos referirmos à instituição educacional federal pública existente em nosso Estado em relação à Educação do Campo? É o que aborda o próximo texto.

1.5 PARCERIAS E A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: ESPAÇO DE DEBATES FECUNDOS

Ao abordarmos o conceito de parcerias na Educação do Campo afirmamos que essa não pode acontecer isoladamente, mas em constante diálogo com os sujeitos camponeses, os movimentos sociais e as mais diversas instituições.

Parafraseando Freire (2011, p. 109): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Ao trocarmos a palavra *diálogo* por *parceria* dizemos que a parceria em Educação do Campo é este encontro de engajamento, trabalho, interações, interesses, envolvimento, compromissos, responsabilidades, objetivos compartilhados entre diferentes sujeitos e instituições em busca de resposta a um dado problema ou interesses comuns, onde acontecem intensas relações de poder e negociações. Foerste (2005, p. 37-38) explicita com maior clareza esse conceito:

Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas,

sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. Por entender que tanto *parceria* como *colaboração* abarcam os significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais [...] (Grifos do autor)

Ao focarmos nossos estudos na Educação do Campo temos um campo abrangente de diálogo/parceria: Sindicatos, Universidades, Secretarias Municipal e Estadual de Educação, Movimentos Sociais, escolas, além de diversos sujeitos sociais – pais, educandos, educadores, camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, etc... Instituições e sujeitos em busca de um objetivo comum, a qualidade da Educação para os sujeitos do campo, uma educação que respeite suas peculiaridades, diferenças, saberes e culturas.

Nesse debate sobre a Educação do Campo emergida pelos próprios sujeitos coletivos do campo, uma educação de qualidade para todos, como um direito social, diversos atores sociais, instituições e movimentos abraçaram essa luta. Não distante desse processo queremos discorrer nesse momento algumas ações que a Universidade Federal do Espírito Santo tem realizado em seu interior com a comunidade acadêmica e as parcerias estabelecidas com os movimentos sociais e outros órgãos públicos que tem contribuído para a consolidação e visibilidade da Educação do Campo no Estado do Espírito Santo. Elencamos a seguir algumas parcerias:

- Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – Pedagogia da Terra: o curso de Pedagogia da Terra pela UFES foi criado no final de 1990 em parceria com o Movimento Sem Terra, UFES e INCRA. O curso formou duas turmas, a primeira turma (1999-2003) constituída por sessenta e dois alunos, com aulas ministradas no *campus* Vitória e a segunda turma (2003-2006) formada por cinquenta e oito alunos e as aulas foram ministradas na Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (CEUNES), em São Mateus. A grade curricular do curso foi proposta de acordo ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFES. Um aspecto que se diferenciou nessa grade foi a inclusão de disciplinas ligadas ao campo.

- Núcleo de Educação Aberta e a Distância (2001): a parceria entre a UFES e as Secretarias Municipais de Ensino do Estado criou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAAD) e os respectivos pólos de EAD da UAB ofertando Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a LDBEN. Essa parceria resultou na interiorização da formação em nível superior para 6.152 (seis mil, cento e cinquenta e dois) professores das redes municipal e estadual de educação. Temos ainda a formação continuada de educadores do campo desenvolvida pela Pós-Graduação/UFES e NEAAD como o PRONERA Educação de jovens e adultos (2001-2003) e, recentemente, a formação de educadores do Projovem Campo Saberes da Terra, concluído em 2012.
- Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos: inicialmente um curso de extensão universitária com carga horária de 120 horas, haja vista a necessidade de que a formação de professores que atuam em comunidades campesinas ainda não atendia as especificidades da Educação do Campo, o que exigiu parcerias interinstitucionais, promovendo assim, a interlocução e um olhar investigativo com os conhecimentos dos professores e a realidade local.

Segundo Foerste e *et al* (2012, p. 08):

O curso piloto de formação continuada de professores do campo, promovido em parceria colaborativa com os municípios de Vila Pavão, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, ajudou a definir e redefinir caminhos. Lançou do mesmo modo desafios para dar outros e novos passos. O projeto de extensão para aperfeiçoamento de professores encorajou a oferta também de Curso de Especialização em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES.

- Especialização Lato Sensu em Educação do Campo: a Especialização em Formação Continuada de Professores de Educação do Campo – Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos – modalidade à distância, ofertado pelo Programa de Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação – CE da UFES. Foi ministrado no período de 01 de agosto de 2009 a 30 de novembro de 2010, com carga horária de 420 horas.

O curso contemplou 350 profissionais (sujeitos de vários contextos políticos, culturais e sociais) do Estado do Espírito Santo envolvidos com a Educação do Campo. Tendo como parceiros: a UFES, a UAB, a SECADI, UNDIME, Secretarias Municipais, SEDU e Movimentos Sociais. Financiado pelo FNDE.

Realizado nos Polos de Educação Aberta e a Distância dos municípios de Nova Venécia, Mantenópolis, São Mateus, Santa Teresa, Santa Leopoldina, Afonso Cláudio, Vargem Alta, Domingos Martins, Piúma e Aracruz.

Segundo o Manual do Curso (2009, p. 12), a especialização teve por finalidade:

Tendo como foco as particularidades locais, o curso tem como objetivo a valorização dos saberes camponeses e as expressões culturais dos coletivos envolvidos, levando em conta a necessidade do fortalecimento dos diálogos intra e intercultural que se abrem para a *escuta* e ao *acolhimento* (no sentido da colheita, mas também da sementeira) de outros saberes, linguagens, valores do contexto geopolítico e social de cada região e país, tendo em vista a urgência da emancipação do humano - social.

Ao término da especialização, no dia 30 de novembro de 2010 na UFES ocorreu o II Seminário de Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos. Onde os cursistas puderam compartilhar seus saberes sobre a realidade vivida em diversos contextos educacionais que envolve a temática Educação do Campo. Além de apresentarem a defesa dos trabalhos de conclusão do curso de Especialização a uma banca examinadora composta por professores convidados de diversas universidades públicas do Brasil, professores do Centro de Educação, mestrandos e doutorandos do PPGE – UFES.

As parcerias citadas acima versam sobre a formação de professores que atuam no campo, nesse aspecto, a Universidade se abre para novas práticas, novos espaços-tempos e novos saberes, novos sujeitos sociais. Foerster (2012 p. 107) menciona que:

[...] a prática da parceria coloca condições concretas para a introdução de novos saberes, novos sujeitos sociais e novos espaços-tempos no processo de socialização profissional docente. Assim, pode-se dizer que a parceria consiste como prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidade entre diferentes instituições e/ou grupos interessados no desenvolvimento e resgate da profissão docente.

Destacamos ainda:

- Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo: o grupo de pesquisa com registro no CNPq teve sua formação inicial em 2010. Cujo estudo está vinculado é coordenado pelo Dr. Erineu Foerste – professor titular do PPGE-CE/UFES. É composto por 21 mestrandos e doutorandos sob sua orientação, 02 professores pesquisadores e 01 assistente técnico. Envolve as linhas de pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores; Educação e Linguagens.

O grupo de pesquisa discute questões teóricas e práticas sobre parceria na formação inicial e continuada de professores do campo. São abordadas problemáticas relacionadas a territórios, povos, saberes, movimentos sociais e sustentabilidade. No ano de 2012, as reuniões do grupo de pesquisa aconteceram nas segundas-feiras, no horário matutino nas dependências do PPGE. Gerou uma defesa de dissertação e de tese.

Fruto também desse grupo surgiu a Coleção Educação do Campo: diálogos interculturais¹⁴. Com publicação de três volumes no ano de 2012 e em fase de publicação outros novos volumes.

Elencamos a seguir os três volumes lançados no dia 05 de dezembro de 2012 na sede da EDUFES – Vitória – ES.

- 1 Educação do Campo - Saberes e Práticas: obra escrita, a muitas mãos, em parceria colaborativa com os professores e professoras camponeses do município de Domingos Martins – ES, que através de suas escritas compartilham seus saberes da práxis pedagógica vivida e trabalhada em seus diversos espaços. Estão sistematizados, nessa obra, através de artigos, os múltiplos olhares/saberes/fazer sobre a Educação do Campo.

¹⁴ A Coleção Educação do Campo: Diálogos Interculturais faz parte de um projeto colaborativo interinstitucional hoje abrangente. Em esfera local tornou-se viável pelo trabalho coletivo de pesquisadores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Cooperação entre as diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES favoreceu importantes trocas entre pesquisadores, seus orientandos de mestrado e doutorado, bem como alunos de graduação em licenciaturas e pedagogia, com professores do campo em processo de formação continuada. FOERSTE, Erineu e et al. **Cartas de professores do campo**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

- 2 Cartas de Professores do Campo: nesse volume estão sistematizadas cartas escritas pelos cursistas da Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009/2010, escritas – como diz os próprios organizadores – práticas dialógicas direcionadas ao Ciço – sujeito e trabalhador do campo que vislumbrava uma educação acessível aos homens e mulheres do campo, cujos saberes também pudessem ser contemplados e vivenciados. Compartilham nessas escritas os desejos, sonhos, saberes, desafios vividos em diversos contextos campestinos.

- 3 Diálogos Interculturais em Terras Capixabas¹⁵: versa sobre as práticas pedagógicas diferenciadas realizadas nas diversas instituições localizadas no campo. Práticas que demonstram que é possível uma educação para todos, e especialmente oriunda dos anseios e desejos coletivos dos sujeitos do campo. Fruto de diversos estudos e olhares dos mestrandos, doutorandos e pesquisadores sobre a realidade educacional existente no campo. Práticas muitas vezes invisíveis/desconhecidas em sua profundidade e função social, mas visível aos sujeitos que dela necessitam para serem ouvidos. Livro conforme mencionado no início desse texto contribuiu para conhecermos um pouco sobre as práticas pedagógicas existentes no Estado do Espírito Santo que tem como viés a Educação do Campo.

As discussões apontam para algumas ações futuras realizadas em parcerias com outras instituições sociais, tais como: curso de aperfeiçoamento de 180 horas, destinados aos professores campestinos e uma nova edição do curso de especialização ofertado em 2009/2010; o Pró Licenciatura Indígena (PROLIND) pelo Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) e o Projeto de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PROCAMPO) em resposta ao Edital nº 02, de 31 de agosto de 2012.

Podemos presenciar nesse contexto uma iniciativa interinstitucional concreta para um projeto de educação global e local.

¹⁵ O livro está no prelo.

Queremos ressaltar que os estudos realizados até este momento nos dão uma dimensão sobre a Educação do Campo dentro da Educação Brasileira. Muitos sonhos estão para serem realizados, mas a luta continua. Outra consideração a fazer para melhor entendimento daqueles que com certeza se usufruirão desse estudo é que optamos descrever sobre a revisão de literatura concernente à Educação do Campo em capítulo próprio, conforme veremos a seguir no corpo desse estudo.

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nossa revisão consistiu em selecionar e evidenciar produções acadêmicas que versavam sobre os saberes e culturas camponês e sua contribuição para a constituição do currículo das escolas do campo, a partir do ano de 2002, por considerar um ano de grande contribuição para a Educação do Campo, pois nesse período foi homologado pelo Despacho do Ministério da Educação e publicado no Diário da União de 12/03/2002, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo¹⁶.

Para compreender melhor, aprofundar teoricamente e conhecer aquilo que é produzido, discutido e os resultados já obtidos na vertente do saber e cultura do camponês e suas contribuições para a constituição do currículo das escolas do campo a partir de 2002, inicialmente nos debruçamos sobre as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UFES - ES, que discutem a Educação do Campo com o intuito de conhecermos como se processa e se fomenta essa discussão no âmbito da Universidade, e posteriormente, aquelas que debatem especificamente a cultura e os saberes do camponês no currículo escolar, compreendendo a relevância de se conhecer as pesquisas e debates proferidos em nossa Universidade Federal e em nosso Estado referente a essa temática, visto que, na Universidade existe um grupo de Pesquisa¹⁷ em

¹⁶ O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

¹⁷ Grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Doutor Erineu Foerster, intitulado Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

Educação do Campo na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, conforme mencionado no capítulo anterior.

Percorremos os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por considerarmos um banco de expressividade e produtividade acadêmica, o qual desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Junto a este, os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por consolidar-se como uma associação que busca permanentemente debater as questões científicas e políticas da área da educação, o que a torna referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional, mais precisamente no (GT 03 - Movimentos Sociais e Educação)¹⁸ com ênfase os trabalhos e pôsteres do GT 03 apresentados a partir da 25ª reunião anual acontecida em 2002, ano de homologação das Diretrizes Operacionais.

Mapeamos as produções (artigos) do Caderno CEDES por considerar um periódico de circulação em nível nacional e de expressividade no meio acadêmico educacional.

2.1 UM DIÁLOGO COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Nossas aproximações com as produções do PPGE¹⁹ ocorreram com a leitura do catálogo dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação que abarcam as dissertações e teses defendidas no período de 2004 a 2009. Como nosso estudo consiste analisar as produções no período compreendido entre 2002 a 2010 e para contemplarmos o ano de 2010 recorreremos à leitura e busca das dissertações e teses da Biblioteca Setorial do Centro de Educação que não estavam no catálogo

¹⁸ A escolha pelo GT 03 – Movimentos Sociais e Educação - deu-se pelo fato que as discussões iniciais sobre a Educação do campo ocorreram no âmbito dos movimentos, mas especificamente no MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

¹⁹ Vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi recredenciado de acordo com a Portaria MEC 182, de 02/02/1999.

Observamos que no período de 2002 a 2010 foram defendidas no PPGE – UFES: 44 teses e 343 dissertações, dentre as quais 04 teses e 13 dissertações especificamente abordam discussões sobre a Educação do Campo²⁰, nesse bojo 02 trabalhos (dissertações) contribuíram diretamente para compreendermos como os saberes e cultura camponeses contribuem para a constituição do currículo das escolas do campo. A escolha dessas duas dissertações deu-se porque os dois trabalhos são desenvolvidos em uma escola pública localizada no campo, assim, como nosso estudo, embora tratem sobre a linguagem, fazem o confronto de como essa cultura linguística é absorvida pela escola, e que conseqüentemente, tem reflexo direto no currículo.

Mediante o mapeamento das produções surgiu o quadro abaixo, nos mostrando as temáticas abordadas sobre a Educação do Campo.

Produção de teses e dissertações sobre Educação do Campo							
Período 2002 a 2010 – PPGE – UFES - ES							
Ano de defesa	Educação dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST	Pedagogia da Alternância EFA – MEPES CEFFAS	Educação Indígena	Educação quilombola	Educação de outros sujeitos do campo	Outras temáticas	Total
2002	---	---	---	---	---	---	---
2003	---	---	---	---	---	---	---
2004	01	02	---	---	01	---	04
2005	---	---	01	---	---	---	01
2006	02	---	---	---	---	---	02
2007	01	01	02	---	01	---	05
2008	---	---	01	---	---	---	01
2009	---	01	---	---	---	---	01
2010	---	---	01	01	---	01	03
Total	04	04	05	01	02	01	17

Diante da exposição acima, podemos perceber que no período de 2002 a 2010 no universo de 44 teses e 343 dissertações, no total, 387 produções acadêmicas, verifica-se que 17 produções estão relacionadas à temática Educação do Campo, correspondendo a aproximadamente 5% das produções. E no universo de 17

²⁰ O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. (CALDART, 2002, p. 153) – Por uma Educação do Campo.

produções sobre Educação do Campo 05 trabalhos tratam da Educação indígena, ou seja, 30%. Nesse período podemos destacar que a Educação quilombola foi a que menor obteve concentração de pesquisa, apenas 01 produção nesse período.

A partir da leitura dos trabalhos verificamos que existe uma discussão profícua sobre a Educação do campo, fortalecendo as lutas empreendidas durante décadas, tornando visíveis seus saberes-fazer, principalmente referente aos povos indígenas. As teses de Cota (2008) e Lorenzoni (2010) procuram evidenciar a práxis pedagógica desses povos, em conhecer seu processo de escolarização e como se constituem essas práticas. Já Moreira (2010) discute a implantação e expansão da Pedagogia da Alternância nas CEFFAs do norte do Estado o ES, sob a ótica religiosa e política e Pedrada (2010) a subjetividade das professoras negras.

As dissertações enriquecem os debates sobre a EC, fazendo-nos perceber que essas discussões perpassam por diversas temáticas e abordagens dentro da academia, desde os processos de subjetivação das práticas educativas proferidas pelos educadores do MST - Mongim (2004); a relação pais-monitores no cotidiano da escola comunitária e seu papel sociopolítico e pedagógico - Cruz (2004); a educação oferecida às populações do campo pelas Escolas Família Agrícolas - Magalhães (2004); o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na aprendizagem das crianças pomerana - Ramlow (2004); o processo de ensino-aprendizagem de matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do ES - Marcilino (2005); formação de professores Sem Terra - Zen (2006); educação e infância dos sem terrinha - Martins (2006); a visão dos Guarani Mbya sobre a escola na aldeia indígena de Três Palmeiras - Teao (2007); formação de professores indígenas, objetivando desvelar suas concepções, crenças e atitudes frente à matemática - Magalhães (2007); construção dos saberes dos professores (monitores) do MEPES - Jesus (2007); processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa num espaço onde se encontram alunos provenientes do meio campesino - Perini (2007); tornar-se professores Sem Terra - Pezzin (2007); a educação ambiental e educação do campo na globalização - Ferreira (2010).

Assim, nesse contexto de 17 produções (teses e dissertações) – (APÊNDICE A), as dissertações que versem sobre como os saberes e a cultura campesinas podem

contribuir para a constituição do currículo das escolas do campo tiveram uma contribuição mais peculiar em nosso estudo.

Nesse bojo, destacamos 02 dissertações de: Ramlow (2004) e Perini (2007). Em Ramlow (2004), *“Conflitos no processo de ensino-aprendizagem* procurou compreender a integração das crianças de origem pomerana no ambiente escolar, enfocando, em especial, o processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Nessa pesquisa observamos as dificuldades experimentadas pelos professores diante de salas de aulas, nas quais alguns alunos ignoram o idioma nacional. Necessitando que a escola promova a interação e o diálogo entre diversas culturas e linguagens.

Encontramos com a dissertação da Luciene Perini (2007), *“A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica”*, este estudo aborda o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa num espaço onde se encontram alunos (as) provenientes do meio camponês. Focando aspectos da história da educação, em especial a educação do campo e da cultura, direcionando-se às questões relacionadas às diversas linguagens – vozes – que chegam à escola. Esse estudo nos despertou a pensar que a escola tem que ofertar uma educação que respeite a cultura camponesa; que assuma também a identidade do meio camponês; que valorize o saber do campo; que respeite a linguagem e a história dos sujeitos; e, ainda, que possibilite a construção de conhecimentos à criança, na resolução de problemas que emergem de seu espaço vivido.

A discussão proposta por Ramlow (2004) ao compreender como se dá a integração das crianças de origem pomerana no ambiente escolar com foco no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, auxilia esse trabalho na medida em que os saberes e cultura desses povos estão contribuindo com a constituição do currículo da escola, mas nos aponta a dificuldade enfrentada no conhecimento principalmente da língua nacional. Fazendo-nos repensar a necessidade de inserção dos saberes e culturas camponesas no currículo em diálogo com outras culturas, sem inferiorizar ou sobrepor.

Perini (2007) verifica em sua pesquisa o ensino da linguagem que é destinado aos povos do campo, principalmente àqueles que estudam em escolas fora de suas comunidades e a necessidade de uma educação vinculada à realidade campesina. Esse trabalho contribui nessa discussão por apontar a necessidade das práticas pedagógicas se atentarem às Legislações que pregam uma educação voltada ao homem do campo com ênfase no cruzamento e diálogos entre culturas de povos diferentes.

A partir da leitura dessas produções, queremos elucidar que as contribuições dos saberes e culturas na constituição do currículo das escolas do campo devem dialogar permanentemente com outras culturas, atender aos interesses dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção e legitimar o que preconizam as legislações.

Podemos notar que dentro da Universidade, as pesquisas voltadas à Educação do Campo ainda estão se consolidando, muitas coisas ainda estão sendo discutidas, fortalecendo esse debate, nos mostrando as mazelas, entraves que impossibilitam que as populações do campo tenham uma educação voltada à sua realidade, especificidades, saberes. Emergem assim, a necessidade de mais trabalhos de investigação abordando a Educação do campo, tornando visíveis práticas que potencializam a escola do meio campesino.

2.2 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

No banco de teses e dissertações da CAPES, compreendendo o recorte temporal instituído a partir de 2002, conforme já mencionado, encontramos 324 produções acadêmicas sobre a Educação do Campo, Cultura e Currículo, mas na leitura inicial dos títulos dos trabalhos e resumos percebemos que as produções elencadas não abrangiam o foco de discussão desta proposta de trabalho. Assim, nesse banco recorreremos à concepção de Educação Rural e não Educação do Campo, utilizando os descritores: educação rural, cultura e currículo, onde ao pontuarmos esses

descritores surgem 31 produções acadêmicas, das quais 03 nos fazem pensar sobre nosso estudo.

A primeira produção refere-se a uma tese de doutorado defendida em 2002, por Judas Tadeu de Campos, que enfoca: *“Currículo e cultura: a formação do caipira”*, que buscou compreender como se compõe o "currículo" desse grupo social (o caipira) para transmitir seus costumes ao longo dos séculos e de que maneira a escola contribui para preservar ou modificar essas tradições.

Identificamos que o processo educativo do caipira se realizava, principalmente através do trabalho cotidiano, da religiosidade, incluindo as lendas, e também pela ajuda mútua, como o mutirão e a troca de dias de serviço, sendo a Festa do Divino Espírito Santo como uma síntese de todos esses meios de transmissão desse tipo secular de cultura.

Outro estudo focado refere-se à dissertação de Ana Cláudia Peixoto de Cristo (2007), *“Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: Estudos de Currículo Imagens, Saberes e Identidades em uma Escola do Município de Breves/PA”*, que investigou o planejamento curricular da escola rural ribeirinha da vila de madeireira “Ivo Mainardi” da rede municipal de Breves/PA, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha marajoara de Breves. Percebemos que os currículos escolares trabalhados com os ribeirinhos, distanciando-se do que preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelece como princípio de qualidade do currículo a ecologia e a sustentabilidade. O planejamento curricular das escolas do meio rural ainda não expressa os saberes, a cultura, e a identidade dos ribeirinhos marajoaras da Vila Mainardi.

A dissertação da Edinara Alves de Moura (2009), *“Lugar, saber social e educação no campo: o caso da escola municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim, Santa Maria, RS”*, que discute a educação do campo, no contexto do lugar, dando ênfase aos saberes sociais presentes na comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, no Distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, RS.

Verificamos que, teoricamente, há a preocupação com os saberes do campo, de caracterizar a escola como “do campo” e não apenas “no campo”, no entanto, há o desafio de transformar esses saberes em integrantes do currículo da escola. A prática pedagógica vivenciada no seio da escola valoriza os saberes sociais através de eventos (cavalgada, festas, desfiles, entre outros), o resgate histórico, como o realizado sobre os Carreiros, (2002 e 2004), entretanto, as escolas do campo do município de Santa Maria estão geograficamente no campo, mas em sua prática cotidiana, como conteúdos, calendário, enfim o currículo escolar é o mesmo de uma escola urbana.

As contribuições de Campos (2002), Cristo (2007) e Moura (2007) vem reforçar as considerações pontuadas anteriormente, o processo embrionário de discussões da Educação do Campo, permitindo-nos um olhar atento para a valorização de uma educação vinculada aos interesses dos sujeitos que habitam seu seio, que valorizem seus saberes e cultura. Sinalizando que uma proposta de Educação do Campo tem que emanar do seio da sociedade. Contribui, também na discussão de implementação de fato das legislações que versem sobre a Educação do Campo por parte dos gestores públicos, que as propostas e os currículos das escolas do campo sejam elaborados de forma coletiva, principalmente com os agentes protagonistas dessa Educação – os sujeitos do campo.

2.3 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES DA ANPEd NO GT 03 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO E DO CADERNO CEDES

2.3.1 Produções da ANPEd GT 03 – Movimentos Sociais e Educação

Apontamos a seguir trabalhos e pôsteres apresentados no GT 03 – Movimentos Sociais e Educação nas reuniões anuais da ANPEd compreendidos entre 2002 e 2010 que versem sobre a Educação do Campo, focando principalmente àqueles que discutem a contribuição dos saberes e cultura do camponês no currículo das escolas do campo. Busca realizada no site da ANPED. Nesse período foram apresentados 108 trabalhos e 21 pôsteres nesse GT. Conforme podemos verificar no quadro abaixo:

PRODUÇÕES ANPED - GT 03 – MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO								
Período 2002 a 2010								
Reunião Ano	Geral		Educação Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST	Pedagogia da Alternância EFAS MEPES CEFFAS	Educação Indígena	Educação Quilombola	Educação de outros sujeitos do campo	Total - produções - EC
	Trabalhos	Pôster						
25ª/2002	11	01	01 (T)	---	02 (T)	---	---	03
26ª/2003	11	---	01 (T)	---	---	---	01(T)	02
27ª/2004	15	03	01 (T)	---	01 (T)	---	---	02
28ª/2005	20	07	01 (P)	02 (T)	02 (P)	---	---	05
29ª/2006	11	01	---	---	---	---	01 (T)	01
30ª/2007	09	01	---	---	01 (T)	---	---	01
31ª/2008	12	03	01 (T)	---	03 (T)	---	01 (T)	05
32ª/2009	07	02	---	---	---	---	01 (T) 01 (P)	02
33ª/2010	12	03	---	---	---	---	02 (T) 01 (P)	03
Total	108	21	05	02	09	---	08	24

Mediante o quadro acima dizemos que dentro das 129 produções entre trabalhos e pôsteres apresentados no GT 03 da ANPEd, no período de análise de 2002 a 2010, 24 produções (APÊNDICE A) versaram sobre a Educação do Campo correspondente aproximadamente a 19% das produções. Dessas 24 produções, 09 se referiam a Educação Indígena, aproximadamente 30% do total das produções sobre a Educação do Campo. Destacamos que nesse período, nenhuma produção do GT 03 discutiu a Educação Quilombola.

A leitura das produções nos deu a dimensão dos assuntos que perpassaram a Educação do Campo nesse período como podemos verificar: em Paes (2002): a linguagem indígena; Casagrande (2002): estudou o trabalho pedagógico do MST a partir da cultura corporal; Weigel (2002): significados e repercussões da educação dos Baniwa. Souza (2003) no artigo: práticas pedagógicas do MST; Araújo (2003): constituição e a institucionalização de escolas-de-fazenda na foz do rio Amazonas. Gomes (2004): apresentou o processo de escolarização entre os Xacriabá e Paiva (2004): prática educativa do MST. Em Nascimento (2005): práticas educativas da EFA – Goiás e Silva (2005): avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. Em 2005, o trabalho Fernandes (2005): formação de professores indígenas, Foerste (2005): parceria UFES e MST (curso Pedagogia da Terra) e Vieira (2005): educação indígena. Barreto (2006) em: escolarização dos trabalhadores rurais. Weigel (2007): formação de professores indígenas. Leite

(2008): formação de educadores indígenas; Munarim (2008): movimentos da Educação do Campo; Souza (2008): produção da literatura sobre Educação do Campo e o MST; Evaristo (2008): gestão escolar da escola indígena; Pereira (2008): escola e práticas culturais dos Xacriabá. Cavalcante (2009): tratou das políticas – escolas rurais e Cunha (2009): Educação e a escola pública na comunidade de Ilhéus. Beltrame e et al (2010): Políticas e práticas de Educação do Campo; Silva (2010): escolarização de jovens no meio rural; Marcoccia (2010): interface da Educação Especial e a Educação do Campo.

Diante das produções aqui elencadas ressaltamos os trabalhos que nos ajudam a pensar sobre nosso foco de estudo, são eles, a saber: Paes (2002) e Weigel (2002): esses trabalhos contribuem nesse debulhar fazendo-nos pensar que a escola do campo também fica em zona de fronteira. Provoca-nos a discutir que: há diversidade de saberes que devem ser valorizados, e que contribuem para o currículo escolar, e que nenhum saber deve sobrepujar o outro. Evidenciam que os saberes e culturas específicos do homem do campo devem ser respeitados, em sua totalidade, preservando sua identidade e história, quanto aos demais sujeitos inseridos no contexto da escola.

Destaca-se nesse bojo, a contribuição do trabalho de Pereira (2008) para o nosso estudo, remetendo-nos a compreender e entender a cultura do camponês e como essa se configura e é negociada na escola, entrelaçando todos os seus contextos e sujeitos.

2.3.2 Produções dos Cadernos CEDES

Nas leituras realizadas online dos Cadernos CEDES, encontramos somente dois artigos que versam sobre a temática proposta: como os saberes e culturas campesinas contribuem para a constituição da EMEF Crubixá no município de Alfredo Chaves – Espírito Santo em escola do campo. Assim, em Camargo; Albuquerque (2003) com o artigo intitulado: *Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular*. Observamos que a experiência dos Xavantes e do processo de construção por uma escola específica e diferenciada

são ações e elaborações novas, intensas e significativas que revelam as tensões culturais vivenciadas nas escolas e nas comunidades.

Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani (Bergamaschi, 2007), o artigo versa sobre a educação escolar específica e diferenciada que se constituiu pelos povos indígenas brasileiros, com maior intensidade, nas últimas décadas, principalmente Os Guarani, zelosos de sua cosmologia e contrários à introdução de aparatos ocidentais em seu modo de vida tradicional, que foram historicamente desfavoráveis à escola. Hoje, algumas aldeias buscam-na, como uma forma de se aparelharem para compreender o "mundo dos brancos", acessando, por meio da escola, conhecimentos necessários para uma interação mais simétrica com a sociedade não-indígena.

A reflexão proposta aborda os processos de escolarização, evidencia as formas de apropriação que ocorrem na escola das aldeias Guarani, Rio Grande do Sul, por meio de práticas escolares que buscam constituir um modo próprio de ensinar, em diálogo com os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia desse povo.

As contribuições oriundas por Camargo; Albuquerque (2003) e (Bergamaschi, 2007), nos remetem a pensar em propostas curriculares para as escolas do campo junto com os seus pares, coletivamente, em um processo de parceria, envolvimento com a comunidade, num constante diálogo com a cultura camponesa e o conhecimento científico. Traz a reflexão que esse processo são momentos de tensões, diálogos, apropriações e ressignificações. Fazem-nos lembrar que a escola não é como espaço e tempo únicos de educação, e que a escola tem que ser apropriada e ressignificada pelas pessoas que a fazem na comunidade.

Percebemos mediante as leituras realizadas que as discussões sobre Educação do Campo no período compreendido entre 2002 a 2010 nos bancos pesquisados, a Educação Indígena vem se destacando nas pesquisas do meio acadêmico, os estudiosos procuram conhecer como se constitui a educação desses sujeitos e sua relação com a escola e a "educação do branco". Outro ponto de destaque é a compreensão do tipo de educação que se realiza nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e nas Escolas Famílias Agrícolas

(Pedagogia da Alternância). Podemos constatar que as propostas curriculares das escolas dos sistemas públicos de ensino localizadas no campo não são discutidas coletivamente e não emanam do seio dos sujeitos do campo, como de outros coletivos campesinos que participam da constituição dos conteúdos/saberes a serem trabalhados na escola.

Ressaltamos a escassez de trabalhos relacionados à problemática da inserção da cultura e saberes do camponês aos currículos escolares, os que aqui foram apontados são de grande valia para compreendermos como essa cultura e saberes vêm contribuindo para a constituição da escola do campo. Neste ponto, esperamos que esse estudo de investigação contribua para fortalecer e instigar novas pesquisas neste campo de estudo, para que de fato a escola do campo reflita os sujeitos do campo em todos os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Salientamos que discorreremos as produções dos trabalhos angariados nessa formatação, objetivando sua apropriação de forma mais explícita, proporcionando evidenciar os debates que permeiam a Educação do Campo, dando visibilidade a essa luta, a fim de fomentarmos novas discussões.

Mediante as lacunas encontradas nessa revisão referente aos saberes e culturas campesinas nos currículos das escolas do campo, reafirmamos a contribuição do estudo proposto que tem como objetivo conhecer como a cultura e os saberes campesinos contribuem para a constituição do currículo da escola do campo, fortalecendo e fomentando novas pesquisas sobre essa discussão.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

3.1 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E CULTURA

Pretendemos traçar nesse primeiro momento algumas considerações teóricas acerca da cultura interrelacionando com a Educação do Campo. É um desafio proposto nessa imersão teórica decorrente de estudos bibliográficos ao longo desse processo de escrita.

Corremos riscos ao assumir um conceito de cultura, pois este suscita muitas interpretações. E, mesmo parecendo difícil, tentaremos reunir, neste estudo, as contribuições de (Eagleton 2011; Geertz 1989; Williams 2011) com a preocupação de evitar reducionismos na compreensão desse conceito. Assim, abordaremos alguns conceitos considerados, por nós, como importantes contribuições referentes à cultura e sua relação com a Educação do campo.

Cultura é considerada no campo semântico uma das palavras mais complexas que no decorrer da história e uso, assume diversas nuances. E não temos um consenso teórico do seu significado. Seus desdobramentos semânticos se correlacionam às mudanças históricas da humanidade. A cultura é dinâmica, sofre modificações em diversas e diferentes sociedades e essas mudanças acarretam certamente, resistências.

Iniciaremos nossas escritas com os pensamentos de Eagleton, nascido em Salford, Inglaterra, em 22 de fevereiro de 1943, Terry Eagleton, crítico literário britânico, identificado com o marxismo, descende do tronco fértil das idéias de Raymond Williams, analisa um arco histórico, evolutivo e conceitual de cultura. Não é intenção mencionarmos todos os significados, sentidos e usos abordados por Eagleton, mas apenas aqueles que nos despertaram aproximações com em relação ao nosso estudo.

Etimologicamente, a palavra cultura vem do latim *colere* significa cultivar. Eagleton²¹ dentre múltiplos significados, os quais o termo passou e seus usos contemporâneos,

²¹ Os sentidos mencionados de cultura descritas nesse estudo foram extraídas do livro: A ideia de cultura – editora UNESP – São Paulo, 2011 de Terry Eagleton.

pontua no primeiro momento que “‘cultura’ é *colere* o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger” (EAGLETON, 2011, p. 10). Inicialmente uma conotação material. Sendo “um dos seus significados originais é lavoura ou cultivo agrícola, o cultivo do que cresce naturalmente” (*Idem, ibidem*, p. 10). Posteriormente designou metaforicamente questões do espírito – “espírito cultivado” – culto.

Nessa definição podemos imergir em diversos contextos quando a palavra se refere ao *cultivo*: cultivo da terra – agricultura, desenvolver, propiciar condições para que algo cresça uma relação estreita com a natureza, e quando nos referimos à natureza conseqüentemente, nos reportamos à palavra trabalho, e trabalho nos leva ao ato de transformação daquilo que está ao seu redor ou à criação de alguma coisa. Assume assim, uma relação dialética com a natureza e trabalho, o que fazemos no mundo e aquilo que o mundo nos faz. Estamos no mundo e com o mundo, como nos afirma Freire (2011).

Podemos também associar ao cultivo do espírito, da mente, do corpo de forma a promover o seu desenvolvimento de forma saudável. Quando se reporta a *adorar* nos direcionamos para a espiritualidade, a religiosidade, a divindade e a transcendência. “[...] trate-se da arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas, a serem protegidas e reverenciadas” (EAGLETON, 2011, p. 10). *Proteger* assume aqui um caráter de cuidado de algo herdado, conquistado, de preservação.

Eagleton (2011, p. 54) ao citar o antropólogo E. B. Tylor define cultura “como complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem um modo de vida de um grupo específico”. À luz dessa definição percebemos a ideia de pertencimento e território. Um membro é identificado como pertencente a um determinado grupo mediante seu modo de vida, sua relação com o mundo e as práticas culturais por ele vivenciada, observada e praticada em seu território. A ideia de território defendida aqui, não se restringe a um isolamento social, mas o consideraremos como preservação de características culturais que identificam e mantêm vivos determinados grupos sociais. “[...] O que constitui minha própria autoidentidade é a autoidentidade do espírito humano. O que me faz aquilo que sou é minha essência,

que é a espécie à qual pertença [...]” (*Idem*, 2011, p. 84). Sem sermos ingênuos que a cultura em determinadas sociedades consideradas tradicionais sofrem oscilações e conflitos.

Para Eagleton (2011) a palavra cultura também codifica várias questões filosóficas fundamentais como liberdade e determinismo. Envolve interação entre o regulado e o não-regulado.

Dos múltiplos significados abordados por Eagleton (2011), é importante dar destaque sobre a ideia de “cultura em comum”, onde nesse ponto ele faz uma análise densa e crítica entre cultura comum defendida por Eliot e Williams.

Para Williams, segundo Eagleton (2011, p. 168), “uma cultura é comum apenas quando feita coletivamente; para Eliot, uma cultura é comum mesmo quando sua elaboração é reservada aos privilegiados poucos”. Williams defende que a cultura comum é “continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos” (*Ibidem*, p. 169).

Nesses escritos Eagleton (2011) apresenta também a confrontação entre Cultura e cultura. “A primeira universaliza o individual; a última é somente um modo de vida contingente, um acidente de lugar e tempo que poderia ter sido de outra forma” (*Idem, Ibidem*, p. 85).

Segundo Eagleton (2011), as definições de cultura pela antropologia têm tomado uma amplitude e o seu termo passado por transformações históricas, convertendo-se em uma preocupação vital da idade moderna. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (2011, p. 184). Nesse sentido “[...] cultura assumiu uma nova importância política. Mas ela se tornou ao mesmo tempo imodesta e arrogante [...]” (*Idem, ibidem*, p. 184).

Não cessam aqui as definições elencadas por Eagleton a respeito do conceito de cultura, o que nos leva a refletir que seu emprego exige responsabilidade e profundidade, visto que antropológica, filosófica e sociologicamente suas definições passam pelo viés da transição histórica da humanidade.

Na sequência dos nossos estudos, nos deparamos com as ideias de Clifford James Geertz, antropólogo estadunidense, nascido em São Francisco, em 23 de agosto de 1926 e falecido em 30 de outubro de 2006 na Filadélfia, considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea, a chamada Antropologia Hermenêutica ou Simbólica ou Interpretativa, que floresceu a partir dos anos 50.

O conceito de cultura defendido por Geertz é essencialmente semiótico²².

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados (GEERTZ, 1989, p. 04).

Na visão do antropólogo a cultura é uma rede de significações onde a humanidade está suspensa. Redes que se interligam e se entrelaçam. Sendo um processo dinâmico e de relações simbólicas tecidas constantemente.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (*Idem, ibidem*, p. 10).

Nesse aspecto, contemplamos o impacto que o conceito de cultura como essencialmente semiótico interfere no conceito de homem, pois somente os homens são capazes de representar as coisas que estão em sua mente, interpretam mensagens, interagem com objetos, pensam e se emocionam. Reforça que: “Sem homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativa, sem cultura não haveria homens” (*Idem*, 1989, p. 36).

Assim, a cultura é a própria existência dos seres humanos. Ela nos modelou como espécie única e continua a fazê-lo. E entre os homens não há consenso de cruzamento cultural estabelecido. Nessa vertente de pensamento o autor declara

²² A Semiótica (do grego σημειωτικός (*sēmeiōtikos*) literalmente "a ótica dos sinais"), é a ciência geral dos signos e da semiose que estuda todos os fenômenos culturais como se fossem sistemas signícos, isto é, sistemas de significação.

que “somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura [...]” (GEERTZ, 1989, p. 36).

Menciona que o homem precisa de fontes simbólicas para encontrar seus apoios no mundo. E a cultura nessa perspectiva assume o conceito de “mecanismo de controle” para ordenar seus comportamentos. Assim, conforme Geertz (1989, p. 33):

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

Esses padrões culturais são pré-requisitos para a existência humana, direcionam nossas vidas.

Outro aspecto a considerar nos estudos de Geertz (1989), é quando o autor reporta-se que existem várias culturas e vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, em um caminho que vai do universo geral ao particular, e que os significados variam de acordo com o padrão de vida através do qual ele é informado. Ressalta que: “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (*Idem, ibidem*, p. 10).

Geertz (1989) afirma que a análise cultural é intrinsecamente incompleta e quando mais profunda menos completa, tornando a cultura como dinâmica. Isso desencadeia uma contribuição importante para compreendermos as sociedades ao longo da história em diversos contextos. Assim, “as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas” (*Ibidem*, p. 213).

E por fim, nessa contribuição abordaremos os pensamentos de Raymond Williams, pesquisador, crítico e escritor galês nasceu no dia 31 de agosto de 1921, no vilarejo de Pandy - País de Gales, localizado no Reino Unido. Seu pai trabalhava em uma ferrovia e, como seus colegas, apostava no Partido Trabalhista Britânico. Seus

escritos em política, cultura, literatura e cultura de massas refletiram seu pensamento marxista.

Segundo Williams até o século XVIII, cultura significava (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais. Tendo como foco uma atividade material, a cultura de alguma coisa – animais ou agricultura, estendendo cultura como cultivo ativo da mente humana. Em fins do século XVIII, passou a corresponder ao sentido do termo - civilização, o “modo de vida global” de determinado povo.

São perceptíveis as dificuldades em definir o conceito de cultura nas ciências sociais, pois sendo um termo de grande complexidade, seu uso sofre alterações no decorrer da história e convergência de interesses. Essa confirmação podemos ver em Williams (2011, p. 11):

A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais.

O próprio autor declara que essas duas posições são classificadas como materialistas e idealistas. Mas são importantes para o estudo denso das relações entre as atividades culturais e as demais formas de vida social.

Na visão de Williams (2011), o uso geral mais comum de cultura, em nossa época, refere-se ao cultivo ativo da mente. Embora, há um desconforto com o uso “antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social” (2011, p. 11).

A partir da metade do século XX, os sentidos de cultura como “modo de vida global” distinto produzidos pela sociologia e antropologia se convergem. Nesse sentido Williams escreve sobre a cultura “como o *sistema de significações* mediante o qual

necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (2011, p. 13).

Entendemos que a cultura envolve todas as formas de atividade social, articulando assim cultura com as artes, a religião, a linguagem, a filosofia, moda, enfim todas as práticas significativas. Mas não se pode dizer que todos os sistemas de significações são cultura, mas aqueles que são realizados. “[...] podemos especificar e fortalecer o conceito de cultura como um *sistema de significações realizado*” (*Idem, ibidem*, p. 206).

Nesse sentido, enfatiza-se o estudo das organizações sociais, que já não são vistas isoladamente, mas que se interrelacionam, onde cada uma possui seu próprio sistema de significações, porém são sempre relações entre seres humanos conscientes e que se comunicam, tornando-se assim, mais abrangente e ampla, formando um sistema social.

Enfatiza que a cultura não é uma forma isolada de viver, porém “uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade”, em um processo de reprodução. Assim, “uma tradição é o processo de reprodução em ação” (*Idem, Ibidem*, p. 182).

Para Williams (2011, p. 206): “Os sentidos mais negociáveis de ‘cultura’ encontram-se nessas áreas de maior destaque onde um sistema de significações fica mais nítido”.

Assim, a cultura como sistema de significações realizado (1992, p. 206) assume um sentido teórico mais eficiente, na concepção de Williams do que aquele designado como modo de vida global.

Que relação podemos estabelecer entre Educação do Campo e Cultura com base nos três pensadores acima expostos e naquilo que podemos extrair de suas ideias?

Aqui inicia nosso maior desafio, pois como podemos perceber, o conceito de cultura sofre muitas interpretações e oscilações, e assumir um conceito é se arriscar.

Tentamos assim, estabelecer um diálogo com a Educação do Campo, daquilo que consideramos importante abstrair em Eagleton (2011), Geertz (1989) e Williams (2011), mais especificamente, a posição política, o seu caráter semiótico (rede de significações) e o sistema de significações realizado.

Ao iniciarmos esse diálogo nos sentimos incomodados, parecia que estava faltando algo ou alguém que poderia contribuir conosco nessa conversa teórica, assim, nos sentimos obrigados a convidar o Paulo Freire nesse início de conversa, fazendo duas citações que consideramos essenciais nesse momento. Freire (2011, p. 30) diz: “[...] não há homens sem mundo”, e “Transformar o mundo por meio de seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos” (*Ibidem*, p. 34).

Essas duas citações nos deixam explícito que a relação *homemmundonatureza* é uma relação de interdependência e dialética. O mundo não existe sem a presença humana e a presença humana é que torna e que transforma o mundo. Ou seja, mediante o trabalho humano, o seu quefazer, que o mundo se torna mundo e o habitat do homem, no qual nesse mundo ele pode operar. A natureza é moldada pelo homem, e à medida que essa se transforma pelas mãos humanas, estes também são transformados, pois têm capacidade de adaptação.

Análogo ao pensamento de Freire, Karl Marx (1985, p. 112) citado por Saviani & Duarte (2012, p. 20) escrevem:

Por isso precisamente é só na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma realmente como um ser *genérico*. Essa produção é sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como sua obra e sua realidade. O objeto do trabalho é, por isso, a *objetivação da vida genérica do homem*, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele.

Seguindo esse pensamento, a Educação do Campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. Recorrendo a Brandão (1990, p. 04) quando abordamos a escola campesina e sua relação com a cultura. Ele define a cultura deste espaço como sendo “[...] à teia de símbolos e sentidos com que os camponeses representam a vida; de suas

crenças, de seus códigos de convivência familiar e comunitária; de suas técnicas e estratégias de reprodução do trabalho agrícola e pastoril”.

Schütz-Foerste (2012, p. 170) em seus estudos sobre a obra lukacsina concernente ao trabalho diz que: “a partir do trabalho o homem transforma e recria o meio e, principalmente, constrói um contexto de relações, uma esfera social de produção e reprodução do novo”. Uma categoria considerada essencial à socialização.

A organização social estabelecida no campo é repleta de signos, símbolos, de sistemas, e é também política. Basta um olhar atento à maneira como se organizam através de cooperativas, sindicatos, como são desenvolvidos seus rituais religiosos, familiares. Por isso, consideramos a cultura dos sujeitos do campo como política, estabelecida como rede de significados e sistemas de significados realizados que influenciarão de maneira direta na educação desenvolvida nas escolas do campo.

O lugar onde a escola do campo está situada é um espaço vivo, carregado de memórias, significações e saberes. Arroyo (2010, p. 11) aponta a necessidade de mudarmos nossa visão negativa do campo e de seus povos, devemos: “[...] ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas”.

Na escola do campo, pensamos que a cultura precisa interagir com o contexto social e cultural do ambiente onde está inserida. Considerando as especificidades culturais da realidade. Possibilitando troca de saberes. É necessário que os alunos se vejam em seu contexto, se sintam e reconheçam seu papel como sujeitos históricos. E como sujeitos históricos, a prática pedagógica deve considerar essa história.

Uma escola em processo dialético com os sujeitos, abrindo espaço para suas experiências, vivências, diálogos e interação com o meio social, considerando o seu quefazer e sua transformação ao longo da história.

Quando nos reportamos à Educação do Campo vinculamos à educação aos sujeitos sociais coletivos que estão em processo dialético permanente com a natureza e ao

trabalho. Sujeitos sócio-históricos, um ser social, um ser ontológico que possui uma natureza comum e inerente a todos e a cada um, um ser orgânico, da vida. Que com suas próprias mãos transformam a natureza e são transformados. Que possui redes de significados tecidos nas relações sociais.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E CURRÍCULO

Esse texto discute a cultura e o currículo a partir de Jean-Claude Forquin (1993) e Paulo Freire (2011) na busca de enriquecer e contribuir com o aprofundamento do nosso estudo.

Os debates referentes à Educação do Campo se fomentam de forma rigorosa dentro das pesquisas educacionais, não por ser tratar de um assunto novo, mas devido à urgente necessidade de promover e proporcionar uma educação que emana dos sujeitos do campo e no campo. Fator esse que provoca mobilização social fruto de décadas de lutas empreendidas por diversos sujeitos e movimentos sociais.

Assim, entram em discussão e reflexão as práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo: a práxis do professor, o processo de ensino e aprendizagem, formas de avaliação, o projeto político pedagógico da escola, dentre outras práticas. Nesse arcabouço pedagógico, o currículo das escolas do campo é um instrumento de diversos estudos e pesquisas, por ser um mediador da sistematização consciente daquilo que se pretende e que se almeja para as escolas do campo concernente ao conhecimento a ser trabalhado em seu interior. Ele expressa exatamente quais conhecimentos são considerados socialmente válidos em determinada sociedade, visto que ele é um artefato social e cultural, construído na dinâmica social.

O campo do currículo é constituído de interesses, estratagemas, rituais, necessidade de legitimação, lutas e conflitos simbólicos entre diversas e diferentes concepções sociais. Não é algo superficial da prática escolar, mas expressa relações de

produção entre sujeitos. Ao longo da história²³ do currículo podemos perceber e definir os diversos interesses de grupos sociais na sua construção e função social.

Diante desse processo reunimos nesse percurso teórico as contribuições de Jean Claude Forquin (1993) e Paulo Freire (2011) para pensarmos *o(s) currículo(s)* das escolas do campo que expressem sua identidade, reflita suas visões e expectativas, suas aspirações e intenções. Quando nos referirmos “os currículos”, queremos enfatizar as diversidades existentes no campo como espaço físico e as diversidades existentes em cada sujeito e suas subjetividades que moram no campo e o escolheram para viver, tornando a escola do campo, um espaço de complexa riqueza cultural.

3.2.1 Contribuições do pensamento de Jean-Claude Forquin

“Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos” (FORQUIN, 1993, p. 9). Toda a ação educacional é intencional, demonstra um objetivo, ninguém ensina algo a alguém simplesmente por ensinar, a coisa ensinada tem um valor intrínseco. É carregada de sentidos e significados. Podemos também afirmar que o ato de ensinar nessa concepção também passa pelo viés da subjetividade.

Então, o que ensina o professor da Educação do Campo quando reproduz o currículo que não emanou dos sujeitos do campo, que não reflete suas ações e aspirações, saberes/fazeres, sua cultura? É possível afirmar que a práxis desse professor é intencional? O que faz esse professor acreditar que aquilo que ele ensina é um conhecimento válido e que deve ser ensinado para os alunos do campo? O que o professor das escolas do campo reproduz é consciente ou inconscientemente? Ou o professor já não sabe mais o que ensinar?

Acreditamos que essas perguntas são feitas constantemente até mesmo pelos próprios professores que lecionam nas escolas do campo, ao considerar que a

²³ Ver história em: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

prática pedagógica também é um ato político, ou seja, o professor consciente de sua práxis pode transformar seu fazer, subvertendo toda uma estrutura já erigida nas intencionalidades do currículo.

Essas questões Forquin (1993) já aponta como problemas da educação, e de todas essas “[...] à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais” (FORQUIN, 1993, p. 9). Salienta ainda que, todas as mudanças e adaptações da educação vêm atender as utilidades momentâneas, e o que é relativo à cultura da escola, “[...] são sufocadas e ignoradas”. (*Idem, ibidem*, p. 10). Nesse sentido a cultura transmitida pela escola torna-se mais difícil de ser identificada.

Forquin (1993) escreve em suas pesquisas que entre educação e cultura existe uma relação íntima, orgânica. Aquilo que nos precede, realizada de sujeitos para sujeitos carregado de suas particularidades, diferenças, diversidades, experiências, subjetividades e complexidades. Afirma que educação e cultura são recíprocas e complementares.

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (*Ibidem*, p. 14)

Nesse aspecto, sendo a escola uma instituição educacional, é organicamente uma transmissora cultural, um organismo vivo, em constante processo de transformação, onde se entrelaçam diversas culturas, assim, falar em transmissão homogênea da cultura dentro do sistema escolar é negar as transformações sociais, é negar que os sujeitos são históricos, que esta história se renova com as próprias mudanças e experiências humanas.

Quando nos reportamos à transmissão da cultura não queremos falar que a cultura é uniforme e imutável, pelo contrário, sofre diversas mudanças ao longo da história e de uma sociedade e de um grupo para outro, submetida a relações de forças simbólicas e eternos conflitos. “[...] a educação não transmite jamais a cultura,

considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente” (FORQUIN, 1993, p. 15)

Forquin (1993, p. 15), ao mencionar a abordagem de Hannah Arendt em suas pesquisas cita que: “a escola não transmite fielmente uma cultura ou culturas [...]: ela transmite, no máximo, *algo da cultura*, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade [...]”. Podemos considerar que essa transmissão na escola, mesmo sendo, algo ou elementos da cultura se dá por intermédio de dispositivos pedagógicos, e um desses dispositivos é o currículo, é nele que se dá a seleção daquilo que se deve ensinar, mesmo que seja mínima.

Denis Lawton citado por Forquin (1993, p. 25), seguindo os pensamentos de Raymond Williams, define “o currículo como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade”. Ele ainda propõe “utilizar o termo currículo para designar tais seleções feitas pelas escolas em seu interior da cultura. E o modo no qual as prioridades são decididas e postas em prática será descrito sob o nome de processo de organização do currículo”. (*Idem*, 1993, p. 25)

Ainda ao se referir aos pensamentos de Williams, Forquin (1993, p. 37) diz que:

[...] os conteúdos do ensino são produto de uma seleção efetuada no seio da cultura. Isto significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas. Nessa perspectiva, a cultura é considerada como um repertório, um fundo, um tesouro no interior do qual a educação efetua, de certo modo, extratos para fins didáticos. Mas Williams nos diz também que esta seleção operada no interior da cultura, para e pelo ensino, corresponde a princípios e a escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Assim, a cultura não é somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino [...].

Ou seja, essa seleção na cultura desencadeia uma seleção em função da própria cultura. Afirma a ideia inicialmente descrita nesse texto que a educação e cultura são recíprocas.

Seguindo esse pensamento, podemos considerar que o currículo é comandado por considerações culturais que atendem às exigências e características de cada época.

Consideramos ainda que, o currículo tem implicações sociais, supondo que esse atenda as necessidades e as demandas de uma sociedade em constante transformação. Também é um dispositivo que contribua para certas mudanças sociais almejadas. Portanto temos, no currículo um grande aliado para a escola do campo com especificidades inerentes aos sujeitos camponeses.

3.2.1.1 Educação do Campo: uma prática intercultural?

Não se pode negar a globalização que impera em nossa sociedade, prova disso, são os meios de comunicação e de toda sorte de mídias. Em cada canto do mundo as pessoas estão conectadas. Um acontecimento surgido no Japão, em questão de segundos todas as pessoas recebem informações quase momentânea referente ao ocorrido.

As pessoas estão sedentas e famintas na busca por informações, de conhecer o que está acontecendo, concomitante a essa situação, grupos sociais buscam serem vistos e ver o seu entorno. Vivemos em locais sem fronteiras. O campo é um local também sem fronteiras. Não é um ambiente fora do globo terrestre, isolado.

Nesse aspecto a educação ofertada nas escolas do campo tem um papel decisivo nesse mundo globalizado, de maneira a não formar sujeitos excluídos perante uma sociedade global, mas ao mesmo tempo, sem perder suas características e cultura local.

A escola é um ambiente social, nela convivem diariamente pessoas com características próprias que interagem, que têm sua subjetividade, sua vida social, sua identidade, pessoas de diferentes culturas e pertencentes a diversas culturas. Não só a escola tem esse privilégio de ter em seu interior sua diversidade cultural, mas ela está inserida em uma sociedade com pluralidade cultural.

É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização (FORQUIN, 1993, p. 167).

Diante disso a Educação do Campo tem um grande desafio perante essa pluralidade cultural, visto que a escola é um celeiro cultural ao abarcar as diversidades culturais existentes no campo, assim como considerar as implicações decorrentes das diferenças existentes provocadas por essa pluralidade.

Forquin (1993, p. 137) menciona em seus trabalhos que por volta dos anos 70, mais precisamente: “a problemática das implicações educativas do pluralismo cultural conheceu na Grã-Bretanha uma incontestável renovação”. E essa renovação deu-se aos problemas ligados “às disparidades inter-étnicas, ou etnoculturais” (*Idem*, 1993, p. 137). Acarretado por um crescimento populacional de imigrantes dentro do país, diversas etnias, diferentes línguas, onde o inglês para esses não era a língua materna. Os fenômenos diretamente se refletiram na escola, e fez com que surgissem novos desafios educacionais, principalmente concernentes ao currículo unificado que valoriza uma cultura comum. Assim,

obrigam a colocar em termos novos a questão das desigualdades diante da educação, tornando mais difícil a implantação de um currículo unificado que proponha a todos os alunos os elementos essenciais de uma cultura comum.

Nessa efervescência, surge o multiculturalismo, que de acordo com Lynch:

O princípio do multiculturalismo não poderia significar que se deve aceitar tudo e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha (LYNCH, 1983 *apud* FORQUIN, 1993, p. 140).

Desse termo surgem outros, como: interculturalidade e transculturalidade, que Forquin (1993)²⁴ em sua tese, dialogando com diversos e diferentes estudiosos sobre seus olhares referentes a esses três termos, faz uma explicação profícua e densa, que ao analisarmos podemos perceber que esses se fundem, conforme citação: “Se o multiculturalismo verdadeiro se desenvolve concretamente como interculturalismo, isto exige, por sua vez, um fundamento transcultural” (*Idem*, 1993, p. 141).

²⁴ Para compreender melhor tais conceitos ver: FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

Nossa abordagem apresenta em breves palavras uma reflexão referente à interculturalidade e sua relação com a educação do campo, visto que o termo nos sugere troca e interação entre culturas. Quando consideramos o multiculturalismo, Forquin (*Ibidem*, 139): “abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isto constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade”, podemos chamar de “interculturalismo”, uma vez que o prefixo ‘inter’ significa: “interação, troca, descerramento, reciprocidade, solidariedade objetiva” (*Idem, ibidem*, p. 139).

As implicações pedagógicas decorrentes de uma educação intercultural requerem que essa se abra e interaja com outras culturas a fim de formar uma composição mosaica, que dirija-se necessariamente a todos os grupos, e não apenas aos minoritários ou situados em áreas de contatos culturais (FORQUIN, 1993).

Por outro lado, existem consequências, ao entrar em contato e interação com outras culturas, ela aceita ver-se desestabilizada, relativizada, transformada, diferente, da continuidade e conservação.

Os pensamentos são incontroláveis nesse momento, pois almejamos e lutamos por uma Educação do Campo que reflita os sujeitos do campo, seus saberes, fazeres, seu modo de vida, sua cultura. Então, é possível, na perspectiva intercultural, no que se refere à Educação do Campo, dialogarmos com os conceitos de identidade, pertencimento e território, ou teremos que rever tais conceitos?

Os estudos e leituras realizadas até aqui ainda são insuficientes para respondermos tal indagação, mas é essencial que essa questão seja discutida e repensada. Porém,

se o professor pode tomar emprestado seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também fazer ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal. O respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam a transcender o relativismo (FORQUIN, 1993, p. 141).

Essa transcendência deve ocorrer em nossas escolas do campo superando um ensino tradicional, relativizado e de interesses contraditórios aos dos alunos do campo, de modo a propiciar o enriquecimento e novas possibilidades de atuação pedagógica.

3.2.2 Contribuições do pensamento de Paulo Freire

Uma educação orientada para a autenticidade, propõe condições e métodos para que ninguém seja mais excluído ou posto à margem da vida nacional (FREIRE, 1983).

Nesse texto procuramos destacar algumas contribuições de Freire e dos seus pensamentos em relação à cultura e ao currículo. Inicialmente, queremos pontuar que a educação defendida por Freire segue os princípios da participação, do diálogo, de formas democráticas de governo, deliberação coletiva. Um ensino realizado através do diálogo, com incentivo a participação e ao exercício da reflexão crítica. “[...] uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 1983, p. 5).

Toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história (FREIRE, 2011, 9).

A pedagogia proposta por Freire requer o ouvir as vozes dos sujeitos como condição inicial para o processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, ensino e aprendizagem se interage numa condição de diálogo e de conhecimento da realidade.

Defende que nesse processo de dialogação do homem com seu entorno e com os outros homens, cientes de seus desafios e problemas é o que o torna histórico. Para Freire (1983, p. 35): “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. A educação assim, se faz pelos homens e os homens se refazem pela educação, em processo dialético e orgânico.

E é esse fazer e refazer, num movimento dialético que o homem faz cultura, nos afirma:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (*Idem*, 1983, p. 43).

Nesse sentido, cultura é defendida como tudo aquilo que o homem cria e recria mediante sua existência. Ele produz cultura mediante o seu trabalho, sua forma de se expressar através de diversas formas artísticas, utiliza-se sua linguagem, se relaciona socialmente, dentre outras atividades.

Freire (1983, p. 109) considera:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana.

As afirmações de Freire reforçam a necessidade e responsabilidade do papel desempenhado pela escola no que se refere à cultura. Uma vez que as práticas escolares evidenciam a cultura dos sujeitos mais cultura ele produzirá, visto que mediante o seu trabalho e sua inserção no mundo, transforma-o, produz cultura. Percebemos, então que a dimensão da cultura para Freire girava em torno da experiência humana.

À medida que os sujeitos descobrem o ímpeto de criação e recriação, necessariamente descobre que suas práticas transformam sua realidade, seu mundo mediante seu trabalho.

Esse processo geraria então descobertas e desencadearia nas palavras de Freire a autonomia do homem perante o seu mundo. Descobrimo-o, se liberta da condição de oprimido, dando-lhe condições de interferir, transformar e dialogar com o seu entorno.

A educação deveria atentar para a realidade existencial do povo. Trabalhando com o povo e não para o povo. Atribuindo aos professores e à escola, “o dever de não só

respeitar os saberes com que os educando, sobretudo os das classes populares chegam a ela, mas [...] discutir com os alunos a razão desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 31).

Chegamos nesse ponto, ao relacionarmos os saberes com o ensino dos conteúdos ao currículo que na definição de Paul Hirst (1968) currículo é “um programa de atividades dos professores e alunos, concebidos de maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos” (PAUL HIRST, 1968 apud FORQUIN, 1993, p. 23).

Nesse aspecto, o currículo prescrito, onde se segue um programa de estudos ou aprendizagens regularmente prescritas oficialmente, que norteia à práxis do professor. Aqui a aprendizagem se configura em um engessamento, porém, Freire mesmo nos aponta que cabe ao professor estabelecer a ponte entre os saberes da realidade dos alunos, os saberes de sua comunidade com o conteúdo.

Nas palavras de Freire (2011, p. 79) a educação de que temos até agora nos provoca inquietações:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.

Nessa perspectiva, desperta a atenção para a Educação que até o momento foi destinada à população do campo. Uma educação repleta de conceitos, dogmas, interesses de classes e grupos sociais. Negando-lhe sua história, cultura, saberes, fazeres, inserida de ações negadoras da liberdade. Causando-lhe opressão.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2011, p. 41).

Vislumbrar uma educação que emergja dos sujeitos sociais camponeses não é apenas um desejo, mas um projeto de vida com os sujeitos. Uma educação engendradora de significados e pertencimento. Não um projeto traçado por um grupo, mas um ideal traçado em comunhão com seus pares. Como pontua Freire (2011, p. 73): “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por

isso mesmo, ação com eles”. Nessa inter(ação), projeta-se uma visão autêntica do mundo, um conhecimento de si, superando a condição de oprimido.

As contribuições de Forquin e Freire são pertinentes e nos dão indícios para repensarmos o currículo das escolas do campo que contemple em seu bojo seus saberes, sua realidade, sua cultura. Já não se pode conceber um currículo alheio à experiência e existência dos educandos.

Podemos nos arriscar e repensarmos um currículo que favoreça o diálogo, a parceria e a participação de sua elaboração entre os sujeitos, um currículo que possibilite a interação de diversas e diferentes culturas, um currículo comprometido com a dinâmica da existência humana, visto que o homem é um ser social, histórico e cultural, e que principalmente faz cultura mediante o seu trabalho.

3.2.2.1 Educação do Campo: um currículo dialógico?

As leituras de Freire nos inquietam quando abordamos a cultura e sua relação com o currículo. Cultura, como vimos, não possui um conceito único, mas é dinâmico e carrega em si diversas e diferentes concepções ao longo da história. O currículo se constitui como um artefato social, resultante de uma sociedade que sempre se reinventa, se transforma. Pinheiro (2010, p. 198) declara que o currículo “não nasce ou se esgota na escola, mas que se faz e refaz na história humana e acompanha a vida do sujeito”. Podemos considerar que tanto cultura quanto currículo perpassam pelo viés social.

O sujeito do campo também um ser social e histórico, não podemos falar de um currículo estático e único, visto que, a escola é um ambiente social, onde se entrecruzam pessoas com particularidades, com seus diferentes modos de vida, relações sociais, singularidades, carregada de pluralidades culturais, gerando assim, um complexo processo social.

Forquin (1993) enfatiza que o currículo não abarca toda a cultura, mas faz seleção daquilo que a sociedade exige para aquele momento. Em consideração a essa premissa, Pinheiro (2010, p. 195) destaca que:

Sendo o currículo parte de uma ação seletiva, o que conta como conhecimentos a serem abordados na sala, resultam de interesses de uma política de educação, que geralmente tem como partícipes grupos de especialistas no campo do currículo.

Nesse movimento de interesses geridos por uma política de educação, a escola também é política, os professores são sujeitos políticos, sujeitos que também decidem quais conhecimentos devem ou não serem desenvolvidos em sala de aula. Nesse entendimento podemos considerar que o currículo pode ser ressignificado e redefinido mediante os objetivos educacionais que se pretendem alcançar.

A Educação do Campo se insere em um universo amplamente cultural, fruto de diversos sujeitos, onde cada um tem sua própria diversidade, suas experiências e saberes. Nesse sentido, podemos conceber que cultura e currículo assumem um caráter plural.

O currículo é algo que se constrói conforme nos afirmam Sacristán (2000), assim, os currículos das escolas do campo não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configuram, pois se concretizam em realidades e processos diversos, em um mundo de interações culturais e sociais.

Nesse universo repleto de diversidades culturais, a figura principal é o sujeito cultural, o camponês. Mediante esse universo cultural, como o currículo poderia refletir esse sujeito, seus saberes, sua cultura? Defendemos aqui, a ideia de um currículo dialógico (FREIRE, 2011), (PADILHA, 2006). Na concepção de Barros e *et al* (2010, 28), “os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e educadores”.

Um currículo dialógico só seria possível se os camponeses pudessem ver sua vida, sua culturas, seus saberes na construção e concretização do mesmo. Segundo Freire (1982, p. 42), o diálogo, “é o encontro amoroso dos homens que,

mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’”. Ao pronunciá-lo, o transformam, e nessa transformação se humanizam.

Barros e *et al* (2010, p. 28) acrescenta que:

[...] todos sem exceção, professores, estudantes, pais e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. Eles têm muito a dizer e ensinar sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para a educação/escolarização dos sujeitos do campo, os quais contribuirão significativamente para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas.

Geraria então, um processo de relações humanas e sociais no âmbito curricular. Contribuindo de “fato para alterar a realidade em que vivem, ao se abrirem ao diálogo” falam *com* os camponeses e não *para* eles, os convidam para o engajamento. Outrossim, a escola seria “como espaço sociocultural que, portanto, promove permanentes trocas interculturais” (PADILHA, 2006, p. 132).

Assim, possibilitaria o resgate da dimensão histórica da experiência dos sujeitos camponeses. Possibilitaria refletir sobre a cultura escolar que não correspondente ao seu contexto, descobrindo as múltiplas dimensões do conhecimento e do desenvolvimento humano, do seu quefazer no mundo, através do seu trabalho e da produção de uma cultura própria.

Deixaria de ser assim, um currículo fruto de retalhos da realidade (FREIRE, 2011) e se incorporaria aos sujeitos e contextos reais. Seria promover uma relação dialética contínua entre a cultura escolar e a cultura não escolar.

Consideramos esses apontamentos para repensarmos o currículo não na condição de um mecanismo de controle social, mas como um instrumento interventor que possa provocar mudanças sociais, que necessita de engajamento e ações coletivas na luta contra a hegemonia.

3.3 PLANEJAMENTO: A PRÁXIS DO EDUCADOR DO CAMPO

O educador não pode apenas apontar um caminho. Precisa dizer claramente como se toma esse caminho. Precisa também fazer o caminho que estiver apontando ao educando. E, enquanto educa, refletir sobre seu caminhar (PADILHA, 2006, p. 13).

As ponderações elencadas nessa escrita são oriundas dos encontros de leitura e diálogo com as obras do nosso Paulo Freire, em destaque a obra: Medo e Ousadia – o cotidiano do professor (1986) e os escritos de Padilha (2006) quando nos apresenta o planejamento dialógico. Freire (1986) nos aponta o grande desafio que tem o educador, o compromisso com uma sociedade mais justa. Declara (1986, p. 7):

Este livro propõe um sério desafio a todos aqueles professores, do 1.º Grau à Universidade, que querem assumir o compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo a sua ação pedagógica dentro e fora da escola conhecendo, porém, os limites da educação no conjunto geral das práticas sociais.

Em diversos devaneios, elucidam indagações sobre, especialmente, a posição frente ao ato de ensinar. Ao ensinar sempre existe aquele que ensina e aquele que aprende, e ao ensinar aprende também, em uma relação dialética. Nessa relação, cumpre um papel de grande destaque a figura do educador como a pessoa principal que faz a ponte entre o conhecimento e a realidade dos seus alunos. Porém, essa ponte não significa ser tão fácil de se estabelecer quando se tem um programa de atividades e cursos oficiais a serem trabalhados, constitui-se um desafio.

Aquilo que chega às escolas como conhecimento muitas vezes é organizado por pesquisadores e escritores que estão fora da escola, da sala de aula, completamente alheio à realidade dos alunos, do conhecimento que fato existe na escola e em seu entorno. Este fato provoca o silêncio, a falta de diálogo nas salas de aula, não se pode dialogar, falar daquilo que não se sabe e não se conhece.

A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades. Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis. Também passamos inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem nossa própria linguagem professoral. Se não ouço ou não leio a autêntica linguagem-pensamento deles, sinto-me prejudicado por não poder começar a pesquisar sobre seus assuntos e seus níveis de desenvolvimento (FREIRE, 1986, p. 14).

Queremos dizer que a intervenção em uma ordem estabelecida acontece mediada pela práxis do educador, ele é um dos agentes de mudança quando conhece o seu aluno, quem ele é, onde vive, o que faz, seus anseios, expectativas, enfim, seu mundo.

Podemos referir ao planejamento como um dos caminhos possíveis dentre outros para promover essa intervenção, pois muitos professores e professoras têm resistência quanto ao planejamento “[...] acabamos tendo uma grande resistência à atividade de planejamento [...] confundindo quase sempre com prática autoritária” (PADILHA, 2006, p. 29).

A citação inicial desse texto o Padilha (2006) faz menção ao caminho, e nesse caminhar, seu refletir constante. Nesse aspecto, o planejamento é um caminho onde o professor faz a trilha, segue a direção que escolher embora exista antes disso, diretrizes, metas a serem alcançadas em relação ao conhecimento do aluno, mas é ele quem diz qual o caminho que vai percorrer, em outras palavras, a intervenção ou transformação acontece dentro do percurso desse caminho que culmina no planejamento.

Em Padilha (2006), podemos nos enriquecer com diversos conceitos de planejamento, mas os que nos tocou foi o conceito defendido pelo professor Vasconcellos que define: “planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão (...) enquanto processo, ele é permanente” (VASCONCELLOS, 1995, p. 43 apud PADILHA, 2006, p. 30). Enquanto reflexão e decisão permanente existem possibilidades de escolhas perante suas ações.

O próprio autor define o ato de planejar sendo ela uma atividade intrínseca à educação.

Para nós, a atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente garantindo a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (PADILHA, 2006, p. 45).

Em se tratando de educação não se pode existir improvisos. Estamos em comunhão constante com seres humanos que possuem uma história, uma vida. A escola não deve funcionar como um laboratório de experiência, onde se testam experimentos, se agrupam substâncias, testam hipóteses. Educação é uma ação real, pensada e planejada com fins intencionais, sejam estes dominantes ou não.

Diante dessa reflexão teórica, há momentos que nos levam a uma escola localizada no campo do município de Alfredo Chaves, uma escola multisseriada, com apenas uma sala, uma cozinha com despensa e dois banheiros. Aparentemente, simples aos olhos de quem passa pela estrada e vê lá no canto uma escola de aparência singela, mas ao penetrar em seu interior, conhecer seus alunos e a práxis da professora não imaginam que ali a educação acontece de fato, em processo de relação dialógica e dialética. Mas como isso acontece?

Na sala de aula, dessa escola há uma *ecologia de saberes* que não é desperdiçada, ignorada, mas articulada com muita prudência e sabedoria com o saber científico, que promovendo uma tessitura de conhecimentos cresce e contribui para a formação de uma rede de saberes consolidada e forte, e de sujeitos que compreende sua realidade: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1987, p. 30).

Como é o desenvolvimento do trabalho pedagógico diante de uma sala multisseriada?

Para não prejudicar a aprendizagem dos alunos e cumprir as horas/aulas preconizadas no artigo 24 da LDBEN 9394/96, a melhor forma de desenvolver seu trabalho pedagógico, encontrada pela professora, foi abordar os conteúdos discriminados na proposta curricular, mediante temas geradores, problematizando-os, e para cada ano/série faz as adequações conforme o desenvolvimento da aprendizagem, sem se abster dos conhecimentos prévios e das experiências de cada aluno.

Essa perspectiva de trabalho se compara ao processo de alfabetização defendido por Paulo Freire, o fazer pedagógico emergindo de temas geradores pertencentes à realidade do aluno.

Numa visão libertadora, não mais 'bancária' da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogos com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2005, p. 119).

Assim, são os encontros diários da educadora com seus alunos, encontros de superação ao desafio de ensinar e aprender em uma escola multisseriada do campo subvertendo as propostas curriculares que orientam conteúdos imbuídos de uma ideologia do discurso dominante.

A educadora não somente conhece seus alunos, mas planeja fazendo a ponte entre os saberes científicos e os saberes dos alunos e da comunidade, em respeito com a natureza que envolve todos os espaços físicos da escola e do vilarejo. Essa é a verdadeira educação do campo possível de ser realizada. Onde se entrelaçam todos os saberes e em comunhão são compartilhados. Possibilidades que tem como grande aliado o planejamento e a ação para a transformação, o querer fazer diferente do educador.

Essa é uma reflexão que compete a todos e para quem acredita em uma educação dos camponeses como já dizia Freire: "Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar" (FREIRE, 1987, p. 30).

3.4 CULTURA ESCOLAR, SABERES E CULTURAS CAMPESINAS

Os estudos referentes à escola nas últimas décadas têm tomado uma dimensão privilegiada entre os pesquisadores. As temáticas e os enfoques de análise não se esgotam, há uma necessidade de entender e compreender os fenômenos que ocorreram nesse universo de redes entrelaçadas seja, nas relações dos sujeitos, na prática pedagógica, nos currículos, nos dispositivos pedagógicos, enfim, há uma

demanda de estudos em um ambiente diverso que é a escola. Que na concepção de Brandão (1990, p. 170) “é apenas uma das modalidades entre sistemas e agências de transferência do saber legítimo”.

A escola para Forquin (1993, p. 167) “é também um mundo social”, e como mundo social está repleto de redes de relações e intencionalidades educativas. É fato, que nesse aspecto não podemos nos desvencilhar da cultura. A cultura, “enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo o indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”. (*Idem, Ibidem*, p. 168)

Todos os sujeitos que estão na escola são oriundos de diferentes meios sociais, portando de certas características culturais, de certos saberes, valores, e isto, influenciará diretamente nas situações de escolarização, ou seja, a cultura perpassa todas as práticas e ações do cotidiano da escola. Faz-se necessário compreendermos as práticas e as situações pedagógicas para levar em consideração a cultura desses sujeitos.

Atribuimos isso à “cultura da escola”, na percepção de Forquin (1993, p. 167):

que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Essas características próprias são desencadeadas pelos sujeitos que ali se inserem e que possuem identidades, subjetividades, particularidades, uma mescla social. Dessa forma, a comunicação, a linguagem, os comportamentos, os discursos, os símbolos, dos sujeitos que circulam o interior da escola, se constituem em um aspecto fundamental de sua cultura, o que se difere da cultura escolar a qual se pode definir como:

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (**FORQUIN, *ibidem*, p. 167**)

A cultura escolar muitas vezes ignora outros saberes e culturas que poderiam ser incorporados aos saberes sistematizados, organizados nos programas de ensino.

Assim, a cultura da escola, os conhecimentos são resultantes da experiência e da vivência dos sujeitos durante a interação social e podem coexistir com outros conhecimentos, especialmente, com a cultura escolar.

As investigações históricas da educação do Brasil, a partir dos anos 90, buscam compreender o funcionamento interno escolar, interrogam a escola como produtora de uma cultura própria que chamamos de cultura escolar. Tendo uma estrutura organizacional própria tem reforçado mecanismos que produzem a dominação e a adaptação. Possui uma cultura estabelecida, institucionalizada.

Na citação anterior, Forquin (1993) menciona que esses conteúdos são saberes escolares, imperativos e didatizados. E que a escola seleciona certos elementos da cultura mediada pelos procedimentos da transposição didática dos saberes curriculares para a transmissão escolar. Onde essas escolhas definirão quais características e elementos culturais servirão de base ou de conteúdo à educação.

A cultura escolar funciona como uma “caixa preta da escola” que ao estudá-la nos dá a possibilidade de abrir e de se conhecer o que se passa em seu interior, nesse espaço social tão particular. No dia-a-dia da escola que se dão os ensinamentos e aprendizagens, que se produz cultura, se materializam os processos de escolarização, trabalhados pelos professores e alunos.

Não podemos descartar que as escolas do campo possuem sua própria cultura escolar. Assim, o que se passa em seu interior, que relações são estabelecidas na práxis do professor, em seu dia-a-dia com os saberes e cultura dos sujeitos camponeses? Sendo a cultura escolar constituída pelo conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, o que se passa definitivamente nas escolas do campo para promover o encontro da cultura camponesa com esses conteúdos que são selecionados e organizados?

Nossas intenções são justamente analisarmos a cultura escolar e os saberes da comunidade camponesa. Quando nos referirmos à *comunidade camponesa* estamos nos referindo a uma comunidade de sujeitos que vivem no campo que de algum

modo compartilham conhecimentos, saberes, onde todos podem conhecer mediante a relação dialógica e dialética.

E em relação à cultura camponesa, faremos uso da definição de Brandão (1990, p. 4-5), cultura camponesa constitui:

a teia de símbolos e sentidos com que os camponeses representam a vida; de suas crenças, de seus códigos de convivência familiar e comunitária; de suas técnicas e estratégias de reprodução do trabalho agrícola e pastoril.

Brandão (1990, p, 4) caracteriza o camponês como: “o pequeno produtor rural, quase sempre dono de sítio ou usuário (parceiro ou arrendatário) de terra alheia, que produz por conta própria e com o concurso da força de trabalho da família”. Não é intenção caracterizarmos o camponês nessa definição, importa-nos que ele é um ser social, que está envolvido com um contato intenso e cotidiano com a natureza, que enraíza a vida no campo.

Podemos considerar que o saber da comunidade camponesa é aprendida e compartilhada por todos.

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiadas pelos cantos e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica (*Idem*, 1986, p. 20).

Os saberes da comunidade brotam das relações sociais, naturalmente, sem ser um saber sistematizado e inerente à sua realidade, ao seu meio. São saberes da terra, da natureza, da vida que se entrelaçam cotidianamente com os saberes dos mais velhos, dos jovens, das mulheres, das crianças, compondo os saberes da comunidade que se constitui histórica, social e culturalmente, e que se estabelecem através das interações sociais.

Ao contrário dos saberes da escola, onde esses são distribuídos desigualmente. Totalmente descontextualizados e que não permitem evidenciar como os saberes e

práticas se envolvem, desfavorecendo um ensino reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. São saberes que sofrem, inegavelmente, efeitos de relações de poder, distribuídos sem direito a se negar em recebê-lo e desigualmente porque passam a servir e ter uso político em acentuar a diferença, diferente dos saberes da comunidade, que reforça a igualdade e que a faz justamente ser uma comunidade, um grupo social peculiar.

Durante a realização desse estudo na EMEF Crubixá, observando os 1º e 2º anos um educando de 07 anos diz que vende queijo e se gostaríamos de comprar. Antes, porém, ele diz *que o leite estava amarelinho, porque a vaca tinha muito carrapato, mas logo seu pai aplicou o remédio Neguvon e o leite voltou a ficar branquinho.*

Essa passagem acontecida nas observações nos remete às experiências dos sujeitos do campo, aos seus conhecimentos, saberes que na prática e na relação social são compartilhados e transmitidos coletivamente, conforme nos afirma Brandão (1990).

Todas as escolas do campo fisicamente estão inseridas em comunidades. Os saberes da comunidade, dos sujeitos camponeses estão inseridos nas escolas? De que forma? A cultura escolar possibilita a inserção desses saberes? Que símbolos e sentidos, pelos quais os camponeses representam a vida estão presentes na cultura escolar da escola do campo?

Indagações que merecem uma atenção especial dos pesquisadores, estudiosos da educação, e principalmente dos professores que estão em relação direta com a escola e com seus alunos. Considerado um agente primordial para a materialização da cultura no âmbito escolar. Quando compreende o seu próprio processo pedagógico poderá selecionar, organizar os saberes conferindo-lhes uma orientação cultural ao currículo facilitando o acesso de todos os alunos do campo aos seus próprios saberes e cultura, e aos outros saberes e cultura que circulam os diferentes espaços sociais.

3.5 ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO, PRATICADO E O OCULTO: ALGUNS APONTAMENTOS

Ao longo de toda história da Educação o currículo foi considerado e continua sendo a “caixa preta da escola”, esse dispositivo pedagógico não é neutro e indiferente na escola, mas ele é “construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10).

Nesse sentido, ao analisar o currículo como um dispositivo que produz efeito estamos considerando que o mesmo age, influencia, e até mesmo pode transformar uma ordem estabelecida e produzir sujeitos.

Considera também, o currículo como “um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p. 7) assim, o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, sofre transformações e que este não é um instrumento neutro e nem desinteressado de transmissão do conhecimento, mas é imbuído de relações de poder.

Goodson (*ibidem*, p. 10) ainda escreve que: “diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero”. Acrescenta o currículo “enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero”. Temos então, a necessidade de compreendermos que o currículo está à mercê de interesses de certos grupos sociais, na intenção de “produzir identidades e subjetividades sociais determinadas” (*Idem, ibidem*, p. 10). O currículo produz identidades e se constitui um território contestado.

“Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p.14). Podemos abstrair dessa definição que o currículo é a concretização dos fins sociais estabelecidos pela prática educativa e pela escola. É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias dentro de um contexto e exigências sociais, por isso, o define como um artefato social e histórico.

O currículo está engendrado de relações de poder, de visões particulares, está vinculado, implicitamente, a organização da sociedade e da educação. Um instrumento capaz de exercer o controle social estabelecido “[...] constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (GOODSON, 1995, p. 8), se torna um território contestado, onde atores sociais lutam por conquistar um pedacinho desse território, deixando suas marcas sociais, garantindo seu poder no interior da escola e conseqüentemente, no interior da sociedade. Ainda afirma Goodson (1995, p. 17); “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”.

Sacristán (2000, p. 9) “percebe o currículo como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”. As práticas pedagógicas realizadas nas escolas do campo precisam ser imbuídas de significados que retratam o contexto social do aluno do campo. Por intermédio delas, os professores conscientes que sua prática é um ato político poderão se beneficiar dessa para promover uma luta contra-hegemônica (FREIRE, 2011).

Ao interrelacionar o currículo com a Educação do Campo, buscamos concebê-lo a partir do homem do campo, desses sujeitos que trazem consigo uma luta histórica, trazem seus saberes, tem seu modo particular de viver, de se expressar, e de forma conjunta com esses sujeitos estamos provocando nesse momento um movimento de transformação do mundo, de sua realidade. “É necessário conceber os sujeitos sociais, como sujeitos sócio-históricos-culturais, construtores do seu saber buscar sua criticidade, construir autonomia na condução do processo” (FOERSTE, 2008, p. 72).

E um grande aliado para esse movimento é o currículo. Não um currículo que já está fadado, reprodutivista, mas um currículo que possibilita reflexão, ação.

Para romper com essa prática é necessário, (...) evidenciar as possibilidades de superação das práticas educativas cristalizadas e apontar formas reflexivas de conceber e agir pedagogicamente, coerentes com o compromisso político assumido no ideário de mudança e transformação do campo, assumindo este espaço de vida,

de produção econômica, cultural e política (FOERSTE, 2008, p. 72)

A história da Educação Brasileira desde os primórdios carrega indícios de reprodução, ideologias, desigualdades sociais, de classe, de raça. Se relacionarmos esse processo de exclusão ou de inclusão, verificamos que os currículos produzidos em cada momento da história têm influência direta com esses resultados. São currículos, fechados, repletos de concepções de exclusão, e continua sendo. Basta-nos analisar os currículos que estão em ação nas escolas do País e nos atentarmos para a luta dos povos excluídos socialmente que buscam serem ouvidos, principalmente na Educação, dentro das escolas.

Não são recentes os debates proferidos na escola e nos sistemas de ensino em torno da concepção do currículo e seu processo de elaboração. Em 1988, o artigo 210 da Constituição Federal Brasileira determinou que o Estado tivesse como dever de fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A partir de 1995, foram elaborados e distribuídos pelo MEC os RCNEI/Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os PCN's/ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Não é objetivo desse estudo, discorrer sobre esses parâmetros, mas evidenciarmos que existe uma gama de subsídios prescritos oficialmente que são dignos de análise e reflexões pedagógicas no campo do currículo.

A LDBEN 9394/96, em seu artigo 26, confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, dando-lhes possibilidades de definir conteúdos de conhecimento em consonância à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada. Nesse aspecto, abre perspectiva para olhar a escola mais de perto, de observar

seus sujeitos, suas particularidades, subjetividades, culturas, sua história, as complexidades existentes na escola e em sua organização.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma, exigida parte diversificada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDBEN 9394/96, 1997, p. 23).

Ao entendermos o processo educativo como complexo, marcado por variáveis pedagógicas e sociais, é necessário que esse se constitua em uma interação dialógica entre a escola e a vida, considerando tudo o que envolve o sujeito.

Não podíamos deixar de mencionar os enfoques legais que permeiam o currículo, a construção curricular, pois os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo. Percebemos que a legislação ao discorrer sobre o currículo prega um currículo comum e uma parte diversificada, possível de flexibilidade e adequações. Ao reportarmos ao currículo comum é inerente a ideia de um projeto unificado de educação nacional. Diante de toda sorte de diversidades existentes no País, é válido requerermos um currículo nacional a todos os sujeitos que são submetidos ao complexo mundo da escolarização? Há aqueles que defendem e outros que se opõem a essa situação.

Sacristán (2000, p. 109) declara que:

o currículo prescrito para os sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. [...] ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as conseqüências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma.

Nesse sentido, esse currículo comum se configura em aprendizagens exigidas a todos os estudantes, portanto homogêneo para todas as escolas, o qual se configura como a um mecanismo de controle da prática pedagógica de ensino. Então, como poderá a escola se tornar um espaço democrático do conhecimento, visto que existe um currículo prescrito estabelecido?

O professor tem autonomia na modelação do que será o currículo na realidade, considerado agentes ativos, mediador nos processos de ensino. Como mediador ele estabelece a ponte modeladora entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular. “O currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Recai sobre o professor a função de modelar uma ordem prescrita, e poder transformá-la em um mecanismo contra-hegemônico. Ou seja, o currículo prescrito não se configura em um currículo realmente praticado. Embora, existam muito debates e conflitos existentes que envolvem a palavra currículo e suas diferentes concepções e abordagens. Adotaremos em nossos estudos a expressão currículo prescrito e praticado. Onde o primeiro é entendido, como o currículo real, formalmente desenvolvido com definições pré-estabelecidas, de conjuntos de programas para cada ano/série, pensado nas lógicas pragmáticas, cientificistas, precedentes, segmentadas e hierárquicas de conteúdos, irrelevante para a prática. E o segundo como aquele que é vivenciado e posto em prática, que de fato se materializa na escola e nas salas de aula. Essa dicotomia é inevitável, podendo ser aceito o currículo prescrito, seguido à risca ou ignorado, criando-se novas ações.

Não podemos negar também que em nossas escolas existe e acontece o chamado *currículo oculto* por alguns estudiosos. Quando nos referirmos ao currículo oculto, trataremos das atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do dia a dia da escola: seus rituais, práticas, regras, relações hierárquicas, modos de organizar os espaços e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por série/ano ou grupos de trabalho, falas implícitas dos professores e nos livros didáticos.

Podemos considerar que nas palavras de Sacristán (*ibidem*, p. 21): o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Considerado um campo prático complexo.

3.6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Caminhante, são teus rastos o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

Antônio Machado

É comum, a afirmação que, nas pesquisas: o problema e os objetivos nortearão a linha a ser adotada: quantitativa ou qualitativa. O problema e objetivos por nós propostos neste trabalho de investigação já expressam um movimento de compreensão de um grupo específico de sujeitos sociais e a contribuição de seus saberes e cultura para a construção do currículo escolar. Nessa perspectiva, essa investigação nos remeteu a um processo dialógico e dialético com os atores sociais que são os sujeitos que fazem parte da EMEF Crubixá.

Desse modo, a problemática como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo da EMEF Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo e os objetivos por nós evidenciados em analisar o currículo praticado e sua relação com a cultura não escolar, observando os saberes e culturas da comunidade em interface com o currículo buscaram conhecimentos emergidos de atores sociais, de sujeitos históricos e engajados, inseridos em realidades históricas. Demo elucidada que:

Ser histórico significa caracterizar-se pela situação de “estar”, não de “ser”. A provisoriedade processual é a marca básica da história, significando que as coisas nunca “são” definitivamente, mas “estão” em passagem, em transição. Trata-se do “vir-a-ser”, do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamento e superações (DEMO, 1987, p. 15).

Nessa perspectiva, e indo ao encontro de Demo (1987) quando se refere que as realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dessa forma dificultando procedimentos de manipulação exata, entendemos que pesquisar como saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo das escolas do campo, compreende os pressupostos da pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o

sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Chizzotti (2006) destaca que na pesquisa qualitativa, o pesquisador, identificado organicamente com a vida e os interesses sociais dos sujeitos da pesquisa, nesta os forma para a ação e para a atuação política, que designa pesquisa militante. “O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (*Ibidem*, 2006, p. 80).

Imbuídos dessa relação a orientação filosófica que afirma esse processo é a dialética que vê na história não somente o fluxo das coisas, mas igualmente a principal origem explicativa, o que estabelece uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento.

Em relação aos caminhos metodológicos esses se constituíram no processo da investigação, atendendo às respostas que a realidade investigada nos deram. Triviños (2006, p. 133), menciona que:

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação de cientistas num processo de intersubjetivação de apreciação.

Contudo, se recorrermos à Lüdke & André (1986) podemos buscar aproximações do nosso trabalho quanto ao problema e objetivos propostos, com os procedimentos metodológicos de um estudo de caso. O estudo de caso, segundo as autoras, visa conhecer algo singular, com valor em si mesmo, “é unidade dentro de um sistema mais amplo” (1986, p. 17).

Como nosso estudo se pautou em dialogar com a escola, um espaço complexo e composto de múltiplos fenômenos, o estudo de caso nos forneceu “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada” (ANDRÉ, 2008, p. 33) desse espaço social complexo.

Segundo Hamel (1993) mencionado por André (2008, p. 13), o principal propósito dos estudos de caso era: “realçar as características e atributos da vida social”. A escola do campo investigada é um ambiente social, onde diferentes sujeitos dotados de diversos mundos e vidas se manifestam, se entrecruzam, dialogam e se expressam.

Dentre tantas características importantes dos estudos de caso, apontamos algumas. Segundo Lüdke & André (1986) os estudos de caso *visam à descoberta*, tornando o conhecimento como algo inacabado; *ênfatizam a interpretação em contexto*, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa (1986, p. 18), na oportunidade de compreender melhor a manifestação dos problemas, das ações, os comportamentos, as interações. Além de retratar *a realidade de forma completa e profunda*, usando *variedades de fontes de informações*.

Diante dessas características a realização desse estudo na EMEF Crubixá nos proporcionou compreender melhor os aspectos mencionados pelas autoras, nos permitindo adentrar com maior profundidade nesse universo escolar do campo e compreender os fenômenos ali existentes, as interações e os significados realizados expressos mediante sua linguagem, comportamento e ações.

Outras contribuições destacadas por André (2008) referem-se ao conhecimento gerado pelo estudo de caso. Esse conhecimento é: *mais concreto* – por estar em um espaço vivo; *mais contextualizado* – as experiências estão enraizadas em um contexto; *mais voltado para a interpretação do leitor* – nesse aspecto o leitor traz para o estudo de caso suas interpretações e experiências; e por fim *baseado em populações de referência*.

Como mencionamos anteriormente, na pesquisa qualitativa o pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados.

Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser

pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 165).

Buscamos nos reportar constantemente à técnica da triangulação na coleta de dados. Segundo Triviños (2006, p. 138):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A técnica da triangulação preocupa-se, em primeiro lugar, com os *processos e produtos centrados no sujeito* e, em segundo lugar, *com os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm influência no seu desempenho junto à comunidade* e, por último, *com os processos e produtos originados da estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social, no qual está inserido o sujeito* (TRIVIÑOS, 2006)
Grifo do autor.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados percorridos estes se constituíram no processo da investigação. Triviños (2006, p. 140), no diz que: “A flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser requisito essencial da mentalidade do investigador”.

Assim, de acordo com as aproximações do procedimento metodológico apontado nesse estudo, e para compreendermos os fenômenos, estabelecemos um diálogo direto com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves - ES, adentrando em seu interior, para conhecermos as situações reais. Essa imersão no mundo da escola é importante, pois Forquin (1993) já dizia que a escola é um mundo social, um mundo peculiar, composto de diversos sujeitos com diferentes características, modo de vida, cultura, experiência e vivências.

Analisamos também, o Novo Currículo do Estado, a Proposta Pedagógica das Escolas Municipais de Alfredo Chaves, o Projeto Político da EMEF Crubixá e os portfólios dos educadores do 1º ao 5º ano da escola investigada, a fim de compreendermos como a cultura campestre é abordada nesses documentos e como é estabelecida na prática a relação entre o currículo prescrito e o praticado na

escola. Os documentos consistem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39)

Sentimos a necessidade de realizarmos observações diretas no cotidiano da escola, objetivando conhecer a dinâmica do dia-a-dia escolar, as relações existentes entre os diversos sujeitos da escola e o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos educadores em suas ações pedagógicas, buscando “ver” e compreender como a cultura campestre contribuía para a constituição da EMEF em escola do campo.

Segundo Lüdke & André (1986, p. 26), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]”. As observações ocorreram: na entrada, saída da escola, recreio e nas salas durante as aulas. Procuramos planejar as observações previamente e com muito cuidado, definindo claramente, mediante questões, aquilo que queríamos observar e como faríamos, sem anteciparmos nossos julgamentos e/ou conceitos. Essas foram registradas através de fotos como representação da realidade e anotações no diário de campo.

Ainda, por meio de entrevistas em grupo, que nesse estudo optamos por nomear de roda de conversa, conhecemos um pouco a história dos sujeitos e suas diversas opiniões sobre a necessidade de trabalhar a cultura camponesa na escola. Este fator permite obter informações imediatas sobre o problema investigado. De acordo com Lüdke & André (1986, p. 34), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Diante de tantas informações que acontecem naturalmente no ambiente escolar, é difícil apreendermos todos os acontecimentos, assim, nos reportamos também ao auxílio do questionário, possibilitando aos sujeitos da pesquisa discorrer suas opiniões sobre o problema investigado, de forma calma e com maior tempo. Segundo Moreira & Caleffe (2008, p. 96), o questionário possibilita: “uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas”.

Para garantirmos a privacidade de cada participante desse estudo, adotamos um nome fictício, utilizando as expressões: educando “X” ou entrevistado “X”. E para melhor compreensão e análise, optamos por primeiramente, discorrermos sobre a história do município onde a escola investigada se situa para posteriormente, lançarmos nossos olhares sobre a escola e as análises frutos das coletas e reunião de dados. É o que veremos no próximo capítulo.

4 UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA EMEF CRUBIXÁ

4.1 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO: O MUNICÍPIO

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais (FREIRE, 2011, p. 128).

Destacamos nesse texto alguns fatos ligados à história da colonização do município de Alfredo Chaves, sua localização, aspectos econômicos, sociais e culturais, por saber da importância de contextualizar o local do estudo, para compreender as relações vividas pelos sujeitos no decorrer de seu tempo.

“O homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza” (CIAVATTA, 2007, p. 25). O homem é o único ser capaz de interferir em sua história, e essa vai o constituindo como ser social, histórico e cultural, um ser único, inconcluso. Esse ser estabelece relação consigo mesmo e com o mundo, *relações-mundo* e *homens-homens* (FREIRE, 2011).

A aproximação com a realidade dos sujeitos através da história permite conhecer um conjunto de fatos articulados ou contexto com suas múltiplas relações. Compreender um pouco a história do município de Alfredo Chaves e a comunidade de Crubixá significa compreender essa história como processo, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 2011, p. 128)

À medida que, o homem transforma o seu meio para atender as suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo. Essa transformação se realiza mediante uma interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural.

É um desafio falar sobre o lugar em que se vive. Estamos nesse mundo, nesse município, e tudo que nele acontece interfere direta ou indiretamente em nós. “O fato

de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele” (FREIRE, 2011, p. 53).

Apresentamos a seguir, alguns aspectos da história e as características do município, a fim de contextualizar esse estudo.

Para a realização dessa caminhada, resgatamos alguns textos que retratam a história do município. Escritas que nos deslocam ao passado – a colonização, onde tudo iniciou, fazendo-nos chegar ao presente. Puppín (2000), na obra “Os De Nadai: Pietro – benemérito da libertação de Roma”, retrata um trecho da colonização do município. Outra obra importante que contribuiu para essa caminhada foi a do autor Pessali (2010) – “Alfredo Chaves: uma visão histórica e política”, que aborda desde os tempos da imigração ao dias atuais.

Segundo Puppín (2000), a história do município de Alfredo Chaves teve início com a colonização dos portugueses, no século XIX. Quando Dom Pedro II doou ao guarda de honra da corte, o português Augusto José Álvares e Silva, 500 alqueires de terra. Essa área foi dividida em cinco partes chamadas Sesmarias: do norte, do sul, do leste, do oeste e Quatinga.

De acordo com Pessali (2010) nessa região, em 1877, chegam os imigrantes italianos, que desembarcam em Benevente. Do local, eles sobem o rio Benevente em canoas até a sesmaria Quatinga, onde fundam o povoado Alto Benevente, mais tarde Vila de Alfredo Chaves. Alguns desses europeus, com medo das enchentes e do ataque dos índios, continuam a subir o rio para se instalarem em uma área mais elevada, batizada de Vila de Todos os Santos.

Como único meio de comunicação da região, até o final do século XIX, o Rio Benevente fez com que a área da bacia tivesse, no início, uma história comum. Quando ainda a divisão política não havia fragmentado a região, o que interessava era até onde o curso do rio e as picadas abertas em suas margens pudessem levar (PESSALI, 2010, p. 11).

Durante esse período, os italianos encontram muitas dificuldades ao chegarem na região. Porém, não importava a dificuldade, o que queriam era um pedaço de terra

para plantarem e sustentarem suas famílias. A Itália estava passando por dificuldades e a área para o desenvolvimento agrícola no país era bem reduzida.

Mas, o governo não tinha um plano de imigração de famílias agrícolas totalmente estruturado para a chegada dos Europeus ao Brasil. Com o apoio do ministro, Dr. Joaquim Adolpho Pinto Pacca, da Imperial Colônia de Rio Novo, e do Coronel Togneri, os italianos eram encaminhados a um barracão coletivo, a “Hospedaria dos Imigrantes”. Ali, ficaram acomodados (amontoados) por alguns meses e receberam alimentos para o sustento, enquanto esperavam o encarregado do governo definir o pedaço de terra para cada família. Com a posse das terras, os italianos passaram a produzir para sua sobrevivência e transformaram verdes florestas em cafezais e lavouras.

Em 1878, Dom Pedro II envia ao ministro da colonização, o engenheiro Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves, para expulsar os índios instalados nas fazendas Togneri e Gururu. O município recebe o nome Alfredo Chaves em homenagem ao Ministro da Colonização.

O distrito de Alfredo Chaves é emancipado no dia 24 de janeiro de 1891, como território desligado do município de Benevente, atual Anchieta. O crescimento econômico da região é impulsionado pelos imigrantes italianos. O progresso chega e o desenvolvimento leva a formação do primeiro centro comercial, onde famílias compram e vendem mercadorias.

Na economia, 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 Leite²⁵ do Município.

Quanto aos aspectos geográficos, o município se localiza na região sul do Estado do Espírito Santo, com características tipicamente campestres. Sua economia é

²⁵ Em 28 de maio de 1971, foi instituída a Festa da Banana e do Leite, considerada hoje o maior evento da cidade, e durante a qual se concede o título de Cidadão Alfredense Ausente.

baseada na agricultura familiar, portanto, não há uma dicotomia, uma fronteira campo-cidade.

Alfredo Chaves está situado às margens do Rio Benevente, a 81Km da capital do Estado (Vitória). Possui as coordenadas: Latitude Sul 20° 38 40” e Longitude W Gr 40° 41’50”. O município geograficamente limita-se: ao norte – Marechal Floriano e Domingos Martins, ao sul – Iconha e Rio Novo do Sul, a leste – Anchieta e Guarapari, a oeste – Vargem Alta.

Conforme dados do IBGE, o município ocupa 615, 595 km² de área territorial na parte superior da bacia do Rio Benevente, equivalentes a 53% dos 1.159 km² que a compõem, na Região Sul do Estado do Espírito Santo. Composto pelos seguintes distritos: Matilde, Sagrada Família, Ribeirão do Cristo, Urânia (São Bento), São João (Crubixá), Ibitiruí (Engano), Sede (Alfredo Chaves). Possui uma população de 13.955 mil habitantes (2012). Vejamos o mapa (FOTO 1) do município de Alfredo Chaves e a localização de cada distrito:

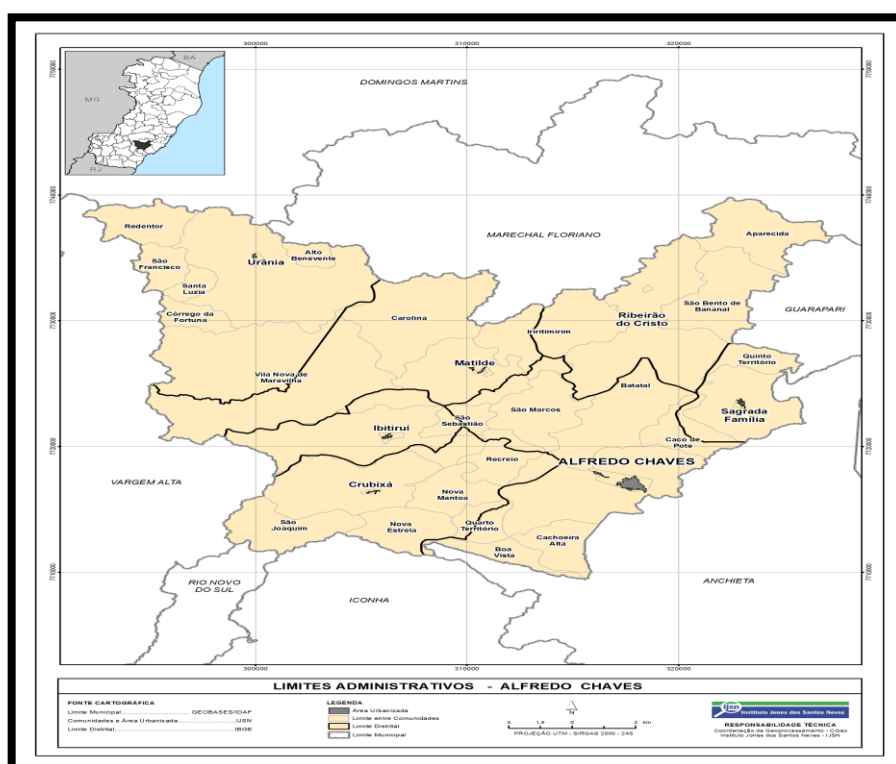


FOTO 01: Mapa do município de Alfredo Chaves
Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves

Colonizado principalmente por portugueses, italianos, negros e sírio-libaneses, o pequeno município de Alfredo Chaves, graças a sua grande extensão de área rural, se desenvolveu e cresceu por meio da atividade agrícola, até hoje a principal economia local, com destaque para a banana, o café, a produção de leite e derivados e também hortaliças.

E graças às suas múltiplas belezas naturais (FOTO 2): vales, picos, montanhas, muitas cachoeiras, corredeiras, fauna e flora exuberantes, Alfredo Chaves é hoje uma cidade de atrativos turísticos variados, muito apreciada pelos turistas, visitantes e mesmo seus moradores. Podemos observar na imagem abaixo:



FOTO 02: Cachoeira Engenheiro Reeve - Matilde
Fonte: Acom/PMAC

Em relação à cultura, assim como em todo o Brasil - esse gigantesco caldeirão cultural - os imigrantes que aqui chegaram não contribuíram somente para o desenvolvimento econômico local. Eles foram os responsáveis pela formação das origens culturais de Alfredo Chaves: nos hábitos, nos costumes, na língua, na culinária (macarrão, polenta, galinha caipira, tabule, kibe, lentilha, charuto, esfirra, feijoada, socol, etc.), na arquitetura (casas antigas de portugueses, sírio-libaneses e colonos italianos), na sabedoria e crenças populares, nos festejos, no jongo, dialetos italianos. Graças a eles o município possui diversos grupos culturais e folclóricos, além de outras expressões culturais e artísticas

Em todas as comunidades do município, resquícios culturais dos colonizadores europeus²⁶ são conservados como podemos ver na FOTO 03 o coro de crianças italianas, como também da cultura afro e a indígena.

Ao chegar ao Brasil, ao Espírito Santo, a Alfredo Chaves, o imigrante italiano trouxe consigo seu modo de vida e suas crenças. Com o passar das gerações, muitas e necessárias adaptações foram acontecendo e, o que restou, pode ser considerado o núcleo, a essência, a cultura. Ela se expressa principalmente na religiosidade, na culinária e na música (PESSALI, 2010, p. 69-70).



FOTO 03: Coral Italiano Della Mamma – São João de Crubixá
Fonte: Acom/PMAC

²⁶ Em 1998 organizou-se o Círculo Italiano de Alfredo Chaves (CITAC), que promoveu a Primeira Festa Italiana de Alfredo Chaves. Anos depois foi fundada a Associação Veneta de Alfredo Chaves (Avêneta) que, em 2010 já realizou a Terceira Festitália, com os componentes tradicionais de um evento do gênero: exposição de fotografia, apresentação de corais e grupos de dança, carretella distribuindo vinho e a “polenta móvel”.

Também em 1998 foi criado o Coral Della Mamma, composto por crianças no distrito de São João, o grupo cantante Gioco di Morra, a Orquestra do Alto Benevente e o Coro dos Camponeses, em Carolina. Esses grupos frequentemente se apresentam em festas ligadas à cultura italiana em outros municípios e, às vezes, fora do Estado.

Em 1998, começou o ensino da língua italiana na escola Ana Araújo, como parte da grade curricular da instituição de Ensino Fundamental. As aulas foram suspensas em 2001 e retomadas em 2007. Hoje, além dos alunos do ensino regular, o curso está disponível para a comunidade e é frequentado por uma turma na sede e outra em Matilde, em aulas semanais.

4.1.1 Aspectos educacionais do município de Alfredo Chaves

A rede municipal de Educação de Alfredo Chaves é formada por 40 escolas. São elas: 13 unidades de Educação Infantil com 582 crianças matriculadas e 27 unidades de Ensino Fundamental que atende 1272 alunos, no ano de 2012. No que se refere à Educação Infantil, o município possui: 01 creche localizada na Sede, que atende 201 crianças de 06 meses a 02 anos e 11 meses e 01 pré-escola que atende 160 crianças de 03 a 05 anos. As demais unidades estão localizadas no interior do município.

Em relação ao Ensino Fundamental, a Rede Municipal de Ensino do município possui: 01 (uma) EMEF²⁷ na Sede com 506 alunos matriculados e as outras 26 (vinte e seis) escolas localizam-se no campo, no interior do município. Distribuídas em: 19 (dezenove) escolas municipais unidocentes multisseriadas (EMUEF)²⁸ e 08 (sete) EMEF's. Conforme pode-se observar no quadro informativo (APÊNDICE B e C).

Segundo Pessali (2010) em 2005, 90% do ensino estava municipalizado. Eram, no total, 42 escolas. Hoje, com a expansão do transporte escolar, que atende a 90% da demanda, esse número foi reduzido para 26 escolas de Ensino Fundamental sob a responsabilidade municipal. O transporte escolar acontece tanto intracampo como do campo para a cidade.

Essa redução ocorreu porque as escolas herdadas após o processo de municipalização estavam sucateadas, com infraestrutura comprometida e o número de alunos reduzidos, algumas escolas possuíam (01) aluno. Preocupada com a qualidade da oferta de ensino e com a aprendizagem das crianças, a Secretaria Municipal de Educação junto com a comunidade onde as escolas estavam inseridas optaram pela nucleação escolar intracampo²⁹.

²⁷ EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende desde o 1º ano à 8ª séries – regime de seriação – um professor para cada série.

²⁸ EMUEF: Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental que atende do 1º ano a 4ª série – regime de multisseriação – um professor para as 05 séries – em uma mesma sala de aula.

²⁹ De uma escola do campo para outra escola do campo.

Ressalta-se que na Sede do município de Alfredo Chaves também localiza-se uma Escola Estadual que atende alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e uma EFA³⁰ – Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves/MEPES. Nos distritos de Matilde e Crubixá, essas localidades possuem atendimento aos alunos que cursam o Ensino Médio, sob a gerência da Secretaria Estadual de Educação.

Os últimos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica colocam em destaque a educação ofertada no município e apontam que o município já ultrapassou a média projetada para o ano de 2012 nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano a 4ª série), conforme podemos observar a seguir:

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALFREDO CHAVES	4.7	5.2	5.8	7.0	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7

Fonte: INEP - 2012

Percebe-se avanço também nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries):

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ALFREDO CHAVES	4.3	4.8	5.2	5.4	4.3	4.4	4.7	5.1	5.5	5.7	5.9	6.2

Fonte: INEP – 2012

³⁰ A EFA – Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves/ MEPES foi uma das três primeiras escolas sob o regime de alternância no Estado do Espírito Santo, e a sediar as primeiras experiências sobre a Educação do Campo. Hoje (2012) a EFA possui 50 alunos matriculados.

4.1.2 Concepção de Educação e Educação do Campo em Alfredo Chaves

As discussões que permeiam a Educação do Campo se fortaleceram no final dos anos 90³¹ em um processo de articulação de forças empreendidas, sobretudo em um movimento de parceria e participação entre várias frentes políticas, organizações, educadores e educadoras do campo. Esse movimento de parceria que se consolidava, já não seria uma luta individual de movimentos, entidades, povos ou organizações, mas uma luta coletiva por uma Educação do Campo, assunto considerado de grande importância.

O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que merece, entrou em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 5).

Percebeu-se que essa luta tinha que ser contínua, fervorosa e fidedigna às concepções de uma Educação do Campo contra a hegemonia que impera nas instituições educacionais. Uma luta que tem alargado horizontes e que vem obtendo conquistas bem substanciais.

Um das dessas conquistas são as discussões sobre a Educação do Campo que se fortalecem na rede municipal de Alfredo Chaves.

Alfredo Chaves, apesar de ser um município tipicamente campesino, voltado para a agricultura familiar, e além de possuir uma Escola Família Agrícola; somente a partir de 2005 que as discussões sobre a Educação do Campo se tornaram mais visíveis, momento em que a Secretaria de Educação foi convidada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alfredo Chaves e a EFA – Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, a participar de uma formação no Calir – Viana - ES sobre a Educação do Campo.

³¹ A primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo aconteceu em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998.

Com a finalidade de se conhecer melhor as práticas pedagógicas que envolviam a Educação do Campo, surgiu uma visita à escola Agroecológica de Colatina, no intuito de implantar um projeto piloto com os moldes da escola agroecológica em uma das instituições localizadas no interior do município. O projeto ficou somente no papel, por falta de infraestrutura, espaço para práticas agrícolas e a quantidade de alunos na escola (número pequeno) pré-selecionada.

Em 2009, com a implantação do Programa Escola Ativa³², hoje denominado Escola da Terra, retomam as discussões no município sobre a Educação do Campo. Reconhece que já existiam experiências significativas de práticas pedagógicas que se preocupavam com a educação do sujeito do campo, porém estavam invisíveis. Com a implantação do Programa percebe-se um fortalecimento dessas práticas, dando-lhes visibilidade.

O Programa proporciona uma formação específica aos professores das escolas multisseriadas do campo. Essas formações acontecem mensalmente nos microcentros, cujas temáticas trabalhadas abordam o contexto da Educação do Campo.

Aqui surge uma indagação: já que existe uma experiência há 45 anos em Educação do Campo e sendo a EFA Alfredo Chaves uma das três primeiras escolas pioneiras da Pedagogia da Alternância por que só agora a questão ganha visibilidade?

Durante o desenvolvimento desse trabalho houve a necessidade de compreendermos melhor a concepção de Educação do Campo existente no município. Para essa compreensão foram feitas algumas aproximações com a Secretaria Municipal de Educação mediante a aplicação do questionário (APÊNDICE D).

³² O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

A escrita que se segue refere-se à análise feita às respostas do questionário realizado na SEME³³. Mediante a aplicação do questionário verificamos que:

A proposta educacional do município de Alfredo Chaves está em processo de elaboração desde 2011, essa se configura em uma construção coletiva de participação, planejamento e organização entre pedagogos, coordenadores, diretores e professores que atuam nas escolas do município. Estão sendo traçadas identidades e princípios no sentido de orientar as práticas políticas e pedagógicas de um coletivo. Construída à várias mãos.

Contudo essa proposta não contempla as especificidades das escolas do campo, é uma proposta única que visa contemplar toda a Rede Municipal de Ensino, porém aponta futuramente uma proposta específica para as escolas do campo. Nesse aspecto:

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola do campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 06)

Por outro lado reconhece a importância dessa proposta, não uma proposta apenas direcionada para a vida do campo, *mas uma proposta que valorize o homem do campo e sua realidade, para depois o aluno conhecer outros aspectos da vida para a inserção deste no mundo, para perceber-se como um ser importante dentro do ambiente em que ele vive e possibilitando escolhas.*

Um aspecto a considerar sobre a concepção de educação existente no município é que existe uma preocupação com o desenvolvimento do “Ser” em sua totalidade. *A concepção de educação do município é de valorização do “Ser” em sua totalidade e especificidade, respeitando as características de cada um, destacando os pontos positivos para que estes se sobressaiam durante o desempenho de suas atribuições.*

³³ Os trechos em itálico são as respostas da SEME.

Concernente as discussões referentes à Educação do Campo, objeto de estudo desse trabalho, a SEME a partir de 2009 vem promovendo formações específicas para os professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo. *Desde 2009 há no município uma discussão, ou melhor, uma formação continuada para professores que atuam em escolas multisseriadas localizadas no campo, considerando que o alunado campesino sempre foi considerado num todo, sem ser respeitado sua identidade, sua cultura, seu trabalho, e o ambiente em que ele vive. A partir de então, iniciou-se um trabalho de valorização deste sujeito, desenvolvendo o trabalho pedagógico a partir da realidade deste aluno campesino.*

Nessa situação, trouxemos a contribuição de Arroyo e Fernandes (1999) ao se referirem aos educandos:

Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (*Idem*, 1999, p. 13).

Ao referenciar sobre a concepção de Educação do Campo existente no município constata-se que: *é uma concepção voltada para a valorização do homem do campo, resgatando sua autoestima, buscando metodologias e recursos pedagógicos voltados a atender essa clientela dentro de suas peculiaridades, mostrando sempre que não há dicotomia entre campo e cidade e sim uma complementação do trabalho para atendimento de todos.* Foerste (2008, p. 121) nos ajuda a enriquecer esse debate: “Uma educação do campo que queremos é aquela que consegue articular uma nova escola do campo e da cidade. Nesse processo de construção coletiva de uma educação popular-libertadora não cabe à antinomia cidade-campo”.

Podemos constatar diante das análises e escritas acima que o município se insere no debate e na luta por uma Educação do Campo de qualidade, mesmo que timidamente, muita coisa ainda tem que ser realizado para chegarmos aos objetivos traçados. Percebe a importância de uma educação diferenciada para que nossos alunos do campo tenham seus valores, saberes e fazeres sendo respeitados, vivenciados e valorizados. Dando-lhe oportunidade de conhecer o global e ao mesmo tempo, o local, possibilitando a oportunidade de escolher em permanecer e

lutar por políticas públicas no campo ou ir para a cidade, mas não os tendo como um espaço dicotômico, e sim que se complementam

4.2 ..A COMUNIDADE E A EMEF CRUBIXÁ – *LÓCUS* DO ESTUDO

Abordar inicialmente a história de colonização até os dias atuais do município, os imigrantes que aqui chegaram com seus costumes, crenças, coragem, religiosidade nos ajudaram a entender e nos aproximarmos melhor do contexto desse estudo. Um contexto repleto de fatos, vivências, situações e relações, desafios, entraves e conquistas, que em um movimento dialético contribui para a formação do homem sócio-histórico e cultural. “E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude” (FREIRE, 2001, p. 8).

Assim, a EMEF Crubixá foi escolhida para o desenvolvimento desse estudo que se realizou na Rede Municipal de Ensino de Alfredo Chaves. Elegemos essa instituição por ser uma escola pública municipal, que atende filhos de agricultores familiares, está inserida em uma comunidade campesina e por considerar que a escola poderia trazer indícios, possibilidades de conhecer como os saberes e culturas campesinas contribuem para a constituição do currículo da escola, e assim contribuir, para responder o problema de investigação. Ressaltamos que esse estudo foi realizado no período de agosto a dezembro de 2012, onde interagimos com a escola durante duas ou três vezes por semana, no horário de 7h às 12h, turno matutino.

Em conversa com o professor da disciplina de Matemática, ficamos sabendo que existia um livro que conta a história da comunidade de Crubixá e relatos sobre a primeira escola da comunidade. Este exemplar está disponível na biblioteca da escola.

O escritor era um morador da própria comunidade (hoje falecido), e sua história de vida seria apresentada no desfile de Sete de Setembro na Sede do município, cuja temática do ano de 2012 foi: Viagem Literária. De posse dessa informação, procuramos esse livro na escola. E os escritos a seguir se encontram registrados no

livro intitulado: Narrativa do Histórico da Fundação do Povoado de São João (1986) do autor Erineu Norberto Salvador³⁴.

A comunidade de São João de Crubixá fica a 18 km da Sede do município de Alfredo Chaves. É formada em sua maioria por descendentes imigrantes Italianos, pequenos agricultores familiares. Possui aproximadamente 192 famílias que residem no distrito.

Em 1878 havia um convênio entre a Itália e o Brasil, o qual permitia a imigração de agricultores italianos para desbravar o solo brasileiro. Segundo Salvador (1986), as condições impostas pelo convênio entre os dois países, estabeleciam que o governo italiano custeasse o transporte e alimentação para a viagem dos voluntários que queriam vir para o Brasil e o governo brasileiro entregasse a cada família de imigrantes um lote de terra, em mata virgem.

A entrega das terras era efetuada nas seguintes condições: a terra era dividida em lotes de 302,500 metros quadrados, cada um com o respectivo número e o número do território; aqui no caso, havia o terceiro e o quarto território. Ao ser designado para o comprador que o desejava, era entregue pelo distribuidor de terras ao comprador um documento chamado Título Provisório impresso em duas línguas – português e italiano - a fim de que o imigrante, que no começo não entendia ainda o português, pudesse tomar conhecimento de suas obrigações com a posse da terra concedida, recebendo o lote medido e demarcado, o comprador devia tratar da conservação dos marcos e linhas abertas por picadas e num prazo de seis meses após ter recebido a terra, a mesma deveria estar roçada e plantada numa área de 1000 braças (4.840 metros quadrados), pelo menos, e construída uma casa que tivesse no mínimo 400 palmos quadrados (18,20 metros quadrados) para sua habitação permanente e de sua família – a inobservância desta obrigação importava a perda do direito de um lote. O comprador só recebia o título definitivo de propriedade depois de ter pago integralmente o preço do lote.

³⁴ Erineu Norberto Salvador (1904 – 2005), nascido na localidade de São João de Crubixá – Alfredo Chaves - ES, filho de imigrantes italianos.

Foi assim que os primeiros desbravadores de São João depois de uma longa e penosa viagem na travessia do atlântico que durou 19 dias sem comunicação com o resto do mundo, estabeleceram-se aqui em começo do ano de 1878.

A cultura do café foi a principal atividade econômica nos primeiros 50 anos desta colonização. O milho, o feijão e a cana-de-açúcar também eram cultivados com proveito para a economia familiar, mas o transporte era penoso, feito nas costas quando muito em lombo de burro, apenas para quem podia possuí-lo. Não havia estrada, somente picadas; em caso de doença não se conseguia médico. Quando algum infeliz fosse mordido por cobra venenosa, acidentado ou tivesse doença grave, o único meio era recorrer a remédio caseiro, que quase sempre terminava com a morte do paciente.

A vida foi dura, os imigrantes não entendiam a língua que os brasileiros falavam, precisavam começar a cultivar a terra, precisavam de mudas e sementes, mas, como consegui-las? Era preciso descer a pé, perto de Anchieta, para apanhar as mudas de café que se conseguia com fazendeiros, mas era preciso descer num dia e voltar no outro trazendo mudas nas costas. Esses heróis e outros que vieram nos anos subsequentes foram os que povoaram todo o atual distrito e outros lugares vizinhos e aqui se mantiveram, quase todos, até por volta de 1922 quando, já pelo crescimento da população, as terras ficaram poucas e muitos emigraram para outras regiões do Estado.

De acordo com Salvador (1986) pode-se afirmar que o período de 1918 a 1925 foi a maior evolução do lugar, São João nessa época tornou-se vila. Em 1895 foi criado o cartório de Registro Civil, onde já se podiam fazer casamentos, registros de nascidos e também registros de óbitos.

Em 1928, comemorou-se o primeiro Cinquentenário da Colonização, com festa pomposa, abrilhantada com a banda de música vinda de fora. Lá pelo ano de 1931 foi construída a estrada que ligou Engano a São João.

Porém, nesse período a população começa a diminuir em consequência de haver pouca terra e de estar cansada. O preço do café, o principal produto da época, caiu

bruscamente e não subiu durante muitos anos; daí vieram às falências. Então veio a Revolução de 30 chamada liberal; parecia ter melhorado um pouco, mas três ou quatro anos depois começou a desvalorização do dinheiro; as estradas que tinham sido construídas ficaram abandonadas, as pontes caídas, as famílias saíam ansiosas à procura de terras ao Norte do Rio Doce, que naquela época eram bastante baratas e com a vantagem de conseguirem maiores áreas; por isso a situação se tornou mais precária, porque na década de 1930, muitas famílias já tinham migrado para o sul – Castelo e arredores.

Pode-se afirmar que desde a colonização de São João até o primeiro centenário, os anos de maior desenvolvimento foram os de 1895 a 1927 e o maior retrocesso foi de 1932 a 1945 quando quase se tornou um deserto.

A partir de 1946 houve alguma melhora com a introdução aqui de novas variedades de cafés, criação de suínos, bovinos e reconstrução das estradas e pontes, paulatinamente ia-se melhorando embora o café fosse o mais custoso para os produtores e conseqüentemente em muito menor escala; o preço embora oscilasse sempre se manteve baixo até o ano de 1972, quando se elevou um pouco para, dois anos depois, voltar a baixar.

Na década de 1970 – 1980 surgiu o cultivo da banana que encontrou bom mercado para o consumo e de grande proveito para a economia do lugar, ultrapassando em muito o cultivo do café, e ao seu lado a produção de leite que também se acentuou bastante, havendo melhora inclusive nos poderes públicos que trataram melhor as rodovias para o escoamento dos produtos destinados ao comércio; houve também melhoramento para o ensino primário com construção de novas escolas melhor aparelhadas. Assim comemorou-se em 1978 o primeiro centenário da Colonização, com bela festa civil e religiosa.

Este lugar recebeu vários nomes, a primeira denominação foi logo que o governo mediu os lotes de terra a serem postos à disposição dos imigrantes pela ordem que vinham chegando, foi de São Gabriel do Quarto Território, da Província do Espírito Santo, abrangendo também parte do terceiro território. Pouco depois passou a ser chamar São João; segundo os dizeres de algumas pessoas mais antigas, o nome

São João foi dado por um imigrante primitivo que se chamava João Entringer. São João foi o nome oficial até 1943 quando a ditadura do Governo de Getúlio Dorneli Vargas mandou trocar nome de São João pelo de Crubixá, que é o nome de uma árvore abundante na época. Depois disso vieram os apelidos, São João, Alfredo Chaves, São João de Alfredo Chaves. Oficialmente, porém, este lugar só teve nomes desde sua colonização até o fim do primeiro centenário: São Gabriel São João e Crubixá³⁵.

4.2.1 ..A Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá

Considerando os objetivos do estudo, estabeleceram-se contatos com a escola para viabilizar o processo investigativo em todas as suas fases. Um diálogo preliminar com a diretora da escola forneceu informações referentes à comunidade escolar e a estrutura física da escola, além dos documentos existentes na escola, tais como: projeto político pedagógico (PPP), o livro do Salvador (1986) e o histórico da comunidade chamado: Resgatando nossa História, realizado pela comunidade escolar da própria EMEF Crubixá. Assim, apresentamos a seguir as informações angariadas baseadas no relato da diretora e na análise dos documentos citados acima.

No Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) registra-se que pelo fato do distrito de Crubixá estar localizado em uma região de solo fértil, houve a necessidade de criar uma escola de 1º Grau, objetivando a permanência dos filhos de agricultores na região evitando assim o êxodo rural.

Em relatos escritos por Salvador (1986), a 1ª escola pública deste distrito funcionou até 1885 numa igreja de madeira em que a padroeira era Nossa Senhora da Misericórdia; e segundo alguns moradores antigos deste lugar, a partir daquele ano a escola passou a funcionar em vários lugares, tais como: Sede do Partido Integralista, Casarão do Breda e casa do Senhor Fermino Paganini.

³⁵ Em homenagem à existência de uma árvore chamada crubixá que existia em abundância na época da colonização da comunidade.

No mandato do prefeito João Fregonassi Neto foi construído a escola Singular “Crubixá” que ministrava ensino de 1ª à 4ª séries, ou seja, o antigo primário. A 1ª regente de classe dessa escola foi Vanilda da Penha Piassi.

A partir dessa época a comunidade passou a ter uma creche, que funcionava no salão comunitário, atual Associação Comunitária Beneficente de Crubixá. Em 1979 a escola singular recebeu a nomenclatura de Escola de 1º Grau “Crubixá”, passando a ministrar aulas para alunos da quinta série, teve como primeira diretora a senhora Celina Luiza da Conceição Mattos.

Segundo a senhora Teresa Casale Berro, funcionária da escola desde 1979, nessa época a merenda escolar era preparada no pátio da igreja em um fogareiro à lenha, feito com pedras. A escola não possuía banheiros, apenas uma fossa seca. Segundo a depoente, devido à dificuldade de transporte os professores ficavam hospedados em casas de moradores locais.

A partir de 1980, os professores começaram a ficar hospedados na casa paroquial. Em 1981 a escola foi ampliada, passando a ter 2 salas de aula, 2 banheiros, 1 cozinha com 1 fogão a lenha e 1 pequeno alojamento para os professores.

De acordo com o histórico levantado pela comunidade escolar, de agosto de 1981 até dezembro do mesmo ano a escola ficou sob responsabilidade do Sub - núcleo Regional de Educação de Alfredo Chaves. No ano de 1982 a direção da escola esteve a cargo da professora Gloria Benincá Burini. De 1983 até 1996 a diretora da escola foi Rita Genoveva Rufino Arcanjo. De 1988 até 1996 esta escola acampou no turno noturno a Escola de Segundo Grau Ilda Aboumrad, mantida pelo poder público municipal, que ministrava o curso de Habilitação do Exercício do Magistério em Primeiro Grau. Neste período a escola passou a contar com a Educação Infantil.

Em 1997 a professora Sônia Maria Sardi Benincá, assume a direção da escola. Neste ano a gruta de pedra localizada no pátio escolar, onde antes alojava um gerador de energia elétrica passou a guardar uma imagem de Santa Luzia. Esta santa foi escolhida para ser a padroeira da gruta (FOTO 04) porque muitos moradores da comunidade tornaram-se devotos por terem sido curado de problemas

visuais. Desde então, todo dia 13 de dezembro a comunidade escolar comemora o dia da Santa Luzia, rendendo bênçãos a ela com ladainha e procissão, a fim de manter viva a tradição local. Neste dia oferecem doces às crianças.



FOTO 04: Gruta de Santa Luzia (protetora dos olhos)
pátio da escola
Fonte: arquivo da pesquisadora

No biênio de 98/99 a professora Gloria Burini Benincá é a responsável pela direção da escola. Neste período é criado nesta instituição o Projeto Todos Podem Ler e o ensino supletivo de Primeiro e Segundo Grau. Também neste período a escola foi ampliada e reformada contando com mais três salas de aula e um banheiro.

De fevereiro de 1999 até 2000 a escola fica sem diretor, gerenciada pela Superintendência Regional de Educação Expandida Sul, localizada em Guarapari.

Em 12 de setembro de 2000 a professora Lisete Benicá Sartori assume a direção da escola e permanece neste cargo até a presente data deste estudo. Em 2002 a unidade educacional recebe a nomenclatura de Escola Estadual de Ensino Fundamental “Crubixá”. Em 01 de agosto de 2005 a escola foi municipalizada e recebeu a nomenclatura “Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá”.

A EMEF Crubixá atende alunos do 1º ano à 8ª série³⁶, funciona no turno matutino³⁷, possui uma área total construída de 646m², sendo construída 332m², em dois pavimentos, assim divididos:

Primeiro pavimento (FOTO 05): 01 sala dos professores com 01 banheiro, uma cozinha com despensa, dois banheiros (01 masculino e 01 feminino), 03 salas de aula (5ª a 8ª séries), 01 sala onde funciona a pré-escola³⁸, uma cantina (onde funciona também como depósito e almoxarifado), um pátio e a gruta da Santa Luzia (Santa protetora dos olhos), embaixo da escada de acesso ao segundo pavimento tem um espaço que é utilizado pelos professores para guardarem as roupas de chuva, seus capacetes e outros pertences – chamado por alguns professores de *closet*.



FOTO 05: área interna da EMEF Crubixá
Fonte: arquivo da pesquisadora

Segundo pavimento: 01 sala da direção/coordenação, 01 laboratório de informática (computadores sem acesso a internet), 01 sala de vídeo, 03 salas de aula (1º ano à 4ª série), 01 biblioteca e 02 banheiros (01 masculino e 01 feminino).

³⁶ A mudança de nomenclatura de série para ano está mudando gradativamente nas escolas municipais.

³⁷ No turno vespertino a escola cedeu seu espaço para atender alunos do Ensino Médio – funcionando assim, como anexo da EEEFM Camila Motta – cujos professores e materiais didáticos pedagógicos são disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação.

³⁸ Na escola existe uma pré-escola denominada de Bambinos, com decreto próprio de criação, porém funciona no espaço da escola.

No período de realização desse estudo, a escola foi contemplada por uma sala multifuncional juntamente com os materiais didático-pedagógicos para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A escola possui fora do seu espaço uma quadra poliesportiva coberta com banheiros para a realização das aulas de Educação Física, além de servir para práticas esportivas e outros eventos da comunidade.

A comunidade escolar é composta por: 01 diretora, 01 coordenadora, 01 secretária escolar, 03 ASG (também responsáveis pela limpeza e merenda da escola), 11 professores e 79 alunos (incluindo a pré-escola).

Desses 79 alunos, 72 necessitam de transporte escolar para chegarem à escola, pois suas residências estão a mais de 3 km da escola, que fica na sede do distrito de Crubixá.

Quantidade de alunos por ano/série								
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
05	06	11	07	07	06	02	11	05
Pré-escola Bambinos			19 alunos (de 03 a 05 anos de idade)					

Fonte: Censo Escolar – 2012 – EMEF Crubixá

Mas o que dizem os documentos existentes na EMEF Crubixá quanto ao nosso estudo?

Discorremos a seguir, a análise³⁹ do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá e do Novo Currículo Escolar do Estado do Espírito Santo.

³⁹ Conforme já apresentado em escritas anteriores, o município de Alfredo Chaves, até a realização de estudo, tem uma proposta pedagógica para as escolas do município em fase de elaboração, não podendo ser objeto de análise durante este estudo, porém, aplicamos um questionário para SEME, o qual já foi alvo de análise em tópico anterior.

O projeto político pedagógico (PPP) é o âmago do trabalho que a escola desenvolve em todo o seu contexto. Veiga (2005, p. 11) entende o PPP “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Estão inseridos nesse projeto: suas concepções, suas singularidades, especificidades, seu contexto histórico, a visão sociopolítica de cada escola, suas intenções, desafios, rupturas e a vontade de realizar. Daí a importância de elaboração do PPP por cada escola. Ele demonstra os princípios filosóficos, sociais, políticos e educacionais que perpassa a escola em particular. Podemos afirmar que o projeto político da escola é a “espinha dorsal” da escola, onde tudo tem que estar interligado, conjugado, em constante articulação e ao mesmo tempo “a marca da escola”, com o objetivo de mostrar quem é essa escola e sua real função na sociedade e na comunidade onde se inseri.

O PPP tem que ser um espaço de participação, construção coletiva. Um documento não para ser arquivado, engavetado, mas discutido, reformulado, pensado em constante movimento de reflexão-ação-reflexão, em um processo dialético.

Conforme Veiga (2005, p. 33), “[...] o projeto político pedagógico requer continuidade das ações, descentralizações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório”.

O olhar para o Projeto Político Pedagógico da EMEF Crubixá foi de observar se nele está contemplado a preocupação com os saberes e culturas das crianças, e como que esses se inserem no contexto da escola.

Antes da análise, salientamos que o documento existente na Escola foi elaborado em 2005, passou por um processo de reformulação em 2006, ainda não foram feitas novas reformulações porque a Secretaria Municipal de Educação juntamente com todos os professores das escolas públicas do município estão elaborando uma Proposta Pedagógica para a Educação Municipal. Assim que esse documento norteador da Educação do Município de Alfredo Chaves ficar pronto, serão realizadas novas modificações no Projeto Político Pedagógico da EMEF Crubixá.

Ao analisarmos o PPP constatamos que a escola percebe-se como *uma instituição que atende comunidades essencialmente rurais*, ou seja, os seus alunos são do

campo e a escola é uma escola do campo. Essa afirmação e reconhecimento são importantes para traçar os seus objetivos educacionais, pois ao fazer esse reconhecimento, que é uma escola do campo, que atende alunos do campo, já caracteriza que ela pertence a um lugar, com características essencialmente camponesas e que o seu trabalho deve contemplar também, os aspectos sociais, culturais, os valores das comunidades que ela atende.

A escola identifica que a base da economia das comunidades é a agricultura, principalmente o cultivo de café e a produção de gado leiteiro e de corte. E que no período da colheita do café, entre os meses de junho e setembro, os pais necessitam da colaboração dos filhos, conseqüentemente, nesse período a escola apresenta um índice maior de faltas de alunos.

Compreende e identifica essa necessidade, porém, o Projeto Político Pedagógico não aponta possíveis soluções para diminuir esse índice e nem menciona o que a escola faz para que esse aluno não fique prejudicado, no que se refere às faltas e principalmente ao aprendizado.

Uma das propostas e missão da Escola é estimular e seguir um processo de educação que dê oportunidade para que o aluno valorize sua cultura, sua história, seus valores e sua crença. O educando se faz agente construtor de seus conhecimentos. A escola se reconhece como uma escola que atende comunidades essencialmente rurais.

Dentre, alguns objetivos propostos pela escola está preocupação em: *oferecer condições para que o Ensino Fundamental seja realizado no melhor nível possível, formando indivíduos capacitados para atender as necessidades da comunidade na qual estão inseridos; desenvolver os programas em todas as séries do Ensino Fundamental de modo a atender às peculiaridades locais e a formação integral do educando.*

Nessa perspectiva, observa-se que a Escola reconhece a sua função social, não é uma ilha isolada, mas que em seu entorno existe uma sociedade complexa, existem

relações sociais, enfrentamentos e que a formação dos sujeitos deve proporcionar-lhes condições de atender também aos anseios dessa sociedade.

Esse documento contempla uma Proposta Curricular para a Escola. Ao analisar essa proposta, observamos que os conteúdos estabelecidos para cada ano/série e disciplinas têm como base curricular norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os temas transversais: Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura, as Linguagens, Educação Tributária, Cultura Afro-Brasileira e Informática.

Fica aqui um questionamento: a escola visa uma formação para atender as necessidades e peculiaridades da comunidade a qual está inserida, comunidade formada por sujeitos do campo e segue uma base curricular nacional. Como se configura essa articulação tão complexa na prática pedagógica, no dia a dia da escola de forma que os saberes e culturas dos sujeitos do campo sejam contemplados no currículo dessa escola? Fica somente no discurso?

A proposta dessa pesquisa foi tentar responder a essas inquietações. Como se configura essa articulação.

Diante desse questionamento, ao ler as metas apontadas pela Escola no PPP, uma meta merece destaque. **Quanto à seleção de conteúdos**, *uma das metas é priorizar conteúdos que são necessários para a vida prática e real do aluno.*

Ao apontar essa meta, entende-se que a escola tem consciência daquilo que é importante, significativo e necessário, tanto para a formação integral dos seus educandos quanto para o atendimento das necessidades da comunidade onde ele está inserido, um dos seus objetivos propostos. E atende também, o que o Novo Currículo Escolar do Estado do Espírito Santo preconiza.

O que diz o Novo Currículo Escolar Estadual concernente a Educação do campo?

Essa análise é importante, pois o município de Alfredo Chaves não possui um sistema de ensino, mas é uma rede, conseqüentemente, gestada seguindo também

as orientações oriundas da Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Observamos que o documento resgata o campo como *lócus* de produção de saberes, conforme já sugere esse estudo, ali estão expressas a multiplicidade de saberes que envolvem diversos sujeitos sociais que realizam e produzem sua própria história. O Novo Currículo sugere que:

o currículo deve levar em conta a realidade dos sujeitos camponeses, que se educam na relação com a terra e com outros sujeitos que produzem suas existências a partir do cultivo dessa. [...], os conteúdos escolares serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo (SEDU/ES, 2009, p. 40-41).

Nesse sentido, o Novo Currículo propõe um ensino que leve em consideração, a realidade dos sujeitos camponeses. Nosso entendimento, mais uma vez, coloca frente a esta responsabilidade a figura do educador do campo – como agente que poderá possibilitar essa ponte entre o ensinar e o aprender mediado pelo contexto do mundo camponês, abdicando-se dos conteúdos fragmentados, compartimentados, alheio à experiência existencial dos educandos, considerados por Freire (2011, p. 79) “retalhos da realidade desconectados da totalidade”. Seríamos ingênuos se desconsiderarmos o currículo prescrito em nossas análises em detrimento da prática em sala de aula. Conforme Forquin (1986, p. 21), o que importa [...], é compreender os parâmetros anteriores à prática. O currículo é um parâmetro, sujeito a mudanças e que legitima uma escolarização.

Outro registro considerado por nós importante e de contribuição ao estudo refere-se aos portfólios dos educadores.

O que nos afirmam os portfólios dos educadores?

Os educadores das séries iniciais (1º a 4ª série) da EMEF têm a prática de documentar, por meio de portfólios, suas experiências cotidianas da práxis pedagógica. Um movimento iniciado pela educadora do 1º e 2º anos desde quando lecionava na escola multisseriada em sua comunidade, e esta prática se estendeu até a escola seriada contagiando os educadores da EMEF Crubixá. São registros que evidenciam o fazer pedagógico. Freire (2011, p. 68) defende a ideia de que: “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” e que “o

analista crítico descobrirá nos métodos e textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano [...]", por isso nosso interesse em conhecer essa prática.

Diversas atividades estão nele arquivados, experiências que podem contribuir para repensar a prática ou até mesmo serem desenvolvidas nos anos posteriores. De posse desses portfólios que são construídos ao longo do ano letivo, podemos perceber a riqueza da práxis pedagógica expressa nos trabalhos realizado. As experiências foram fotografadas e comentadas pelas educadoras em escritas à mão. Não há palavras para expressar cada riqueza observada, registrada e comentada, digno de estudos profundos. Este fato evidencia que a escola do campo é lugar de coletividade, amizade, lócus de pluralidade de saberes e culturas.

Entre cada projeto desenvolvido, cantigas, parlendas, datas comemorativas, visitas de pais, despedidas de professores, oficinas pedagógicas, vivências cotidianas da escola, interlocução com outras escolas, acompanhamento do desenvolvimento cognitivo das crianças, experiências na comunidade, visita de estudo às propriedades, as fábricas da comunidade, às famílias dos alunos, e muito mais, demonstram as experiências e teorias produzidas pelo intelectual do campo – o educador do campo que assume uma posição perante a responsabilidade de ensinar, respeitar o contexto, os saberes e culturas dos seus educandos. O compromisso é estabelecido com os saberes dos seus educandos e não com um saber legitimado e prescrito no currículo. Vejamos as fotos de alguns desses momentos, referimos a alguns, porque o corpo desse trabalho não caberia tantas riquezas registradas e vivenciadas:



FOTO 06: Visita de estudo em uma propriedade de café – São João
Fonte: arquivo portfólio da educadora

Essa foto (FOTO 06) foi tirada pela educadora na visita de estudo realizada na propriedade de um agricultor familiar. Nessa visita, os educandos obtiveram informações sobre a plantação e os tipos de café da região de Crubixá. O proprietário fez um resgate da história do café na comunidade. Os alunos conheceram a estufa, o processo de secagem e o tipo de café ideal para comercialização. Após a visita de estudo, a educadora trabalhou os conteúdos estabelecendo relação com a visita de estudo.



FOTO 07: Visita de estudo plantação de cana, banana e mexerica
pocã juntamente com EMUEF Santo Antônio de Joebinha.
Fonte: arquivo da educadora

A educadora da EMEF Crubixá, em parceria com a educadora da EMUEF Santo Antônio de Joebinha, com todos os seus alunos, visitou a plantação de cana, banana e mexerica (FOTO 07), com o objetivo de conhecer o que é cultivado na região. Na sala de aula estabelece atividades relacionando-as às visitas de estudo, uma atividade proposta foi o debate sobre o uso do agrotóxico nas plantações.



FOTO 08: trabalho com a música: obrigado ao homem do campo.
Fonte: arquivo da pesquisadora

Antes de iniciar as atividades do dia a educadora tem a preocupação de motivar seus educandos. A motivação da aula do dia 26 de junho de 2012 foi realizada com a música: obrigado ao homem do campo (FOTO 08). Nesse dia a educadora cantou a música junto com seus educandos e posteriormente, faz a reflexão da mesma sobre a importância do homem do campo para a sociedade.

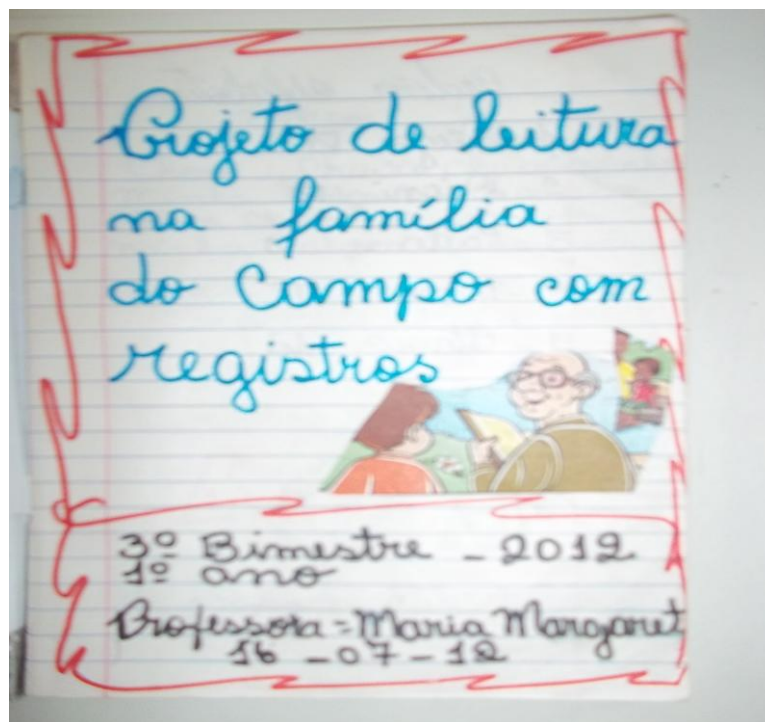


FOTO 09: Projeto de leitura desenvolvida com as famílias
Fonte: arquivo da pesquisadora

A educadora também desenvolve junto às famílias o projeto de leitura na família do campo (FOTO 09). Cada educando leva para casa, semanalmente, um caderno onde os pais fazem registros das histórias, lendas, poesias, poemas, receitas, enfim diversos textos que são contados para os seus filhos. No dia seguinte, em sala de aula, os educandos socializam os seus textos registrados pelos próprios pais. Os textos registrados são utilizados pela educadora no processo de alfabetização.

Os portfólios são registros que revelam uma práxis da ação educativa e que envolve finalidade, métodos de trabalho que imprimem uma filosofia, uma concepção dos seres humanos e do mundo. Ao analisarmos os portfólios esses demonstraram a contribuição dos saberes e culturas camponesas para a constituição do currículo da escola que de fato seja do campo.

4.2.1.1 Os movimentos da Escola

É no dia a dia da escola que os fenômenos acontecem e trazem junto de si inquietudes e novas perguntas ao pesquisador. Nesse contexto concreto da escola que percebemos a realidade de forma completa e profunda (Lüdke & André, 1986). Sendo a escola um ambiente físico, porém também, social, é visível observarmos as relações estabelecidas em seu interior, principalmente na escola de campo, onde o número de alunos é reduzido, mas que não minimiza a qualidade dos fenômenos observados. Nesse aspecto recorremos a Forquin (1993) quando fala dos ritos e ritmos da escola, considerados assim, a cultura da escola. Sentimos a necessidade de observarmos a entrada e saída dos educandos na escola, a hora do recreio, e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. As observações foram registradas com foto e anotações no diário de campo.

Procuramos conforme dito anteriormente, observar a dinâmica da escola, e quais movimentos contribuem para responder ao nosso problema de investigação. Podemos constatar, mediante os documentos oficiais analisados, que a escola se preocupa em estabelecer relação dos conteúdos prescritos com a realidade dos sujeitos do campo. E na prática, como isso acontece?

Iniciamos assim, nossas reflexões sobre a entrada, saída dos educandos e a hora do recreio. Os educandos por volta de 6h20min da manhã começam a adentrar os portões da escola, pois utilizam o transporte escolar. O transporte funciona por meio de rotas, e muitas vezes, o mesmo transporte realiza duas rotas ao mesmo tempo. Nesse processo têm alunos que chegam primeiro, mais cedo à escola e outros chegam mais tarde. Quando os alunos chegam, encontram seus pares para iniciar suas conversas ou brincadeiras. A escola disponibiliza alguns brinquedos para que os alunos possam se divertir tanto na entrada, saída e hora do recreio (FOTO 10). Vejamos:



FOTO 10: Brincadeira durante entrada, saída e recreio na escola.
Fonte: arquivo da pesquisadora

Um acontecimento considerado por nós importante, em uma das observações, foi em relação à merenda oriunda da agricultura familiar, quando os produtos chegam à escola, no mesmo instante são distribuídos aos alunos, conforme podemos ver na foto abaixo, e todos degustam com prazer (FOTO 11).



FOTO 11: Fruta da merenda fornecida pela agricultura familiar
(25/09/2012)
Fonte: arquivo da pesquisadora

Registramos aqui, que antes de iniciarem as aulas do dia, os alunos se posicionam em fila no pátio, fazem a oração do “Pai Nosso”, e posteriormente se dirigem as suas respectivas salas de aula.

Essas observações nos despertam a perceber a cultura da escola, o modo de ser da escola do campo, manifestando seus hábitos, valores e seus símbolos (FORQUIN, 1993). São diversos ritos e ritmos. Uma escola que abre seus portões bem cedo para receber aquele que cedo sai de casa, antes mesmo do sol nascer; que percebe que aquele que chega veio de alguns lugares distantes, já está cansado, e que espera ainda mais um pouquinho para entrar na sala de aula e antes de entrar na sala de aula precisa relaxar física e mentalmente, e isso acontece com as brincadeiras, com o uso de jogos, ou até mesmo com uma conversa entre os seus colegas e amigos. Uma escola que professa a fé, a religiosidade, quanto diariamente inicia suas atividades pedagógicas com a oração do “Pai Nosso” – oração universal, sem distinção de crenças. Ambiente este marcado por interações sociais, diversas culturas

4.2.1.2 O currículo praticado

Sacristán (2000, p. 201) reforça a ideia que “se o currículo é a ponte entre a teoria e ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado”. [...] e acrescenta que: “um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem”. Surge então, diante dessa reflexão a necessidade de observarmos a ação pedagógica do educador, a fim de encontrar respostas ao nosso problema de investigação.

As observações aconteceram por série/ano em períodos alternados, durante os meses de setembro a dezembro, realizadas em rotatividade durante a semana com permanência nas salas de aula, entre os horários de 7h as 11h30min. Queremos ressaltar que foram observadas as aulas em todas as séries/anos com autorização dos educadores e da direção da escola, mencionamos algumas observações no

corpo desse trabalho, em especial, àquelas que contribuíram diretamente com o nosso problema de investigação.

Os encontros diários entre educador e educando representam o encontro entre culturas, entre saberes, em reciprocidade, trocas e aproximações. Assim, como descreve Brandão (1990, p. 170), “aproximações e trocas que se realizam entre um tipo de cultura do campesinato tradicional brasileiro e uma agência especializada da cultura erudita: a escola rural”, melhor dizendo, escola do campo.

Nesse aspecto quando observamos de perto a práxis do educador, podemos contemplar a manifestação e concretização do currículo prescrito em ação, deixa de ser uma prescrição para se tornar uma vivência. Mas aquilo que está prescrito, de fato se concretiza no ambiente escolar e fora dele? Nossas observações nos levaram a responder tal questionamento.

Aula do dia 25/09/2012 – 4º ano/3ª série e 4ª série



FOTO 12: Educandos 4ª série e 4º ano
Fonte: arquivo da pesquisadora

Nessa sala de aula (FOTO 12) a professora leciona para o 4º ano/3ª série e a 4ª série juntos, divide seu tempo pedagógico com 14 educandos. Neste dia, a aula iniciou com a leitura de lendas existentes na comunidade de Crubixá (FOTO 13),

atividade solicitada para casa no dia anterior. À medida que um lia, a educadora e os outros educandos ouviam atentamente. As lendas foram escritas a partir dos relatos dos pais e dos familiares. Essa atividade surgiu a partir do conteúdo: O Brasil das Histórias, do livro didático de Língua Portuguesa – Infância Feliz.

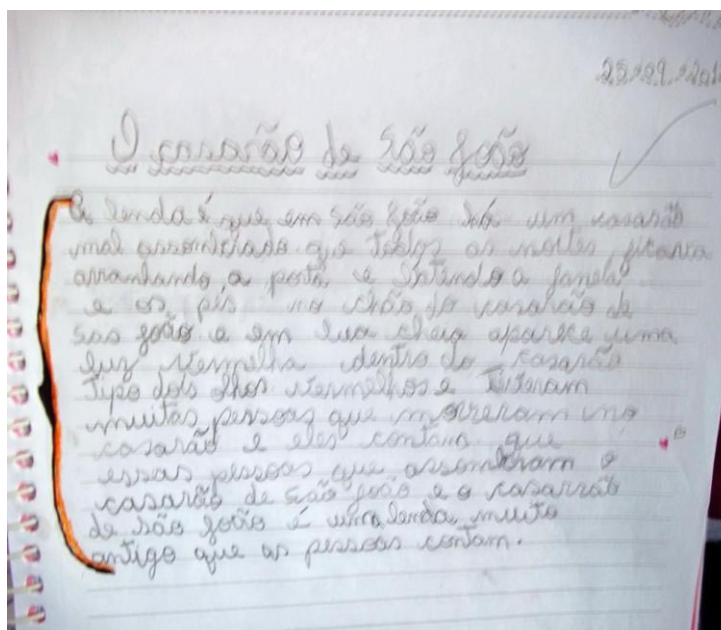


FOTO 13: Lenda sobre o casarão de São João
Fonte: arquivo da pesquisadora

Posterior a leitura das lendas, a educadora iniciou os trabalhos com a disciplina de Ciências. Primeiro passo foi à escrita no quadro do texto intitulado: A menina Carolina da autora – Sonia Maria C. Campelo.

Essas duas atividades foram comuns as duas séries/ano, porém, após a escrita, discussão do texto e a realização de sequência de atividades sobre o poema, a educadora divide as atividades por série/ano. Enquanto, o 4º ano realiza atividades da página 187 do livro didático, a 4ª série copia do quadro as suas atividades.

O assunto foi também comum a todos – a alimentação. Nesse momento me bate a curiosidade em saber o porquê dessa temática. A educadora informa que naquele dia ela estava iniciando o projeto alimentação com os seus educandos, temática escolhida, discutida e estudada na formação Escola da Terra e nos grupos de planejamentos orientados pela SEME. Nesse dia reforçando o trabalho da educadora foi servido como merenda escolar – a canja e depois a distribuição das laranjas.

As primeiras percepções demonstram a importância do planejamento como um ato político, o planejamento nesse aspecto ele não é neutro, mas possui intenções e decisões por parte do educador. Ao planejar a aula para esse dia, a educadora procurou interagir com o livro didático (um currículo prescrito), as orientações oriundas da formação realizada pela SEME e com o contexto vivido dos alunos. Embora ainda, perceba-se a divisão das disciplinas, sua compartimentação (FORQUIN, 1993).

Podemos aqui registrar uma consideração entre o currículo prescrito e o currículo vivido. A educadora nesse momento poderia seguir as instruções rigorosas do livro didático, mas houve uma preocupação em estabelecer essa relação com o dia a dia dos educandos, principalmente trabalhando temas do seu contexto. Os educandos tanto podem conhecer o saber global e ainda estabelecer relação com o saber local. Nesse sentido, podemos entender o que Sacristán (2000, p. 165) nos declara que o currículo pode ser modelado pelos educadores, cabe a ele intervir ou não, se configurando em uma dimensão estritamente política.

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles.

Diante disso, o educador do campo pode operar a mudança perante uma realidade dada, principalmente, se esta não condiz com a realidade dos seus educandos.

Aula dia 03/10/2012 – 7ª série

Nossas observações iniciaram às 7h da manhã, e foram até as 11h30min onde pudemos acompanhar as atividades dos 11 (onze) educandos da 7ª série (FOTO 14).



FOTO 14: Educandos da 7ª série
Fonte: arquivo da pesquisadora

Nesse dia os educandos tiveram aula das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Educação Física. Todas as aulas têm duração de 50 (cinquenta minutos cada).

Em Língua Portuguesa, o assunto abordado foi sobre complemento nominal. Duas frases foram exemplos para que a educadora realizasse a análise sintática.

Frase 01: Esperamos ansiosos por sua volta.

Frase 02: Esta menina tem medo de fantasma.

A educadora, juntamente com os educandos, realiza a análise das frases apresentadas.

Em um momento da aula a educadora se ausenta da sala, e a educanda Maria Vitória⁴⁰ se dirige a pesquisadora e pergunta:

“___ O que você realmente vai analisar?” – Maria Vitória

⁴⁰ Nome fictício da aluna da 7ª série.

Disse-lhe que naquele momento iria observar a prática do professor, se durante as aulas eles recorrem às culturas e saberes dos educandos e como fazem isso.

A Maria Vitória logo me responde que “não”, e acrescenta que para eu ter uma ideia em Arte eles estão estudando Van Gogh. Perguntei-lhe se não seria importante estudar também Van Gogh? Ela me diz que:

“_____ Seria, mas poderia estudar também coisas da comunidade, por exemplo, tem tantas pessoas que fazem bonecas, e outras artes na comunidade, poderia convidar essas pessoas para ensiná-los”.

O Marcelo, educando da sétima série, no momento da conversa entre Maria Vitória diz:

“_____ Para que eles teriam que estudar análise sintática – o camarada que planta café não vai fazer isso!” E acrescenta para os demais colegas:

“_____ O cara foi plantar banana. Quem é o sujeito?”

Cíntia⁴¹ diz:

“_____ Nós ‘teria’ que estudar agricultura, zootecnia, coisas do dia a dia...”

Mediante essas falas problematizamos que a Educação do Campo de fato não se constitui em uma adaptação de conteúdos a realidade campesina. Pelo contrário, a partir dessa realidade que o currículo é constituído.

Essas falas nos revelam um desejo de aprender aquilo que tenha significado, sentido, que faz parte do seu dia a dia, do seu mundo estabelecendo relação com o seu contexto campesino. Freire (2011) menciona que deve haver respeito com os

⁴¹ Cíntia é ex-aluna da EFA - Alfredo Chaves, estuda na EMEF Crubixá há 1 ano, pois seus pais mudaram de residência, ficando longe para ela estudar na EFA. As escritas reproduzem com fidedignidade as falas dos alunos, sem correções.

saberes dos educandos, discutir com os alunos a relação entre os seus saberes com o ensino dos conteúdos, para aproveitar suas experiências.

Remetendo-nos ainda, a ideia de desconsideração do saber, da experiência, da vida que os educandos do campo vivem. Nesse sentido, Freire (2011, p. 79) diz: “[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito”.

Apenas citaremos a seguir, o que foi estudado em cada disciplina:

Matemática: assunto – fatoração, aula expositiva e dialogada e resolução de exercícios.

Ciências: assunto – organização de uma gincana sobre os conteúdos estudados em Ciências no 3º bimestre.

História: assunto – Primeiro Reinado do Brasil

Educação Física: atividades de aquecimento e formação de palavras utilizando o corpo.

As aulas de Educação Física são realizadas com as 6ª, 7ª e 8ª série, devido ao número reduzido de alunos.

As observações realizadas na 7ª série nos fizeram recorrer mais uma vez aos escritos de Sacristán (2000, p. 166) quando diz que:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercido adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais.

Podemos considerar mais uma vez o papel de mediador do educador, que por intermédio de suas ações e práticas une forças para desestabilizar ou fortalecer uma força hegemônica que impera nas instituições escolares.

Aula dia 24/10/2012 – 3º ano



FOTO 15: Educandos do 3º ano
Fonte: arquivo da pesquisadora

O 3º ano (FOTO 15) é composto por 11 educandos. Nesse dia antes do recreio o assunto trabalhado foi sobre os direitos da criança, assunto oriundo do Programa Agrinho 2012⁴². Foi uma aula expositiva-dialogada. Um dos temas de maior exposição referiu-se ao trabalho infantil, os alunos foram falando sobre o que fazem no dia-a-dia, após o horário de aula. Uns diziam que cortava banana, molhava a horta, tocava bezerro, carregava lajotas... A educadora nesse momento ressalta a diferença da cidade e do campo, onde as crianças do campo têm mais oportunidades para contribuir com as tarefas em casa, como: catar gravetos, molhar a horta, lavar vasilhas,...

Após o recreio o tema foi: vegetação, assunto este que contou com o auxílio do livro didático – Projeto Pitangá, p. 118.

A educadora pede para fazer a comparação de uma imagem de vegetação do livro com a vegetação local, aborda algumas legislações que protegem o Meio Ambiente,

⁴² O Programa Agrinho é uma parceria entre a SEME, A Federação da Agricultura e Pecuária do Espírito Santo (FAES) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional ES (Senar-AR-ES), que consiste em ações educativas nas escolas, para alunos da educação infantil, especial e fundamental. O projeto propicia o despertar da consciência de cidadania e o acesso a informações relativas à saúde, meio ambiente, trabalho e consumo, para formar cidadãos idealistas, aliados e integrados ao empreendedorismo, voltados para a melhoria da qualidade de vida.

e o medo que o agricultor tem do IBAMA, além de dizer que a vegetação precisa ser preservada.

Posterior a disciplina de Geografia, a educadora trabalhou a disciplina de Língua Portuguesa abordando o assunto: De volta à natureza!

Aula: dia 28/11/2012 – 1º e 2º ano

Nesse dia a educadora iniciou a aula com uma oração e introduziu sua aula com os símbolos do Natal e seus significados. Toda a aula foi referente a essa temática. Os alunos construíram o presépio para a sala.

No universo da sala de aula a curiosidade tomou conta de como se dá o processo de alfabetização dos alunos do campo (FOTO 16). Iniciou então, a busca de indícios que de alguma forma poderia responder um pouco essa curiosidade.

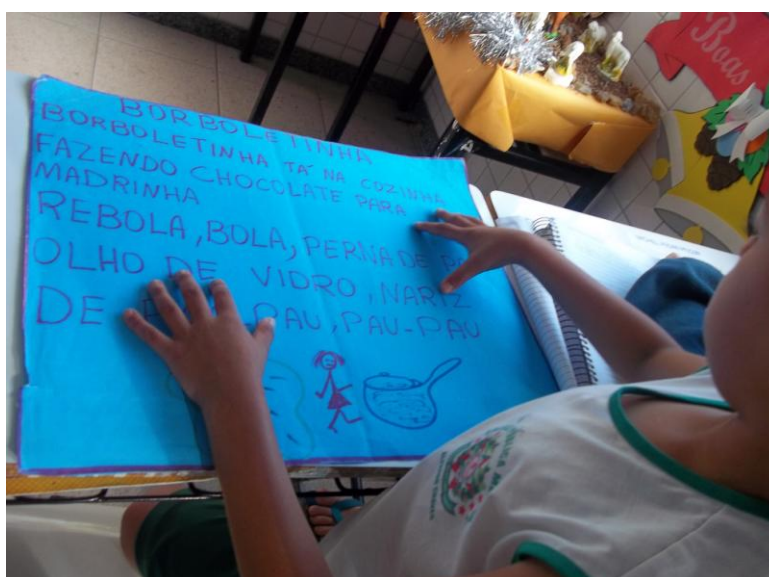


FOTO 16: Educando do 1º ano fazendo a leitura de uma cantiga de roda.

Fonte: arquivo da pesquisadora

Posteriormente, analisamos alguns cadernos e atividades realizadas pelos educandos durante as aulas (FOTO 17).

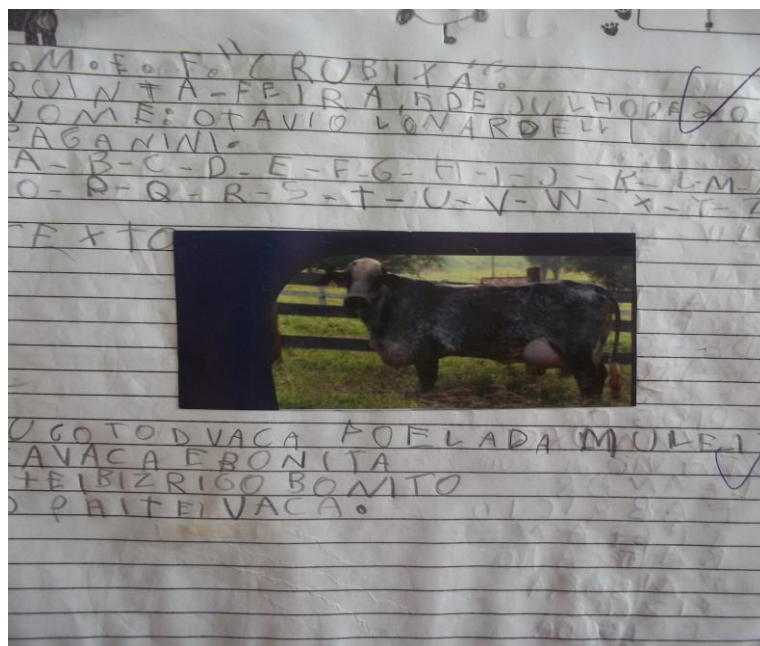


FOTO 17: Produção de texto – educando 1º ano
 Fonte: arquivo da pesquisadora

Seguem algumas imagens de textos utilizados no processo de alfabetização (FOTO 18).

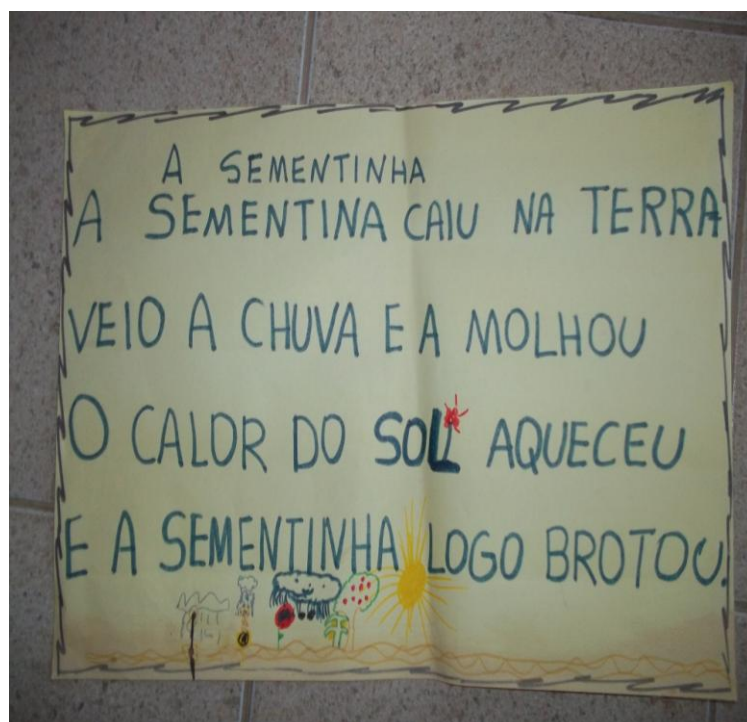


FOTO 18: Cartaz utilizado pela educadora para a alfabetização
 Fonte: arquivo da pesquisadora

Pelas imagens registradas e devido a observação do ambiente da sala e das atividades dos educandos, acreditamos que alfabetização se dá mediante o uso de

pequenos textos, com parlendas, cantingas, tudo envolvendo o contexto social do educando que é o meio campesino. Uma alfabetização fundada em um universo cultural, com associação da leitura e da escrita dos alfabetizados ao seu contexto social e ao universo infantil.

Nesse momento podemos tecer uma reflexão sobre as observações aqui registradas, que nos ajuda a (re) pensar sobre a prática do educador do campo. Podemos estabelecer diferença entre as práticas desenvolvidas pelos educadores do 1º ano à 4ª série e os educadores da 5ª à 8ª série.

Podemos ver que o primeiro grupo tenta desenvolver sua prática levando em consideração o contexto campesino, estabelece relação dos conteúdos com o seu meio, embora ainda presencia-se a divisão das disciplinas. Mas há um cuidado em promover essa ponte de contato. Ao contrário do que observado no segundo grupo, onde as atividades obedecem ao currículo dado, prescrito, conforme o PPP da escola, conteúdos oriundos dos PCN's, sem estabelecer relação com as experiências, os saberes, a cultura dos educandos.

Freire (2011, p. 22) diz o seguinte: “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.

Diante dessa constatação e das palavras de Freire (2011) nos perguntamos: Por que existem práticas diferenciadas, já que é uma escola do campo, que atende educandos do campo? Seria a formação do educador do campo responsável por essa diferença? Conforme já registrado, os educadores do 1º ano à 4ª série recebem formação específica para atuarem nas escolas do campo. Uma formação específica para os educadores de 5ª a 8ª série que lecionam nas escolas do campo poderia contribuir para promover o encontro dos saberes dos sujeitos do campo com os saberes prescritos nos currículos? A formação inicial ou continuada do educador do campo promoveria o surgimento de um educador orgânico?

4.2.1.3 Múltiplos olhares sobre o currículo: uma conversa com os educandos

Além das observações já registradas anteriormente, sentimos a necessidade de ouvirmos atentamente os educandos para melhor compreendermos como eles percebem a escola, se a cultura e os saberes campestinos se fazem presentes no cotidiano escolar e de que forma. Nesse momento foi importante conhecer os múltiplos olhares dos educandos sobre o que se aprende na escola, com outras palavras, a materialização do currículo. Assim, diante de um assunto tão complexo, procuramos com base na análise dos discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados compreender essa relação.

As entrevistas foram feitas em gravações diretas, seguindo um roteiro de perguntas (APÊNDICE E), as quais direcionaram nossas conversas e ao mesmo tempo, nos possibilitaram liberdade de formularmos outras que se fizeram necessárias para o momento. Essas entrevistas foram realizadas com educandos da 5ª a 8ª série, em um momento de roda de conversa, com alguns profissionais que fazem parte da comunidade escolar e moram na comunidade de São João.

Informamos que as falas registradas são cópias fiéis da gravação, não tivemos a preocupação de fazermos as correções conforme as normas da Língua Portuguesa, mas nos interessava a essência e aquilo que os entrevistados queriam dizer através dos seus relatos.

Conversa com os educandos – dia 21/11/2012



FOTO 19: Roda de conversa – 5ª série
Fonte: arquivo da pesquisadora

Os sujeitos dessa entrevista possuem idade entre 10 e 15 anos, são educandos da 5ª a 8ª séries (FOTO 19), filhos, em sua maioria, de agricultores. As entrevistas com os educandos aconteceram em três momentos: primeiro momento com a 7ª série; no segundo com a 6ª e 8ª séries (essas séries estudam juntas na mesma sala de aula, devido, ao número reduzido de educandos) e no 3º momento com a 5ª série. Total de entrevistados 24 educandos. Optamos por sair da formalidade da entrevista e nomeamos esses momentos como roda de conversa. Salientamos que estão no corpo desse estudo somente as respostas que contribuíram direta ou indiretamente com o nosso problema de investigação.

De posse do roteiro de perguntas fomos conduzindo nossas conversas. As perguntas se concentraram em 4 eixos norteadores: o sujeito, a comunidade, a escola e a relação entre os saberes da escola e saberes da comunidade. Utilizamos como meio de identificar os sujeitos a expressão *educando série "X"* a fim de preservar a identidade e para não comprometer as análises posteriores.

Primeiro eixo: quem são os educandos do campo da EMEF Crubixá?

Conforme os relatos dos educandos, podemos verificar que estes são oriundos de São João e de várias comunidades vizinhas da sede do distrito. São elas: Piemonte, Assunta, São Vicente, São Joaquim, São João, Nova Estrela e São Mateus.

Acordam por volta das 5 horas e 5h30min, saem de casa por volta de 5h30min e 6h30min e chegam de retorno às suas casas por volta 12h e de 13h. Utilizam transporte escolar, pois em suas comunidades, não existem escolas que atendam os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e aquelas que atendiam às séries iniciais (1ª a 4ª série) foram fechadas, devido número reduzido de educandos. São filhos, na sua maioria, de agricultores – donos da própria terra/lavoura/plantação. Alguns trabalham na roça com sua família. A maioria das meninas ajuda as mães em casa, alguns meninos trabalham na roça, poucas vezes.

Será que é esta escola do campo que lutamos e almejamos, alunos que saem cedo de suas casas, se deslocam de sua comunidade de origem, enfrentam condições precárias das estradas de acesso até a outra escola?

Os produtos cultivados no distrito de São João são: aipim, mexerica, laranja, milho, feijão, banana, café. Alguns produtos são exportados, vendidos, utilizados para o consumo próprio ou levados para o Ceasa. Desde cedo lhe são apresentados o mundo do trabalho agrícola. Podemos confirmar esses dados quando lhes foram questionados o que eles fazem quando não estudam.

Tiro leite, trato o gado, aplico injeção, ajudo na plantação, construo as coisas.

(Educando - 5ª série)

Chego em casa, descanso um pouco, vou para a roça e quando chego em casa já é 5h da tarde. Vou dormir 8 horas da noite.

(Educando - 8ª série)

A partir dos relatos desses sujeitos podemos observar aquilo que mencionamos no segundo capítulo deste trabalho – a relação natureza/trabalho/cultura. Percebemos que as experiências cotidianas dos educandos da escola são estabelecidas mediante seus contatos com a terra, a natureza, a família, a comunidade e ao

mundo do trabalho. Segundo Brandão (1990, p. 28) esses são “atores culturais cuja vida está muito envolvida por um contato intenso e cotidiano com a natureza”. São sujeitos que transformam seu mundo e por ele são transformados, produzem cultura.

Segundo eixo: impressões sobre o lugar onde moram os educandos do campo

Durante a elaboração da entrevista sentimos a necessidade de conhecermos como os educandos percebem o meio onde vivem. Assim, quando instigados sobre o lugar onde moram, os educandos relataram suas impressões sobre o seu lugar.

Gosto de morar no campo, por tem mais segurança, não tem tanta violência, menos movimento no trânsito, na cidade não pode brincar direito, a gente fica preso.

(Educanda – 5ª série)

O lugar onde eu moro é muito bom, é tranqüilo! Na cidade a gente tem que ficar tudo num prédio, trancado, o dia todo, porque tem assaltante. Aqui a gente tem liberdade.

(Educando – 7ª série)

As falas proferidas deixam transparecer que o campo é um lugar de liberdade de ir e vir, ao contrário da cidade, conforme fala acima. Destaca-se nesse momento um olhar de que o campo é bom de viver, as pessoas se sentem mais protegidas. Confirmamos isso também nas falas abaixo:

Gosto de morar em Piemonte porque tem várias casas e famílias, e porque fica perto da lavoura. Meu pai trabalha na lavoura e na roça. Quando termina o café, meu pai trabalha como pedreiro e eu, meus irmãos e a mãe cuidamos da roça.

(Educando – 8ª série)

Eu acho legal morar aqui primeiramente porque todo mundo é amigo, falta muita coisa, por exemplo, não tem estudo, sinalização, iluminação,... vamos supor, se der uma briga, um incêndio, não vai ter um policial, um bombeiro, não vai ter nada, tipo essas coisas assim,... não tem internet, não pega telefone sem fio, as coisas básicas,... tem tudo para ser bom...

(Educando – 8ª série)

Mas embora exista liberdade, faltam recursos básicos para se viver e gozar dessa plena liberdade, a ausência de políticas públicas para quem vive no campo e escolheu este para morar.

Durante a conversa verificamos a importância da terra para os educandos. O campo como lugar de produção. Tudo o que se planta, colhe.

Na cidade, por exemplo, se eles quiserem comer algum fruto/fruta tem que ir ao supermercado comprarem, aqui quando sai para a roça a gente encontra um pé de goiaba, pêssego... e tudo sem agrotóxico, lá tem muito veneno.

(Educanda – 7ª série)

Dar para plantar o que quer sem agrotóxico.

(Educando – 5ª série)

Diante dessas falas, surge o questionamento se eles morariam em outro lugar. Quando são levados a pensarem sobre essa questão alguns respondem:

Sim. Moraria em outro lugar para ter mais condições de vida, mais trabalho, aqui não tem trabalho, se quiser tem que trabalhar na agricultura.

(Educanda – 5ª série)

Lá na cidade a gente fica mais perto dos médicos, recursos, mais perto de hospitais, tem trabalho melhor do que no campo, mais recursos de vida.

(Educanda – 5ª série)

Mais uma vez as falas confirmam o que já foi dito anteriormente, a ausência de recursos e de políticas públicas para os sujeitos, o obrigando a sair do campo em busca de condições melhores de vida.

Em uma das falas surge a questão da falta de continuidade dos estudos para os sujeitos do campo. Conforme podemos constatar:

Talvez eu moraria em outro lugar para poder estudar.

(Educanda – 7ª série)

Os relatos acima vão ao encontro dos estudos realizados por Perini (2007, p. 134), “Isto vem realçar a falta de investimentos nas escolas localizadas no interior dos municípios, o que leva o (a) aluno (a) a desistir de estudar ali e a querer o que outras escolas lhe oferecem, no caso, escolas longe de seu convívio social”.

Perini (2007) aponta outras situações que podem ser encontradas nas escolas do campo em relação à sua infraestrutura, o ensino descontextualizado do ambiente campesino, dentre outras.

Outra fala que nos chama atenção é de um educando que diz o seguinte:

Iria para estudar porque quem quer morar e trabalhar na roça não vai para a cidade.

(Educando – 6ª série)

A percepção desse educando quanto aos estudos demonstra que quem quer viver na roça não precisa continuar os estudos, o que se oferece é suficiente para o local onde se vive. E a busca só é realizada por aqueles que um dia querem sair do campo, não querem trabalhar na roça.

Quando são questionados: e se tudo isso tivesse no campo (médicos, recursos, trabalho, estudo) vocês mudariam? Todos os entrevistados foram unânimes em dizer *não*.

Terceiro eixo: percepção da escola

Nesse terceiro eixo os educandos são instigados a falarem sobre a escola onde estudam. Iniciamos nossa conversa com a seguinte pergunta: vocês gostam de estudar nessa escola, o que mudariam?

Eu gostaria que tivesse mais aprendizado, por exemplo, professores que 'entendem muito mais do que esses daqui', daqui entendem pouco, mais especializados nas matérias.

(Educando – 5ª série)

A escola tem computador, mas não tem internet, não tem acesso.

(Educando – 6ª série)

A escola poderia crescer mais, têm poucos alunos, porque se não fornece as coisas, são poucos os que ficam aqui. Alguns vão fazer IFES, outros vão estudar em Alfredo Chaves,...

(Educando – 8ª série)

Queremos iniciar nossa análise citando o Sacristán (2000, p. 17) ao mencionar que: “O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo”. Podemos perceber que os educandos não estão dispersos quanto ao que a escola lhes oferece e o que ela pode oferecer, que são situações totalmente diferente. Eles percebem um mundo muito além daquele que lhes é apresentado e que a escola lhe oferece. Vejamos isso também em outras falas:

Algumas disciplinas cobram mais outras menos, por exemplo, Português e Matemática foram mais, Arte força menos, e em Arte a gente poderia aprender alguma coisa da nossa cultura e eles deixam de lado. Em Arte a gente fazia pontilhado, desenho, agora mudou um pouco. Em História poderia estudar também nossa História, por exemplo, têm três aulas, duas de História e uma de História sobre nossa cultura.

(Educanda – 7ª série)

Gostaria de aprender outras linguagens, além do português e do inglês.

(Educanda – 5ª série)

Mudaria o Inglês, eu não vou precisar de inglês na roça, o italiano seria interessante estudar porque tem a ver com nossa origem.

(Educando - 7ª série)

Mudaria algumas regras. Acho que faltam algumas técnicas na agricultura. Pra gente que mora no campo precisaria de pessoas especializadas para ensinar, não só dentro da sala, ter contato com a terra.

(Educanda – 8ª série)

Se a escola do campo deixa de manifestar em seu currículo a história, os saberes, a cultura, o mundo, as experiências dos sujeitos do campo, conseqüentemente, essa escola não tem sentido para esses sujeitos, pois não se vêem nela. Essa escola não o compreende como um sujeito que está sempre em processo de inacabamento, é um sujeito histórico-cultural (FREIRE, 2011).

Os relatos elucidam que o ensino disseminado nas escolas do campo ainda continua a reproduzir as forças dominantes, é escravo de uma prescrição, é um saber alheio, descomprometido com a experiência dos educandos, a sua cultura. Um conhecimento divorciado dos reais atores humanos. Saberes cristalizados onde a escola precisa se desnudar de certos saberes que são considerados insignificantes ao contexto social dos sujeitos. É o que podemos verificar nas falas a seguir:

Ter práticas de agricultura para poder trabalhar na terra, ter uma especialização melhor, saber plantar, ter conhecimento para não precisar de outras pessoas como o técnico.

(Educanda – 8ª série)

Se eu sei algumas técnicas, eu poderia ajudar meu pai, minha família que trabalha diretamente na agricultura.

(Educanda – 8ª série)

Esses relatos nos remetem a pensarmos sobre a escola como um dispositivo para que as ideias dominantes se concretizem e se estabeleçam. Mas por outro prisma, percebemos que não há um conformismo por parte dos educandos em aceitar um ensino dominante, há um grito que ecoa, dizendo que querem um ensino que se entrelace ao seu mundo.

Relação dos conteúdos aprendidos na escola e sua aplicação no dia a dia:

Quando questionados se os conteúdos aprendidos na escola podem ser aplicados no dia a dia, os educandos respondem:

Aqui Geografia, História é tudo disciplina normal, mas eu não vou precisar disso na roça, tenho que estudar, mas quem vai trabalhar na roça, provavelmente não vai usar muito Português. Negócio de sujeito, predicado, não vou usar não, ué! A banana madura. A banana é o sujeito e o resto é o predicado, não vou usar isso.

(Educando – 7ª série)

Eu era acostumada a trabalhar com prática, assim... na escola. Aqui tem muita aula teórica, aqui a maioria é do campo, trabalha na roça, matemática, português, tudo bem... mas poderia trabalhar zootecnia, agricultura, coisas assim... mais aulas práticas.

(Educanda – 7ª série, ex-aluna da EFA/MEPES)

Talvez tivesse aula para o ensino médio que estudasse agricultura, ou uma horta para os alunos que pudessem utilizar.

(Educando – 5ª série)

O que adianta eu saber derivar uma palavra, se eu não vou utilizar no meu dia a dia.

(Educando – 7ª série)

Eu uso muito a matemática, principalmente na lavoura de café, por exemplo, quando for repartir, quando pega um café a meia.

(Educando – 8ª série)

Pra quê eu vou aprender uma equação, um valor de 'x'?

(Educando – 7ª série)

Diante dessas falas podemos identificar e reportarmos aos escritos registrados no segundo capítulo desse trabalho e aos pensamentos de Forquin (1993) que fundamentado em Williams (1961) menciona sobre a seleção cultural no interior da sociedade e que estão presentes no currículo escolar. Percebe-se com as falas proferidas, que há um conhecimento selecionado, que legitima certos saberes e são repletos de conteúdos simbólicos. Pinheiro (2010, p. 209) reforça que: “com a utilização de um currículo pronto e acabado, os saberes da cultura vivida não conseguem adentrar com facilidade no espaço escolar [...]”.

O currículo pronto e acabado impede qualquer outra manifestação de cultura dentro da escola do campo que agrega sujeitos do campo e que, portanto, necessariamente deveria veicular em seus programas curriculares, nas práticas pedagógicas também a cultura campesina.

Nesse aspecto falamos da cultura escolar (Forquin, 1993) da escola investigada, cujos conteúdos são selecionados e organizados com o objetivo de constituir a transmissão de um saber hegemônico.

Forquin (1993, p. 77) nos convida a ter um novo olhar, “um olhar crítico e ‘desconstrutor’ sobre esses saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo”. Este novo olhar que a escola do campo tem que estar comprometida. Embora saibamos que conforme Forquin (*ibidem*, p. 11):

a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor. Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo.

Sob essa perspectiva, evidencia-se que a escola assume um projeto educativo, agrupando diversas facetas da cultura. Cujas intenções do currículo acabam sendo

submetidos aos mesmos padrões do ensino dominante. E a cultura nele selecionada tem pouco a ver com o seu ambiente imediato que é o campo.

Quarto eixo: saberes da escola e sua relação com os saberes da comunidade campesina.

Nesse momento os educandos são incentivados a dizerem aquilo que gostariam de aprender que a comunidade sabe e eles não sabem. São diversas e diferentes falas:

Eu queria aprender a falar italiano, meu avô fala muitas palavras em italiano.

(Educanda – 5ª série)

Eu gostaria de aprender línguas diferentes, minha família quase toda é italiana e outra parte é indígena.

(Educanda – 5ª série)

Eu gostaria de aprender a música italiana e ter aula de música.

(Educando- 5ª série)

Podemos presenciar nessas falas que a língua italiana está deixando de ser reproduzida para as nossas gerações, outrora, constituía um sistema de significados realizado/manifesto no interior da comunidade de São João, constituía assim, parte da cultura dos sujeitos campesinos dessa comunidade. Nesse sentido Williams (2011, p. 182) ao fazer menção sobre a reprodutibilidade sob o aspecto da linguagem nos mostra que: “a linguagem como tal, ou qualquer língua ou sistema de comunicação não-verbal, só existe na medida em que é passível de reprodução”. Essa reprodução aos poucos vem se perdendo em São João, podendo acarretar futuramente a morte de um significado cultural, que é a língua italiana para essa comunidade. Ao perder-se a língua italiana, perde-se um pouco a tradição, consideremos que “uma tradição é o processo de reprodução em ação”. (Ibidem, p. 182).

Outras falas suscitam também o resgate da tradição italiana. Vejamos:

Minha mãe faz queijo ela faz as medidas e eu já sei também fazer. Eu gostaria de aprender a culinária da minha comunidade.

(Educanda - 5ª série)

Eu gostaria muito de aprender artesanato, língua italiana porque tem a ver com nossa vida, nossos avós.

(Educando – 7ª série)

Como está desaparecendo a fala italiana dos nossos descendentes, eu acho que seria importante aprender na escola pra depois levar da escola para casa, pra não desaparecer a nossa cultura.

(Educanda – 7ª série)

Consideremos com essas falas que os saberes da comunidade ficam na comunidade e o saber da escola fica na escola, não se comungam. Não são compartilhados. Brandão (1990) reforça que os saberes da comunidade são compartilhados entre todos. A última fala nos alerta que a escola poderia fazer a ponte entre esses saberes/cultura contribuição para sua reprodução/transmissão. Retornamos a Williams (2011, p. 122), quando nos declara sobre a verdade de uma cultura. A verdade é que: “[...] ‘uma cultura’, em seu nível mais geral – o fato de jamais ser uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, mas sim uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade [...]” mais uma vez confirmando a importância da reprodução como fator importante para a continuidade de uma tradição (herança cultural) ou cultura.

Podemos considerar que a escola, nesse aspecto, é uma instituição de educação formal portadora e organizadora eficiente da tradição. Como instituição educacional “transmite ‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto [...] transmite versões seletivas diversas de conhecimento e de cultura”. (*Idem*, 2011, p. 183-184). Williams ainda acrescenta: “pode-se perceber isso no arranjo de um dado currículo, nas modalidades de seleção dos que devem ser instruídos e de que maneira, e nas definições da autoridade educacional (pedagógica)”.

Diante dessa situação, podemos compreender que a escola do campo assume um papel decisivo na perpetuação de uma tradição ou cultura dentro da comunidade onde está inserida.

Durante a conversa uma educanda da 7ª série nos relatou que havia estudado na EFA/Alfredo Chaves, que trabalha em sua prática pedagógica com a Pedagogia Da Alternância. Os seus colegas nesse momento quiseram descobrir como se dava o ensino nessa escola. Então, como contribuição, a partir desse momento segue a escrita dessa conversa.

Quando questionada sobre como se dá o ensino das disciplinas nessa escola – EFA, a educanda relata que:

Lá a gente estuda a mesma coisa em Português, Matemática... mas tem as disciplinas voltadas ao campo.

Compreendemos com esse relato a importância de um saber global e um saber local, que não se desvincilha do mundo dos educandos, de sua cultura existencial, que é o contato com o campo, a natureza, a terra. Tornando esses ambientes; campo, natureza e a terra, sistemas de significados realizados (Williams, 2011). Resume-se essa relação na transformação do seu meio, mediante suas forças produtivas, seu trabalho.

Durante nossa conversa, ainda sentimos a necessidade de questioná-la se *ela percebe diferença uma escola para outra?*

Eu sinto a falta aqui das matérias mais voltadas ao campo, dinâmicas, cursos, palestras, zootecnia.

Perguntamos-lhe *como ela se sentia estudando na EFA.*

Bem, o que eu aprendia lá, eu poderia trazer para casa, assim... diferente daqui, nem sempre aquilo que eu aprendo aqui, eu posso levar e aplicar em casa.

E como se sente estudando na EMEF Crubixá.

Risos, mais ou menos, nem sempre é utilizado, não sei se eu vou fazer alguma coisa para fora.

Queríamos saber sobre as amizades conquistadas na EFA

Quanto às amizades a gente aprendia a pensar sempre no coletivo, aqui não, às vezes tem briguinhas. A gente nunca pensava no eu, mas sempre no coletivo.

Conclui sua fala dizendo o seguinte:

Eu falo mesmo, só saí do MEPES porque tive que vim para cá, mas estou arrependida, porque lá tinha tudo a ver comigo aqui na roça, aqui não tem nada a ver.

Percebe-se que a educanda se sentia útil para a vida no campo ao estudar na EFA, as práticas pedagógicas lhe permitiam adquirir e desenvolver habilidades que pudessem ser aplicadas na sua vida cotidiana, dentro do contexto cultural de sua comunidade, que é o meio campesino. Os conteúdos eram carregados de significados em função do contexto. Quando isso não acontece, há carência de aplicação, as habilidades são dissociadas, tudo isso provoca uma desmotivação, pois são desprovidos de significados.

Nesse ponto podemos tecer o seguinte comentário: vislumbramos uma escola pública municipal do campo que emergja do seio e anseios dos sujeitos do campo. Alfredo Chaves sedia uma das primeiras experiências e uma das primeiras escolas famílias agrícolas do Estado. Quais entraves estão implícitos para o surgimento de parcerias entre a EFA Alfredo Chaves/MEPES e a Rede Municipal de Ensino nas discussões sobre a Educação do Campo no município? E que contribuições as práticas pedagógicas das EFAS poderiam oferecer para problematizarmos o currículo das escolas municipais inseridas no campo? Ficam aqui esses questionamentos para se pensar?

Salientamos que durante a roda de conversa os educandos, percebendo a importância desse estudo, solicitaram um feedback e um relatório da produção. Esse relatório após apresentação seria assinado e encaminhado a SEME de Alfredo Chaves para conhecimento e possíveis mudanças curricular da escola conforme falas registradas.

4.2.1.4 Uma conversa com os profissionais da EMEF Crubixá

Essa etapa buscou um diálogo com alguns profissionais da escola e que também moram na comunidade de São João, possibilitando compreender como os sujeitos percebem a escola e sua relação com a família, a comunidade e a cultura da comunidade de São João. Salientamos que a entrevista foi realizada com três participantes, trabalhadores que possuem mais de 08 anos de atividade dentro da escola, cujos filhos também estudaram na EMEF, sujeitos que moram na comunidade e participam ativamente dela.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e as falas registradas com fidedignidade. As perguntas formuladas previamente para direcionar nossa investigação (APÊNDICE F). Não optamos por identificar as falas, apenas as reproduzimos. Todas possuem os termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE G).

Primeiro eixo: o ambiente escolar

Nesse primeiro eixo nossas intenções se convergem na possibilidade de conhecermos como se dá o relacionamento entre os sujeitos que diariamente estão convivendo na escola. Como é visto por esses profissionais – a escola de Crubixá. Então iniciamos com a questão de como esses profissionais veem a escola.

Trabalho é em conjunto, um ambiente familiar, tem uma relação de carinho, respeito. A escola é uma família.

A escola tem que resgatar mais os valores, hoje os alunos não valorizam mais a escola.

Eu acho um problema que existe aqui é que todo ano muda de professor.

Na percepção dos sujeitos participantes da entrevista podemos notar que a escola é uma extensão da família, e que nela se aprende valores, mas embora assuma características de uma constituição familiar existe uma distância entre a família escolar e a família social, porém, precisa haver esse resgate, essa interação.

Na última fala uma das entrevistadas menciona o problema da maioria das escolas do campo, conforme apontou Perini (2007) em seus estudos, a rotatividade de professores na escola, o que provoca uma descontinuidade dos trabalhos pedagógicos e a não identificação desse profissional com os valores e a missão da escola, além do não conhecimento da comunidade e do contexto cultural onde seus educandos vivem.

Segundo eixo: família

Procuramos nesse eixo compreender o relacionamento da escola com a família ou vice-versa.

As famílias não visitam muito a escola, mas quando visitam são bem recebidas.

Há necessidade da família buscar conhecer melhor a escola, vejo que a comunidade está distante. Eu acharia que a escola poderia se aproximar da família, tirar mais dias para convidar a família a participar da escola.

Muitos pais esperam ansiosos pelo dia da família na escola.

Nos relatos podemos identificar que a escola sem a família, se torna um lugar isolado, são instituições educacionais que andam como se fossem retas paralelas, estão lado a lado, mas nunca se encontram. Percebe-se que a comunidade não se sente responsável pela escola. Esse abandono por parte da comunidade, das famílias, conseqüentemente provoca nos filhos um sentimento de que a escola não é importante. Tal reflexão nos provoca questionamentos. A escola do campo está inserida e tão perto fisicamente da comunidade, porém, as famílias não se sentem responsáveis por ela. Qual o motivo desse distanciamento: seria a não identificação dos saberes da comunidade com os saberes escolares? A escola é um lugar onde as famílias são chamadas apenas quando há problemas com os filhos ou quando se faz uma comemoração? Ou há ainda uma timidez ou opressão, por parte da escola em possibilitar que as famílias participem do dia a dia escolar? Ou seriam as famílias que tentam se eximir das responsabilidades quanto à educação dos seus filhos? Enfim, questionamentos dignos de reflexão e estudo.

Terceiro eixo: comunidade

O objetivo desse eixo nos possibilitou um conhecimento maior da comunidade, sua história, e suas teias de significados. Nesse primeiro momento os participantes foram levados a falar um pouco sobre a comunidade onde vivem. Muito livremente relataram um pouco das histórias, saudades, o que tinha e hoje está se perdendo.

Sinto saudades de muitas coisas rezas de quinta-feira, eu sonhava com isso, era muito maravilhoso, antigamente as mulheres tinham oito nove filhos, tinha muitas famílias, eu sinto saudades disso.

A tradição italiana está se perdendo.

Eu adoro italiano, as canções, quando tinha o coral era maravilhoso, tinha um grupo que cantava na igreja, mas foi se perdendo porque a tia Izena foi morar em Alfredo Chaves (sede) e ninguém quis pegar a responsabilidade. Antigamente, nós cantávamos italiano na escola.

Freire (2011) no segundo capítulo escrito nesse trabalho diz que os homens modificam o seu mundo, e isso se faz quando dizem o seu mundo, o expressam a partir de suas relações com a realidade, dinamizam este mundo, o cria, recria pelos seus atos, ele faz cultura. Podemos considerar que a cultura dos sujeitos camponeses da comunidade de São João está desaparecendo.

Acho que não tem possibilidade de resgatar a nossa cultura, porque as pessoas não têm interesse, vai se perdendo porque os mais velhos não têm interesse em repassar a nossa cultura.

Acreditamos que sua reprodução (Williams, 2011) não está em ação, os elementos significativos recebidos e recuperados do passado não tem uma continuidade, não desejáveis de propagação.

Quarto eixo: cultura e a escola

Conforme os relatos anteriores, que a cultura, a tradição italiana estava se perdendo nos sentimos motivados a questionar se a escola poderia contribuir para mudar essa situação. Vejamos as respostas:

Acho que não tem possibilidade de resgatar a nossa cultura, porque as pessoas não têm interesse, vai se perdendo porque os mais velhos não têm interesse em repassar a nossa cultura. Acho que não, tem gente que não gosta, as meninas foram crescendo porque aqui é assim, uma vai levando a outra, se uma não gosta, vai falando para outra, e assim vai...

Aqui a agricultura não é muito valorizada, trabalha muito e ganha pouco. Pensa trabalhar dia e noite, sol e chuva, carregar tudo nas costas, por exemplo, o leite – um litro é vendido a R\$ 0,75, é muito pouco, desvalorizado.

Os discursos analisados vão de encontro aos pensamentos de Forquin (1993, p. 12) quando diz que: “o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que

transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura [...] dito já no corpo teórico desse trabalho, “a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Acrescentando que mediante o trabalho paciente de uma ‘tradição docente’, a cultura se transmite e se perpetua. A cultura para Forquin (1993) é promessa necessária da continuidade humana.

Assim,

O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente (GEERTZ, 1989, p. 151)

Dialogar com os sujeitos pertencentes à escola e ao mesmo tempo da comunidade nos promoveu um encontro mais direto com as redes de significados por eles estabelecidos no seu dia-a-dia. Redes essas constituídas no momento do manejo da terra, na semeadura, no plantar, no colher... significados realizados nos ritos religiosos, nos encontros de domingo, após a missa, num jogo de bola de massa e de mora, nas conversas entre amigos, nas festividades das comunidades vizinhas, no degustar de um bom pedacinho de queijo por eles produzidos acompanhado com um café, nos contos de causos e histórias, representam seu quefazer no mundo culturalmente por eles transformados.

4.2.1.5 Uma conversa saudosa...

“A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem” (GEERTZ, 1989, p. 212)

A citação acima nos despertou a ir ao encontro de uma família tradicional da comunidade de São João, a fim de conhecermos melhor o terreno onde se realizava o estudo, tentávamos com isso, ler alguns textos dessa cultura. [...] as sociedades, como as vidas, contêm suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o

acesso a elas. (*Idem*, 1989, p. 213). E esse foi o caminho: ir ao encontro dos sujeitos, interagir com eles.

Ressaltamos que a conversa foi gravada em áudio e as perguntas foram previamente formuladas para direcionar nosso foco de investigação. (APÊNDICE H) Fomos recebidos por uma senhora de 76 anos – contadora de história, filha do autor do livro *Narrativa do Histórico da Fundação do Povoado de São João* (1986), o senhor Erineu Norberto Salvador, falecido aos 101 anos de idade, cujos pais vieram diretamente da Itália, era escritor, e fabricante de rádio e televisões.

Ao som dos pássaros as conversas com tom de saudade iam fluindo, saudades do namoro antigo, da viagem que seus avós fizeram ao saírem da Itália rumo ao Brasil, o tempo de escola e as dificuldades enfrentadas para estudar.

Durante a conversa perguntamos o que os seus avós trouxeram da Itália e que ela havia aprendido com os seus pais, nesse momento a participante contou uma história cantada de romance, a reza da Salve Rainha e Ave Maria em italiano.

Sabe o que eu guardei – a Salve Rainha e a Ave Maria em italiano porque meu vô e então minha vó rezava as todas tardes, todas as tardes o terço assim...

Nesse momento ela inicia as rezas:

“Ave, Maria, gratia plena, Dominus tecum; benedicta tu in mulieribus, et benedictus fructus ventris tui, Jesus. Sancta Maria, Mater Dei, ora pro nobis peccatoribus nunc et in hora mortis nostrae. Amen”.

Quadro: Ave Maria rezada em italiano.

“Salve, Regina, mater misericordiae; vita, dulcedo et spes nostra, salve. Ad te clamamus, exules filii Evae. Ad te suspiramus, gementes et flentes in hac lacrimarum valle. Eia ergo, advocata nostra, illos tuos misericordes oculos ad nos converte. Et Iesum, benedictum fructum ventris tui, nobis post hoc exilium ostende. O clemens, o pia, o dulcis Virgo Maria. Ora pro nobis, sancta Dei genetrix. Ut digni efficiámur promissionibus Christi”.

Quadro: Salve Rainha rezada em italiano

Em seguida as rezas, a participante novamente inicia outra história cantada em italiano. Histórias de ensinamentos, lição de vida, de moral, romance, amor...

Ao perguntá-la se ela sente saudades sobre a comunicação em italiano nesse momento, a participante exprime um sentimento de muita saudade e reinicia a cantoria em italiano que conta a história sobre o primeiro namorado de uma jovem italiana.

Posteriormente, participavam dessa conversa estava seu esposo, a filha e o neto que estuda no 1º ano da EMEF Crubixá, e que no momento das canções tentavam acompanhar a música.

Após as canções que contam uma história expressando uma realidade, uma riqueza de ensinamentos e poucas pessoas falam o italiano, os indagamos: *a língua italiana está se perdendo na comunidade, a escola poderia ajudar a reverter essa situação?*

Acho que sim. Não sei. Tem gente aqui que já me falaram que tinha que transmitir para os netos porque senão vai acabando tudo o que tem.

Hoje em dia se for ensinar a turminha a cantar em italiano, eles pocam de rir, não vão saber, ensinam tudo diferente, eles não entendem. É igualzinho a nós, se eles forem falar inglês com nós, nós vão rir, nós não entende nada de inglês.

Presenciamos nessas falas o que já outrora havíamos colocado na análise das entrevistas com os educandos, a perda da cultura italiana, principalmente, no que se refere à língua. Há necessidade de reprodução da mesma, e essa reprodução se realiza com o agir dos homens dentro da sua história.

Sem homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativa, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas de formas altamente particulares de cultura[...] (*Idem, ibidem*, p. 36).

No decorrer da conversa, a entrevistada descreveu o processo de preparação da culinária italiana, da polenta, do pão assado – broa de fubá e do café de cana. Processos que hoje já não são realizados, tudo é mais fácil, pois compra-se tudo pronto.

Após a descrição, novamente inicia a declamação de versos aprendidos com os pais. Essas declamações aprendidas com os pais nos reportaram as palavras de

Geertz (1989, p. 66) sobre o conceito de cultura como teias de significados e que ao mesmo tempo, é transmitida historicamente. Vejamos as palavras de Geertz:

De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me atendo não possui referentes múltiplos nem qualquer ambigüidade fora do comum segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Em meio a tantas cantorias e declamações percebemos que a cultura oral dos descendentes italianos da comunidade de São João está confinada, recorremos, nesse aspecto aos estudos de Williams (2011, p. 107) que declara haver uma diferença qualitativa entre a cultura oral e a escrita.

[...] há uma diferença qualitativa entre a área oral, de que todos compartilham mas à qual a maioria está confinada, e a área letrada, que é de importância cultural cada vez maior, mas ao mesmo tempo, é minoritária e dominante.

As histórias relatadas oralmente nessa conversa expressam a importância do uso da linguagem como forma de transmissão e perpetuação da cultura de um povo, e como um sistema de significados que possibilita a relação entre seus pares.

De posse das escritas de Geertz (1983) bebendo da fonte de Max Weber, ele defende a cultura como teias de significados que o próprio homem teceu, ao nos reportarmos ao conceito, presente também em nosso estudo, no segundo capítulo, e associando, em especial a essa conversa, sem sermos ousados, podemos deduzir que a língua italiana que um dia fez parte dessa comunidade, é parte dessa teia de significados, a língua (como parte dessa teia de significados) representa a forma de interação, diálogo, trocas entre os sujeitos, mas percebe-se que parte dessa teia não existe mais, automaticamente não faz sentido, sem significado para as novas gerações.

4.2.1.6 Educadores da EMEF Crubixá: multiplicidade de vozes

Mediante as entrevistas com os educadores da EMEF Crubixá podemos ouvi-los mais atentamente. São sujeitos que cotidianamente com seus saberes, práticas, particularidades contribuem para a constituição das escolas do campo.

As análises que se seguem referem-se ao questionário (APÊNDICE I) aplicado ao corpo docente da EMEF Crubixá. As questões se direcionaram em 03 (três) eixos norteadores: o educador do campo, educação do campo e o planejamento.

Primeiro eixo: Quem são os educadores da EMEF Crubixá?

São educadores acima de 26 (vinte e seis) anos, 09 (nove) possuem especialização e 02 (dois) estão cursando a graduação. Entre 03 (três) a 29 (vinte e nove) anos de experiência em regência de sala de aula. No período de aplicação do questionário (2012), dos 11 educadores da EMEF, somente 04 (quatro) eram efetivos – os educadores das séries iniciais (1º ano a 4ª série), os demais trabalhavam em designação temporária – 5ª a 8ª séries, o que confirma uma problemática enunciada no trabalho de Perini (2007) a rotatividade de educadores nas escolas do campo, principalmente, como podemos verificar neste escola, a rotatividade de educadores nas séries finais. Identificamos que todos os educadores da EMEF lecionam nas disciplinas às quais são habilitados ou estão se habilitando.

Segundo eixo: a Educação do Campo

Os educadores não residem na comunidade de São João, mas alguns nas adjacências e na sede do município de Alfredo Chaves, percorrem em torno de 05 (cinco) a 18 (dezoito) quilômetros de distância de sua residência à escola. Para chegarem à escola utilizam a moto como meio de transporte e nos dias de chuva, alguns usufruem do carro.

Outro ponto que merece destaque é que todos os educandos que lecionam de 5ª a 8ª série tem vínculo com outra escola, lecionam no matutino em Crubixá e no turno

vespertino lecionam em outra escola, em sua maioria também localizada no campo. Apenas 01 (uma) educadora das séries iniciais trabalha também em outra escola.

Queríamos saber qual o vínculo que os educadores tinham com o campo, além do trabalho em uma escola do campo. Praticamente residem no campo, são filhos, esposas de agricultor e/ou possuem propriedades no campo. Vejamos algumas falas:

Moro no campo. Ajudo na colheita de pocã, gosto de fazer horta, cuidar do meu quintal, plantar e colher frutas. Cuidar das minhas plantas e animais.

Moro no campo, gosto de trabalhar com a terra, fazendo horta, enfim, o campo é tudo de bom que tenho em minha vida.

Esse fator relacional com o campo possibilita um engajamento dos sujeitos, pois são do campo, vieram do campo e trabalham em uma escola do campo, há uma identificação territorial. São conhecedores do universo e cultura campesina, o que desencadeia conseqüentemente, sob nosso olhar, um sentimento de maior responsabilidade com uma educação comprometida com a realidade campesina. Freire (2011) destaca a necessidade do trabalhador social conhecer a realidade em que atua. Podemos afirmar que o educador do campo é um trabalhador social, pois a escola é um ambiente social (FORQUIN, 1993), esse conhecimento possibilita “conhecer o que se pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer” (FREIRE, 2011, p. 61), mesmo não sendo morador da comunidade onde a escola se insere.

Quando os educadores que trabalham em outra escola, porém fora do contexto do campo, foram questionados sobre diferenças e/ou semelhanças entre as escolas eles responderam:

A cultura, o comportamento dos alunos e o respeito.

Nas escolas do campo o ambiente é mais tranqüilo, devido a quantidade de alunos que é menor e também à cultura da região.

Ao ter essa compreensão, o educador possibilita o desenvolvimento de uma práxis coerente com o contexto dos seus educandos, que respeite e valorize seus saberes e culturas, o que contraria a ideia de um currículo comum. Sua prática se volta a criar pontes entre o saber local e o saber global. Aí de fato o currículo entra em

ação, proporcionando aos indivíduos a construção e reconstruções de significados oriundos de suas experiências. A cultura de um aluno é reflexo de uma cultura local. Constatamos algumas dificuldades e desafios percebidos pelos educadores em se trabalhar na escola do campo quando foram questionados nesse aspecto.

A nucleação das escolas. Pois acho que cada criança deveria receber educação na escola da própria comunidade e com a nucleação precisam sair cedo e chegam muito tarde, ficando muito tempo na estrada.

Tal situação também é apontada por Perini (2007, p. 59) em seu trabalho, e isto confirma que o educador do campo não está alheio aos acontecimentos e debates em torno da educação do campo.

É também problema grave o abandono da escola pública no meio campestre – são totalmente isoladas e muitas escolas foram extintas, pois as prefeituras acharam melhor deslocarem as crianças para a cidade, num trajeto de horas de viagem, com a finalidade de reduzir custos.

Nesse aspecto, podemos considerar que a escola é um lugar importante para cada comunidade, e haver uma escola no lugar onde a criança mora é *indispensável*. (BRANDÃO, 1990). Outras dificuldades relatadas, dentre essa, foram:

Falta dos pedagogos no dia-a-dia escolar para ajudar nos problemas que ocorrem.

Falta de recursos e apoio pedagógico.

O acesso devido às condições das estradas e as tecnologias, que não temos ainda e que auxilia muito no nosso trabalho.

Esses depoimentos denunciam que as escolas do campo merecem mais atenção do poder público, carece de políticas públicas que lhes ofereçam condições adequadas para o seu funcionamento, independente de sua localização. São reconhecidas nas falas a ausência de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

E em relação às vantagens em se trabalhar na escola do campo, os educadores registraram:

Os alunos são mais calmos, carinhosos. Conheço a maioria dos pais. Não há violência ao redor da escola.

Aulas práticas tendo contato com o solo, vegetação, visitação de propriedades rurais que trabalham com a agricultura e pecuária, entre outros.

Amizade, carinho, atenção dos alunos, da comunidade.

A quantidade de alunos por turma, pois assim, posso dar mais atenção ao meu aluno, principalmente os que possuem alguma dificuldade.

A proximidade com a família dos alunos, salas menos numerosas, maior entrosamento entre família, alunos, comunidade e colegas.

Ter maior contato com as famílias dos alunos e sua realidade.

A diversidade de saberes e culturas que temos nas mãos. Com oportunidade e conhecer e ter contato próximo com a família do aluno.

Diante desses depoimentos compreendemos que a aproximação com as famílias dos educandos é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Em uma das falas o participante menciona a diversidade de saberes e culturas existentes no universo camponês. Esse reconhecimento de que a escola do campo situa-se em um ambiente de diversidade cultural, reforça a idéia que os educandos do campo são sujeitos culturais e que a escola tem que ser comprometida com essas diversidades.

Embora, Ramlow (2004) discute em seu trabalho a questão da escolarização da criança pomerana, aproximamos pontos de seus estudos com o nosso, principalmente, quando se refere à diversidade cultural. “A diversidade cultural é uma marca registrada da vida social brasileira que se torna explícita até mesmo nas diferenças existentes entre o campo e a cidade, propiciando às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas”. (RAMLOW, 2004, p. 16). Confronta no seu trabalho a cultura pomerana com os valores impostos pelo sistema de ensino. Nesse sentido, a cultura camponesa também se confronta com a cultura estabelecida e legitimada no currículo das escolas camponesas. Reforça que as metodologias de ensino atendam as necessidades educacionais daqueles considerados minorias.

Quando foram *levados a responderem se deixariam de lecionar em uma escola do campo para outra que não é do campo*, os educadores em sua maioria disseram que não, pois alguns nasceram e tem vínculo com o campo, às famílias têm mais participação na vida escolar, por ser a escola próxima de sua residência, dentre outros, como podem observar nas falas:

Não. Porque já leciono há 29 anos na escola do campo e já tenho uma vida construída junto às comunidades por onde passei e ainda estou.

Já tive essa experiência e não me adaptei. Alunos agressivos, falta de união entre professores.

E os que responderam sim, deixariam de lecionar, justificam devido à distância e por não possuírem apoio quanto ao transporte, outros porque são DT's e trabalham onde há vagas.

Preciso trabalhar, por isso irei onde houver vagas.

Se for necessário por falta de vaga nas minhas escolas do campo, ou se eu tiver que morar numa cidade muito longe do campo, ou por qualquer outra precisão.

Esses relatos evidenciam que o educador que trabalha em escolas do campo opta por lecionar em outras escolas, no momento em que essas não lhe ofereçam mais condições de trabalho, como por exemplo, o fechado ou a paralisação dessas unidades de ensino, ou quando o profissional não é efetivo da escola.

Perguntamos aos participantes se ele se considera um educador do campo e o que é ser um educador do campo. Alguns disseram que são educadores, independentes do local de atuação.

Considero uma educadora, que trabalha com amor e dedicação capaz de adaptar-se em qualquer espaço.

Não. O educador do campo, não é apenas desenvolver com pequenos projetos, é preciso se envolver com toda a equipe escolar e não-escolar para transformar a escola em escola do campo com o apoio de políticas públicas e que os governantes valorizem a educação do campo como uma educação que acontece o tempo todo e não só em momentos como "projetos".

Perini (2007) em seus estudos contribui para entendermos melhor a fala acima.

A escola não pode ignorar as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual, impondo, de forma homogênea, a aquisição de conteúdos curriculares que se tornaram marcos culturais. Os docentes e a própria instituição escolar devem construir oportunidades onde haja flexibilidade e integração de valores, de idéias e tradições; devem fomentar reflexões que garantam a liberdade individual e a formação de sujeitos ativos e fazedores de sua própria história (PERINI, 2007, p. 71).

Compreendemos que essas oportunidades não se concretizarão com ações esporádicas, mas com políticas efetivas e contínuas para a Educação do Campo.

Porém, em sua maioria declararam que *sim*, são educadores do campo porque *um educador do campo trabalha a realidade e os conhecimentos dos educandos, interage com as famílias, a comunidade onde o educando se inseri.*

Sim. Pois sempre tento resgatar dos alunos os saberes, as suas vivências do campo, seus conhecimentos da natureza, da produção e das formas de sociabilidade e trabalho, suas culturas, etc.

Mais uma vez recorremos a Perini (2007), a autora expressa a necessidade de uma pedagogia que dialogue e reconheça a existência de diversidades culturais. Assim,

É necessária, pois, uma pedagogia capaz de admitir e de reconhecer a existência de diversos saberes, onde possam dialogar as diferentes redes de culturas, nessa rica e espessa teia de significados e de expectativas por onde transita cada sujeito em formação; é necessário que a escola privilegie o encontro, a troca e o respeito.

Em relação se existe diferença *em ser um educador do campo* para um educador que não leciona no campo, os educadores responderam em sua maioria que *sim*, pois o educador do campo está mais próximo da realidade do educando e essa realidade tem raízes com a agricultura e a terra, ciente dessa peculiaridade poderá fazer um melhor trabalho.

Sim. A diferença é mais carinho dos alunos, respeito e educação, mais acolhimento da comunidade. Mas no conteúdo acabamos por passar as mesmas coisas. O educador do campo deve ser preparado para o campo valorizando e conhecendo o mundo cultural do educando e de suas necessidades e angústia, enquanto aluno do campo.

É importante sublinhar nesse momento, que o educador deve reconhecer a existência de dois mundos na vida de seus educandos, como nos aponta Ramlow (2004, p. 37): “o mundo da família marcado por uma cultura própria (no caso a cultura pomerana) e o mundo da cultura dominante, reproduzida pela escola sob o manto da cultura nacional brasileira”. Esses dois mundos também estão presentes na vida dos educandos camponeses, o mundo do trabalho, das atividades agrícolas, da natureza, o mundo da comunidade e o mundo que lhe ofertado nos ambientes escolares. O educador ao reconhecer essa existência percebe que seus educandos vivem em ambientes dotados de significações, símbolos e signos próprios, com isso, resgata suas experiências existenciais e multiplicidade de saberes, acabando por não reproduzir os mesmos conteúdos frutos de culturas urbanas.

Os que responderam *não* justificaram que o *educador tem que exercer sua profissão com eficácia, seja em qualquer lugar, e um educador registrou que por considerar a cidade tão próxima do campo não percebe nenhuma diferença.*

Quanto à *participação em formação específica* para atuar nas escolas do campo verificamos que somente os educadores das séries iniciais (1º ano a 4ª série) receberam formação – o Programa Escola Ativa (hoje Escola da Terra)⁴³. Os demais registraram que *não* e assinalaram que gostariam de participar de uma formação específica a fim de melhorar a prática pedagógica, com vista a confrontar o conteúdo com a realidade do aluno.

Sim. O aluno, a família, a comunidade do campo possuem sua especificidade. E o professor deve conhecer para ensinar melhor os alunos.

Ao dar importância a formação específica para atuar nas escolas do campo denuncia a importância da mesma confirmando aquilo que Perini (2007) menciona em seu trabalho e indo ao encontro de nossas escritas iniciais no corpo desse trabalho quando apresentamos um histórico da educação brasileira. Perini (2007, p. 37) assinala que:

A realidade campesina difere-se em muitos aspectos (sócio-cultural, histórico e econômico) do contexto urbano. Suas peculiaridades reclamam, durante toda a história, por um atendimento específico, o que até os dias atuais tem-se tornado difícil, devido ao elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado desde os jesuítas.

E esse atendimento específico dentre outros aspectos, acreditamos que perpassa também, pela formação que os educadores do campo recebem.

Os educadores que receberam formação foram levados a refletirem sobre a *interferência da mesma em sua prática pedagógica*. Registram que as interferências ocorridas foram em relação aos planos de aula, na complementação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Estas capacitações e formações vêm ajudar o professor a se organizar melhor e os conteúdos são vistos com novo olhar e reorganizando-os para que sejam melhor aproveitados.

⁴³ Embora, saibamos de todas as críticas, referente ao Programa Escola Ativa este possibilitou nossos educadores se aproximarem das discussões sobre a Educação do Campo. Movimento inexistente na Rede Municipal de Ensino de Alfredo Chaves, apesar de termos uma EFA na Sede do município.

Entendemos que as formações possibilitam mudança de atitudes, de posição e compreensão frente ao processo de ensino das escolas do campo. Quando compreendem podem transformar, reconstruem o conhecimento em direção as práticas sociais desenvolvidas pelos educandos.

Em relação a esse eixo: *Educação do Campo*, a última questão motivou os educadores a registrarem sua concepção do que é a Educação do Campo. Muitas respostas ressaltam que a Educação do Campo é a valorização e inserção da realidade, da cultura do aluno no processo de ensino e aprendizagem, é formar os alunos para a vida onde está inserido.

É uma educação que atende às especificidades e oferece um ensino de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo: agricultores, criadores, extrativistas, entre outros.

A educação do campo não é apenas falar sobre o campo ou diferenciar a cidade do campo, é preparar o aluno para que ele conheça sua cultura e valorize o meio onde vive, é dar condições para que o aluno do campo tenha uma formação que possibilite ele conhecer o que é agricultura e como viver dela.

Logo, mediante as falas, entendemos que a Educação do Campo, além de outras concepções tem um compromisso com o contexto campesino, com os saberes e culturas dos sujeitos do campo, outra educação que não se dirija a atender essas particularidades, não é Educação do Campo.

Sacristán (2000, p. 172) diz o seguinte essa percepção de educação e sua influência no currículo.

As concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalhos, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo.

E essa interpretação se dará de forma concreta na sua prática e nos planejamentos por ele realizados.

Terceiro eixo: planejamento

Buscamos nesse item do questionário informações quanto ao planejamento realizado pelos educadores com o intuito de compreendermos como se processa essa dinâmica na escola e sua relação com o contexto dos sujeitos do campo.

De acordo com as análises constatamos que os planejamentos, em sua maioria, ocorrem individualmente. Os educadores das séries iniciais (1º ano a 4ª série) os realizam durante as aulas de Educação Física e Artes⁴⁴, momento este que o educador, sai da sala para planejar e assim, pode contar com ao auxílio de um colega de trabalho, que também está em planejamento. Constatamos que a cada 15 dias os educadores das séries iniciais se reúnem na SEME para o planejamento coletivo e estudos nos microcentros sobre temáticas que abordam a Educação do Campo. Já nas séries finais (5ª a 8ª séries) todos os planejamentos são individuais. Não existe um profissional, como por exemplo, um pedagogo que possa auxiliar nesse processo.

Procuramos saber se nos *planejamentos das aulas são levados em consideração os saberes e as culturas dos educandos e de que forma eram trabalhados*. Os participantes *relataram que sim*, porém esse desenvolvimento se dá *mediante o relacionamento do conteúdo com o campo, conversas informais, relatos, debates, visitas de estudo, projetos ou considerando o conhecimento prévio dos estudantes para enriquecer os debates em sala de aula contribuindo assim, com o aprendizado*.

Vejamos:

Cada professor planeja seu conteúdo conforme o currículo, às vezes, buscamos relacionar o conteúdo com o campo. Mas isso uma vez ao ano.

Nesse ponto recorreremos ao capítulo um desse estudo que discorre sobre os marcos legais da Educação do Campo, à luz o artigo 28 da LDBEN 9394/96 fica evidente na fala do educador a expressão contida no artigo citado “adaptações necessárias” as especificidades do campo, confirma-se nessa fala uma adequação e não um ponto de partida para a produção do conhecimento vinculado ao contexto campestre.

⁴⁴ As aulas de Educação Física e Arte das séries iniciais – 1º ano à 4ª série - são lecionadas por outros educadores sem ser o regente de classe titular.

Sacristán (2000) declara que o currículo pode ser modelado pelos professores, porém, essa modelação recebe diretamente uma dimensão política, em intervir ou não, e em que medida, pois a ação do professor ocorre dentro de uma instituição, automaticamente sua práxis está condicionada aos valores, normas e a própria cultura escolar dessa instituição. Suas ações não se concretizam no vazio.

Perguntamos aos educadores *sobre uso do livro didático e se esses contribuíam para a inserção dos saberes e culturas campesinas nas aulas*. Conforme registros, observamos que o livro é um dos principais recursos didáticos utilizados pelos educadores, e somente alguns disseram que esses são trabalhados como apoio ou para reforçar os conteúdos ensinados. *Quanto à contribuição* constatamos que os livros didáticos não contribuem, somente os livros do Programa Escola Ativa que ajudam nesse processo, esses utilizados pelos educadores das séries iniciais, devido a formação. Consideremos a fala a seguir:

[...] não traz assuntos específicos do campo, mas o professor pode direcionar o assunto para o homem do campo, mesmo que muitas vezes o conhecimento dos livros valorize mais a cultura urbana.

Nesse ponto, lembramos dos escritos de Forquin (1993) ele tece considerações sobre a cultura comum, na qual todos os alunos recebem os valores de determinados grupos. Os livros didáticos conforme fala acima estão imprimidos de valores urbanos, da cultura urbana, “uma cultura comum” que é trabalhada explicitamente nas escolas do campo.

Percebemos, porém, que as escolas usam e reutilizam o que está disponível. Cabe ao educador assumir uma posição: a de subverter ou de subordinar-se ao que está disponível. Freire (2011) menciona que a práxis do professor é um ato político.

Sobre a importância de se trabalhar os saberes e culturas dos educandos do campo, verificamos que esse trabalho é importante para perpetuar os saberes existentes nas famílias, na comunidade, preservar as tradições, costumes, sua cultura e origem. Porém, outro grupo de educadores disse que é importante os educandos conhecerem outros saberes, além dos relacionados à sua cultura e ao campo. Leiamos algumas falas:

[...] O aluno deve conhecer melhor sua cultura, os saberes dos moradores mais antigos das comunidades e aprender a valorizar sua origem e cultura.

Os estudos de Ramlow (2004, p. 42) dizem o seguinte:

A inserção da criança num dado contexto cultural, a sua interação com os membros de seu grupo e sua participação em práticas sociais historicamente construídas, faz com que ela incorpore ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

Por outro lado, um educador registra que:

É importante trabalhar tanto os saberes do campo como o da cidade, pois muitos de nossos alunos pretendem continuar seus estudos e trabalhar fora.

Sob essa ótica, a educação do campo deve se direcionar em uma perspectiva que englobe a diversidade de saberes e culturas existentes na sociedade, a fim de não enfatizar ou ocultar nenhuma dessa cultura.

Durante o período de aplicação desse questionário (2012), a SEME de Alfredo Chaves estava elaborando em conjunto com os profissionais da Educação uma proposta pedagógica que irá nortear a educação na Rede Municipal de Ensino, perguntamos, por fim, aos educadores *se eles estavam participando dessa elaboração, e se nessa proposta contemplava a Educação do campo, pedimos ainda se ele considerava importante a inserção da Educação do Campo nessa proposta.*

Verificamos que *alguns não estão participando*, e outros *estão participando indiretamente*. E que nessa proposta não estava sendo contemplada a Educação do Campo, mas consideravam importante a sua inserção na proposta, objetivando realizar uma educação de acordo com a realidade do município que é agrícola, permitindo uma educação que esteja ligada aos modos de organização da vida e da cultura dos povos que vivem no campo. Por outro lado, encontramos registros que é importante, mas temos que preparar os alunos para o mundo e a escolha será dele em permanecer ou não no campo. Vejamos:

[...] acho importante sim, mas devemos levar em consideração que estamos preparando os alunos para o mundo e a escolha será dele se deve ou não permanecer no campo.

[...] não percebo necessidade a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para a educação campesina num município onde

a zona rural é tão próxima da zona urbana, não só pelo aspecto geográfico, mas também pelo econômico, cultural e social.

Deixamos um espaço onde o educador pudesse escrever sobre o que não foi contemplado no questionário. Seguem algumas escritas:

Eu não sei, mas gostaria de saber se existe vestibular específico para alunos oriundos do campo: ou PAEBES, IDEB, PROVA BRASIL, concursos para o IFES ou concursos públicos para empregos?

Penso que as escolas do campo tende a serem melhores a cada dia. O que acho que devemos lutar para que todas as escolas camponesas tenham merendeiras, pedagogos presentes nas escolas. Vejo que nossas colegas, professoras das escolas unidocentes, além de dar aula, ainda tem que, se preocuparem com a merenda dos alunos e a faxina das mesmas. Na EMEF deveriam ter as salas de informática funcionando e não fechadas sem ter um orientador para nossos alunos. Com a falta desse profissional nossos alunos estão perdendo oportunidade que é o direito conquistado.

Não sei o que o governo pensa sobre a Educação do Campo, hoje podemos perceber que são poucas as iniciativas do poder público em direção a Ed. do Campo. Pequenos projetos à curto prazo não ajudam, pois lá na frente, quando for para o final da educação básica já não se lembra mais o que aprendeu nas séries iniciais. É preocupante o grande número de jovens que tem deixado o campo para morar na cidade, estes jovens são filhos de agricultores. Estamos caminhando para uma imensa crise na agricultura familiar. Estamos aguardando políticas públicas concretas em relação à Educação do Campo.

Depoimentos que registram desejos, anseios por políticas públicas voltadas para o campo e comprometimento com a escola camponesa. Não apenas dizer que tem uma escola que está equipada, mas que de fato aconteça a educação, a realização de práticas educacionais coerentes com o seu contexto, que seja uma educação de direito, dando condições aos sujeitos tanto permanecer ou sair do campo, porém em um processo de escolha e não por falta de opções.

4.2.2 A escola do campo em ação

As escritas a seguir têm por objetivo mostrar alguns movimentos realizados na EMEF Crubixá no período de realização desse estudo, como a realização do Projeto de Leitura “Lendo a Vida no Dia a Dia” promovido pela professora de História da 5ª a 8ª séries e o Dia da Família na Escola realizado no dia 13 de dezembro de 2013. Esses movimentos dão vida e sentidos à escola do campo.

Projeto: Lendo a vida no dia-a-dia

Dia: 02/10/2012

Esse projeto foi idealizado pela professora de História com todas as séries finais (5ª a 8ª série) da escola durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, surgiu a partir do livro – O menino do engenho - autor José Lins do Rego.

O projeto possibilitou aos educandos da EMEF a ler o seu próprio mundo, o seu dia a dia. Foram registrados depoimentos sobre o tema: ser jovem do campo, fotografadas e filmadas o cotidiano dos mesmos e após a conclusão do trabalho foi realizado um dia na escola para a apresentação do mesmo para toda a comunidade escola, além de culminar na produção de um vídeo sobre essa leitura do seu mundo e de suas práticas sociais. Leiamos um relato:

Como é ser jovem do campo?

Eis a questão, muitos pensam que quando usamos a palavra rural, quer dizer que é só trabalhar, não tiro o ponto de vista dessas pessoas, pois elas têm um pouco de razão, trabalhamos? Sim, mas tiramos um tempo para nos distrairmos, ou seja, jogar bola, andar de bicicleta.

Os jovens do campo são bem diferentes dos da cidade, pois não temos um shopping, um cinema, mas não nos envergonhamos disso, porque é nossa realidade.

A nossa cultura varia, nos dias de semana, estudamos, ajudamos nossos pais e tiramos o nosso tempo pra bagunça, já nos finais de semana é diferente marcamos de nos encontrarmos em alguns pontos como: na piscina da Judite, no bar de São João e quando tem algum jogo em São Vicente também vamos lá e em outros locais que conversamos.

É raro nos finais de semana ficar em casa, assistindo televisão, ou um filme, porque quando temos um tempo aproveitamos.

Não quero discriminar a cidade, mas muitos jovens de lá não dão valor a nossa cultura ou às vezes nem sabe como é o campo, como tira leite, o que é uma vaca ou um bezerro.

Outro aspecto importante é a violência e o tráfico de drogas nas grandes cidades, muitos jovens morrem por ter dívida com alguém ou às vezes morrem sem ter culpa de nada.

Aqui no campo pode ser estranho e inacreditável, mas não há lugar melhor do que esses, jovens saem daqui e vão para a cidade porque precisam de estudos avançados e adequados pra subir na vida, mas se não fosse por isso todos jamais abririam a mão deste paraíso em que vivemos.

Os jovens do campo vêem que a vida é feita de realizações e de conquistas. Através do nosso dia-a-dia podemos observar que o campo quer trazer sempre aos jovens o quanto é bom viver a vida do jeito que ela nos proporciona.

No meio rural não temos muitos jovens revoltados ou com raiva da vida e sim muitos querendo mostrar o seu lado bom, sem revoltas com ar de liberdade para fazer coisas que não envolva o mal.

Os jovens do campo também levam a esta frase em sua mente em que: “A vida não é feita de sonhos que se realizam, mas de realidade que nunca sonhamos”.

Envolvendo esta frase para o cotidiano dos jovens, eles vão ter em mente que a vida não foi feita só para sonhar, mas para agarrar as oportunidades com força de vontade.

Educanda – 7ª série

Comemoração: Dia da família na escola

Dia: 13/12/2012

Esse dia é esperado com muita ansiedade por todos ao longo do ano letivo, principalmente, pelas famílias. O dia 13 de dezembro foi escolhido devido a Santa Luzia – protetora dos olhos, inclusive há uma gruta no pátio da escola onde fica a santa. Durante toda a manhã desse dia as famílias participam de um café da manhã (FOTO 20), de uma pequena celebração em comemoração à santa homenageada, e outras atividades destinadas a ela, tais como: apresentação cultural, peças teatrais, que nesse ano falou sobre a presença de Deus nas famílias, participam de gincanas diversas, visitam mostras de trabalhos realizados pelos educandos durante o ano, realização de vários sorteios e finaliza com o almoço, tudo isso junto com os educandos e a comunidade escolar. É uns dos momentos que se percebe com efetividade a presença da família na escola (FOTO 21). Vejamos alguns desses momentos.



FOTO 20: Café da manhã – Dia da Família na Escola
Fonte: arquivo da pesquisadora



FOTO 21: Gincanas – dança da cadeira – Dia da Família na Escola
Fonte: arquivo da pesquisadora

Esse é o mundo social da escola do campo denominada EMEF Crubixá cuja cultura da escola (FORQUIN, 1993) evidencia ritos e ritmos, produz símbolos e tem vida própria. Podemos identificar essa cultura da escola nos relacionamentos diários, nas falas entre os sujeitos da comunidade escolar, nas brincadeiras entre os pares antes e depois das aulas, na oração para iniciar o dia letivo, nas produções dos educandos, nos projetos desenvolvidos, nas comemorações realizadas, enfim, nesse ambiente onde os sujeitos campestros se encontram e se entrelaçam, desencadeando uma mescla cultural, isso que dá vida e sentido a escola do campo, configura-se em um espaço próprio de existência que ganha significados e produz a cultura da escola.

Podemos perceber assim, o que une e torna São João uma comunidade é: a tradição italiana, a religiosidade, a fé, e o trabalho com a terra, as relações comunitárias, e os próprios sujeitos. Tornando-os seres históricos, culturais e sociais. Consideramos nesse aspecto a importância de entendermos a concepção de cultura, principalmente no ambiente escolar, pois nele temos um olhar direcionado sobre os saberes, os sujeitos e as práticas escolares tecidas nesse ambiente.

5 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE...

Nesse estudo nosso olhar investigativo se voltou em conhecer como os saberes e culturas campestinas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – Espírito Santo, município onde a maioria de suas escolas (seriadas e multisseriadas) está localizada no campo. Procuramos analisar o currículo da escola e sua relação com a cultura não escolar, observar os saberes e culturas campestinas da comunidade, onde a escola investigada está inserida.

O que nos motivou foi a possibilidade de contribuir com o repensar dos currículos das escolas do campo atrelando estes ao saberes e culturas dos sujeitos campestinos. Isso parece de grande valia, visto que, até hoje, perdura em nossas escolas um currículo homogêneo, universal, servindo essencialmente ao capitalismo, distante do contexto campestino.

Ao longo dessas itinerâncias teóricas em relação ao histórico da educação, principalmente a Educação do Campo percebemos o quanto esta ficou aquém das discussões e debates educacionais se fortalecendo mediante, a mobilização dos diversos sujeitos e movimentos sociais, a partir da década de 90, com frentes de trabalhos reivindicando políticas públicas para o campo. Nesse debate, principalmente educacional, o estado do Espírito Santo se faz presente, mediante as diversas experiências estabelecidas em seu contexto, o que o torna em um celeiro rico de experiências exitosas no campo da Educação do Campo. Tendo a Universidade Federal do Espírito Santo uma grande parceira para a concretização dessas discussões e ações, um lugar de fomento.

Os pressupostos teóricos para compreendermos o conceito de cultura e currículo em interfaces com a Educação do campo foi necessário bebermos das fontes de: Eagleton (2011), Forquin (1993), Freire (2011 e outras obras), Geertz (1989); Sacristán (2000) e Williams (2011), dentre outros estudiosos da cultura, currículo e Educação do Campo.

Assim compreendemos as contribuições de Eagleton (2011) que nesse estudo, as quais nos possibilitaram um encontro com os diversos conceitos da palavra cultura, assumindo importância política dentro do contexto camponês. A cultura representa aquilo para o qual o sujeito camponês vive, um mundo complexo de valores, costumes, crenças, práticas que constituem seu modo particular de viver e ser.

Em Geertz (1989) podemos usufruir da ideia de cultura como rede de significações. Essas redes são tecidas constante e diariamente nas relações simbólicas entre os sujeitos do campo, seja na linguagem, nos ritos, na religiosidade, formando sistemas de signos interpretáveis, cujas interpretações podem ser descritos densamente. Para esse autor cultura e homens estabelecem relações mútuas, a existência de um depende de outro.

Williams (2011) nos remete à cultura como as formas de atividade social, articulando-a as artes, a religião, a filosofia, a moda, enfim, as práticas significativas; porém nem tudo é cultura, somente aqueles que são realizados, assume-se assim, cultura como um sistema de significações realizado. As práticas realizadas pelo camponês em seu dia a dia assumem caráter significativo. Eles têm sua própria linguagem, ritos religiosos, um modo particular de viver, de se organizar, de estabelecer relação com a terra e o mundo do trabalho conferindo significados a essas práticas sociais.

Em Forquin (1993) podemos nos abstrair da ideia de cultura da escola e cultura escolar, em que cultura da escola designa o próprio modo de ser da escola, manifesta seus hábitos e valores, é a sua filosofia. Diferente da cultura escolar cuja definição perpassa pelo conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, a prática e os modos de transposição didática. Conhecimentos que são organizados, selecionados, na qual trabalham alunos e professores. Uma seleção sempre intencional. Porém, dizemos que esses conhecimentos geridos nas interações sociais do ambiente escolar podem se coexistir com os da cultura escolar e da cultura da comunidade.

A compreensão do sujeito camponês nas reflexões de Freire contribui para pensarmos que o ser humano sempre está em processo de inacabamento e

transformação, criação e recriação do seu mundo, condições essenciais para refletirmos sobre o currículo das escolas do campo, não como um dispositivo estático, mas em constante movimento com a história dos sujeitos.

Essas práticas à medida que sofrem transformação vão conferir sentido ao currículo, conforme as contribuições de Sacristán (2000). Seus estudos apontam que o currículo não está à margem do sistema educativo em que se desenvolve ou se planeja, mas tem relação estreita, sendo a concretização dos fins sociais estabelecidos pela prática pedagógica e pela escola.

Assim, de posse dessa interlocução teórica, nosso olhar em torno da questão cultural e curricular nos permitiu aproximações diretas com a escola, esse ambiente onde diversas culturas e saberes se (entre)cruzam, ambiente carregado de signos, símbolos, ritos, ritmos, que produzem a cultura da escola, diferente da cultura escolar.

Nesse universo escolar fizemos uma análise dos documentos existentes e produzidos pela escola, lançamos mão então, do Projeto Político Pedagógico da Escola. Neste consta que a escola se reconhece *como uma escola que atende comunidades essencialmente rurais. Uma de suas missões é estimular e seguir um processo de educação que dê oportunidade para que o aluno valorize sua cultura, sua história, seus valores e sua crença. O educando se faz agente construtor de seus conhecimentos.*

Dentre as metas apontadas pela Escola no PPP, uma merece destaque. **Quanto à seleção de conteúdos**, *uma das metas é priorizar conteúdos que são necessários para a vida prática e real do aluno.* Entendemos com isso a sensibilidade e responsabilidade da escola assumidas no PPP, em relação a educação dos sujeitos do campo. Em face desse processo analisamos também, o Novo Currículo do Estado que prevê sobre o currículo da Educação do Campo. O Novo Currículo prega que os conteúdos escolares devem ser redimensionados a partir do contexto e da cultura dos sujeitos do campo.

Outra análise realizada nesse corpus documental foram os registros da práxis pedagógica, através da construção de portfólios. Essa construção mostra parte desse trabalho e de uma posição assumida frente a grandes desafios, que é a oferta efetiva de uma educação que emergja do contexto social e cultural dos sujeitos do campo.

Os documentos analisados identificam esse compromisso. Mas como se efetiva realmente esse compromisso na prática? Os portfólios dos educadores demonstram o comprometimento da práxis pedagógica em estabelecer aproximações dos saberes e culturas campesinas com o currículo; porém, demonstram uma prática realizada pelos educadores das séries iniciais.

Para responder essa questão, adentramos as portas das salas de aula e observamos o trabalho pedagógico do educador. As observações nos possibilitaram o contato direto com a prática, podemos verificar que os educadores das séries iniciais e os das séries finais possuem práticas diferenciadas em relação à inserção dos saberes e culturas dos sujeitos campesinos na escola em estudo. Aquela procura inserir esses saberes e culturas no processo de ensino e aprendizagem, fazendo a ponte entre o que está prescrito nos currículos e o contexto campesino, mesmo de maneira ainda tímida e embrionária, estes seguem apenas o que está prescrito no currículo oficial, raras vezes estabelece essa ponte, mediante alguns relatos, experiências ou projetos.

Percebemos que o trabalho iniciado pelos educadores das séries iniciais que constantemente procuram a inserção dos saberes e culturas dos sujeitos campesinos no processo ensino e aprendizagem sofre uma ruptura nas séries finais.

Recorremos nesse ponto, ao que já foi mencionado no corpo desse trabalho sobre o currículo prescrito e o currículo praticado. Há uma prescrição hegemônica que no ato da práxis é transformada para atender as peculiaridades dos sujeitos do campo.

Nas entrevistas com os educandos das séries finais nossas fala se confirmam quando estes declaram o anseio por um ensino voltado para o seu meio, que tem haver com o seu mundo, sua origem, com sua cultura e saberes. *“Como está*

desaparecendo a fala italiana dos nossos descendentes, eu acho que seria importante aprender na escola pra depois levar da escola para casa, pra não desaparecer a nossa cultura". Falas que denunciam conteúdos distantes de sua realidade, "aqui Geografia, História é tudo disciplina normal, mas eu não vou precisar disso na roça, tenho que estudar, mas quem vai trabalhar na roça, provavelmente não vai usar muito Português. Negócio de sujeito, predicado, não vou usar não, ué! A banana madura. A banana é o sujeito e o resto é o predicado, não vou usar isso".

Deixam explícitas em suas falas a vontade de permanecer no campo, mas se sentem empurrados a sair dele por falta de oportunidades, políticas públicas, e o maior agravante que é a garantia de continuar os estudos.

Em entrevistas com os educadores eles reconhecem a importância dessa inserção nos currículos e nos planejamentos por eles realizados, mas na prática isso acontece por meio de adaptações de conteúdos. Entendem que a Educação do Campo é uma educação que reconheça os sujeitos do campo como sujeitos sócio-históricos e culturais. Porém, quando nos referirmos à elaboração de uma proposta pedagógica para as escolas do campo, podemos constatar que há divergências no modo de pensar. *"[...] não percebo necessidade a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para a educação campesina num município onde a zona rural é tão próxima da zona urbana, não só pelo aspecto geográfico, mas também pelo econômico, cultural e social".*

Buscamos, por intermédio de entrevistas com alguns profissionais da escola, compreender como eles veem a escola e sua relação com a comunidade. Eles percebem a escola como uma família, mas que a comunidade está se distanciando da escola.

Na entrevista realizada com um casal de moradores da comunidade percebemos que a cultura italiana, principalmente no que se refere à língua, está se perdendo por falta de reprodução (Willians, 2011). Seria a escola uma instituição que poderia contribuir com essa reprodução?

Podemos dizer que a EMEF Crubixá se reconhece como uma escola que está em um contexto campestre e que atende sujeitos com multiplicidades culturais. Têm seus ritos, ritmos, signos, linguagens que declara com nitidez a cultura da escola do campo, porém há uma tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, aquela demonstra um compromisso com a cultura campestre, esta demonstra um compromisso com a cultura hegemônica, mas há momentos que os conhecimentos produzidos pelos camponeses coexistem com os conhecimentos oriundos da cultura escolar. É o que verificamos na práxis dos educadores das séries iniciais.

Verificamos que a produção do conhecimento nas séries iniciais tenta aproximar os saberes e culturas dos sujeitos campestres não de forma sistematizada, mas tematizadas curricularmente. Esse movimento se dá da escola para os sujeitos, de dentro para fora. Presenciamos nesse processo apenas o cumprimento do artigo 28 da LDBEN 9394/96: “[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida e de cada região [...]”. A Educação do Campo de fato e a que queremos acontece em um movimento inverso, emerge dos sujeitos do campo para a escola, de fora para dentro, em um processo dialético e dialógico, o que ainda não acontece na EMEF Crubixá, mas a práxis pedagógica tenta fazer aproximações, ressignificando os conteúdos estabelecidos no programa oficial e no PPP da escola. Ou seja, há momentos de aproximações com a Educação do Campo e há momentos de distanciamentos.

A Educação do Campo não é adaptação de conteúdos a realidade do campo dentro do currículo. Mas é uma problematização da realidade concernente a vida do campo, o trabalho do campo, a cultura no campo. Quem subsidia o currículo é a realidade campestre.

Diante dessa situação, nos é lançado um desafio: a elaboração dos currículos das escolas do campo com a participação e parceria de todos os sujeitos do campo e movimentos sociais. Construído a várias mãos, coletivamente, um currículo que emergja dos sujeitos e do seu contexto estabelecendo pontes entre o local e o global. O estudo também identifica a existência de duas frentes de trabalho pedagógico: a primeira, cotidianamente estabelece a ponte entre os saberes e culturas campestres no currículo praticado e a segunda frente, tal situação se dá esporadicamente no

contexto das aulas. Podemos pensar que essa situação vincula-se à formação continuada dos educadores, conforme dados analisados no processo de investigação.

Consideramos também que o planejamento pode ser um articulador entre o currículo prescrito e a materialização dos saberes e culturas campesinas no currículo praticado.

O estudo demonstra que a contribuição dos saberes e culturas campesinas para a práxis pedagógica da escola do campo em discussão, em cujo processo a prática docente é um aspecto articulador. Sem pretensões, podemos apontar aqui que a formação para os educadores que atuam nas escolas do campo pode ser um caminho para mudar esse quadro, com vista ao incremento de pesquisas colaborativas em contextos sociais onde se constitui a Educação do Campo como práxis do diálogo, possibilitando uma compreensão dessa educação. Em suma, podem transformar sua práxis, com atenção especial para as diversidades culturais existentes no meio campesino, respeitando as multiplicidades de saberes e cultura dos sujeitos campesinos.

Podemos ainda mencionar que o trabalho colaborativo da escola com os sujeitos do contexto social (alunos, pais, lideranças etc.) possibilita dar um novo sentido ao PPP desta instituição de ensino.

Podemos afirmar que os dados coletados e reunidos nos possibilitam dizer que as práticas realizadas na EMEF Crubixá produzem uma Educação do Campo que precisa ser visibilizada. E que é necessário pensarmos o conceito de Educação do Campo não só a partir da escola, mas também a partir da comunidade.

Afirmamos que a escola do campo é um ambiente social, um *lócus* de produção de saberes. Por ser esse ambiente, fica evidente que os educandos que ali estão são oriundos de diversos meios sociais, portando diversas características culturais, imprimidos de saberes que são específicos do seu lugar origem.

Nesse sentido, a escola do campo deve possibilitar o diálogo entre culturas e saberes, precisa interagir com o contexto social, cultural local e global, além de considerar as especificidades culturais da realidade, com possibilidade da troca de saberes. Defendemos nesse aspecto, a relação dialética, dialógica e de interdependência entre os saberes do campo e saberes da cidade para que não sejam vistos como dicotômicos e nem se travem em uma luta pelo poder, sem inferiorizar ou valorizar, um ao outro, mas reconheça que ambos são importantes.

O lugar onde a escola do campo está situada é um espaço vivo, carregado de memórias, significações e saberes. Nas palavras de Forquin (1993, p. 142), “[...] para o homem, abstrair-se de sua cultura é a mesma coisa que deixar de respirar”. Ao seguir esse pensamento, podemos dizer que a escola do campo quando se abstrai dos saberes e culturas dos sujeitos do campo lhes provocam uma asfixia, a qual pode causar sua morte.

Esperamos que esse estudo contribua para repensarmos os currículos das escolas do campo que não segregue e nem se constitua alheio à realidade, aos saberes e culturas dos sujeitos camponeses, despertando outras investigações nesse sentido, ressignificando as matrizes curriculares e culturais desenvolvidas nas escolas em um processo de parcerias, participação e diálogo com diversos movimentos e sujeitos sociais.

Contribua no sentido de pensarmos uma Educação do Campo de qualidade que reconheça e valorize o campo como *lócus* de vida, produção de conhecimentos, saberes, constituído de especificidades locais e sociais, que produz cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. e *et al.* Saberes e fazeres da educação escolar indígena das comunidades Tupinikin e Guarani do Espírito. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliari (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª ed, 2008.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, S. M. S. **A escolarização nos campos da Ilha de Marajó: um recurso de esperança?** Caxambu: ANPED, 2003.

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília - DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma educação no campo, vol. 2, 1999.

_____. Escola: terra de direito. In: Maria Isabel Antunes, Salomão Mufarrej Hage (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos do Campo; 2)

BARRETO, S. P. **A experiência de escolarização de trabalhadores rurais em Baturité - Ceará: a construção ou a destituição do direito à educação no campo?** Caxambu - ANPED, 2006.

BARROS, O. F. e *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Maria Isabel Antunes, Salomão Mufarrej Hage (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos do Campo; 2)

BELTRAME e *et al.* **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. Caxambu - ANPED, 2010.

BERGAMASCHI, M. A. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Caderno CEDES, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007

BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD 2: Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: Therrien Jacques; Damasceno, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. São Paulo: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Ceriole Roseli Salette Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALIARI, R. A prática pedagógica da formação em alternância. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliari (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

CAMARGO, D. M. P. de; ALBURQUEQUE, J. G. de. **Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular**. Cadernos CEDES. Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-366, dezembro 2003.

CAMPOS. J. T. de. **Currículo e Cultura: a formação do caipira**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho pedagógico no MST: Contribuições e superações no campo da cultura corporal**. Caxambu –ANPED, 2002.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. Caxambu - ANPED, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

CIAVATTA, M. (Org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

COTA, M. G. **O processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2008.

CRISTO, A. C. P. de. **Cartografias da educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudos de currículo imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/ PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará - Pará, 2007.

CRUZ, N. A. **Pedagogia da Alternância: resignificando a relação pais – monitores no cotidiano da escola comunitária rural municipal de Jaguaré**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

CUNHA, M. **Educação do campo: estudo da escola pública dos ilhéus de Ilha Rasa, litoral norte do Paraná**. Caxambu - ANPED, 2009.

DECLARAÇÃO final por uma política pública do campo. In: **Conferência nacional por uma educação do campo**, 2. 2004. Luziânia, Inter-ação, UFG, vol. 2.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EVARISTO, M. M. **Gestão escolar e política cultural: desafios das escolas Xacriabá**. Caxambu - ANPED, 2008.

FERNANDES, D. R. **Formação de Professores Indígenas: investigando a construção de uma didática diferenciada**. Caxambu - ANPED, 2005.

FERREIRA, S. **Educação ambiental e educação do campo na produção de novas racionalidades – diante da cultura globalizada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.

FOERSTE, E. **Discussões acerca do Projeto Político da Educação do Campo.** In: Foerste, E.; Schütz- Foerste <G. M.; Duarte, I. M. S.(Org.) Por uma educação do campo – Caderno 6. Vitória: PPGE/UFES/PRONERA, 2008.

_____**Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade.** Caxambu - ANPED, 2005.

_____**Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____**Pedagogia da terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre movimento sem-terra e universidade.** In: Bernd Fichtner... [et al] orgs. **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação.** Vitória: EDUFES, 2012.

FOERSTE, E. e et al. **Cartas de professores do campo.** Vitória, ES: EDUFES, 2012.

FOERSTE, E. & JESUS, J. G. Escolas famílias agrícolas: um projeto de educação específico do campo. In: Foerste, Erineu e et al (orgs). **Introdução à educação do campo.** Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FORQUIN, J – C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____**Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____**Medo e ousadia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____**Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____**Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14 ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

_____**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____**Pedagogia do oprimido.** 50 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005-2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GHIRALDELLI Júnior, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, A. M. R. **O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação.** Caxambu ANPED - 2004.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

HARTUWIG, A. V. G. & FOERSTE, E. Educação escolar pomerana: os percursos da criação do programa de educação pomerana (Proepo) e suas conquistas. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliarí (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

JESUS, J. G. **Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.

JESUS, J. P. As práticas pedagógicas no Centro Estadual Integrado de Educação Rural. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliarí (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

KOLLING E. J. e *et al.* **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

LEITE, L. H. A. **Universidade pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI - curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais**. Caxambu - ANPED, 2008.

LORENZONI, C. A. **Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva etnomatemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

MAGALHÃES, D. R. **Concepções, crenças e atitudes dos educadores tupinikim frente à matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.

MANUAL DO CURSO. **Curso de especialização lato sensu educação do campo: interculturalidade e campesinato em processos educativos**. UFES, Vitória, 2009.

MARCILINO, O. T. **Uma abordagem étnomatemática no ensino e aprendizagem de matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória 2005.

MARCOCCIA, P. C. P. **Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo**. Caxambu - ANPED, 2010.

MARTINS, M. S. M. **A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória. 2006.

MENEZES, R. R. As escolas comunitárias rurais municipais de Jaguaré. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliari (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MONGIM, J. M. **Ocupando a Escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

MOREIRA, F. **O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAs do norte do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2009.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETO, C. Classes multisseriadas: uma discussão sobre a experiência de Jaguaré. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliari (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

MOURA, E. A. **Lugar, saber social e educação no campo: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São**

Valentim, Santa Maria, RS. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2009.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. Caxambu - ANPED, 2008.

NASCIMENTO, C. G. Educação, lutas sociais e cidadania: Práticas educativas da EFA em Goiás. Caxambu: ANPED, 2005.

NASCIMENTO, O. S. Escola quilombola: memória, vivência e saber em comunidades do Sapê do Norte. In: Alberto Merler, Erineu Foerster, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliarí (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas.** Vitória: EDUFES, 2012.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006. (Guia da escola cidadã; v.7)

PAES, M. H. R. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias paresi de Tangará da Serra. Caxambu: ANPED, 2002.

PAIVA, I. A. A dimensão educativa do fazer militante no MST. Caxambu - ANPED, 2004.

PEDRADA, D. B. Escutando narrativas e quebrando silêncios: a desinvisibilização de existências em processos de construção de subjetividades de professoras negras. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.

PEREIRA, V. M. Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá. Caxambu - ANPED, 2008.

PERINI, L. A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o camponato na escola básica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.

PESSALI, H. Alfredo Chaves: uma visão histórica e política. Alfredo Chaves – ES, 2010.

PEZZIN, J. **Professores(as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.

_____. O curso Pedagogia da Terra/ES. In: Alberto Merler, Erineu Foerste, Laura Maria Bassani Muri Paixão; Rogério Caliari (Orgs.). **Diálogos interculturais em terras capixabas**. Vitória: EDUFES, 2012.

PINHEIRO, M. S. D. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: Maria Isabel Antunes, Salomão Mufarrej Hage (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos do Campo; 2)

PIZETTA, A. J. **Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: A Experiência do MST no Espírito Santo**. 1999. 327 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PUPPIN, D. **Os De Nadai: Pietro – benemérito da libertação de Roma**. Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, 2000.

RAMLOW, L. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

RAMOS, M. N. e *et al.* **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 31ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSSONI, R. **Fotografia e Construção de Identidade de Crianças do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALVADOR, E. N. **Narrativa do Histórico da Fundação do Povoado de São João**. 1ª Ed. Editado e apresentado pela comunidade local, 1986.

SECAD. **Diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD. Brasília, 2007.

SEDU/ES. **Currículo básico escola estadual**. Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. Vitória: SEDU, 2009.

SILVA, C. M. **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. Caxambu - ANPED, 2010.

SILVA, L. H. **Educação do Campo em foco: Avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais**. Caxambu: ANPED, 2005.

SILVA, R. M. da C. **Cultura popular e educação** – Salto para o futuro. TV Escola/ SEED/ MEC. Brasília. 2008.

SOUZA, M. A. **Educação em assentamentos: Relações (re)criadas no cotidiano do movimento social**. Caxambu- ANPED, 2003.

_____. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. Caxambu - ANPED, 2008.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: Bernd Fichtner... [et al] orgs. **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

TEAO, K. M. **Arandu renda reko: a vida da escola guarani Mbya**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, I. F. **“Educação Indígena”**: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Caxambu - ANPED, 2005.

WEIGEL, V. A. C. M. **Os baniwa e a escola: sentidos e repercussões**. Caxambu - ANPED, 2002.

_____ **Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores Sateré - Mawé**. Caxambu - ANPED, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZEN, E. T. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem - terra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2006.

ANEXO

ANEXO A – Plano de ações da GEJUD



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL**

PLANO DE AÇÕES GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E DIVERSIDADE - 2013
EDUCAÇÃO DO CAMPO
Objetivos Estratégicos para o Desenvolvimento Curricular
<p>META GLOBAL: 100% da oferta nos Anos Iniciais do EF utilizando a metodologia do plano de estudo, com ênfase na leitura, escrita e alfabetização matemática. 100% das escolas do campo utilizando o Currículo Básico da Rede Estadual integrado aos saberes locais camponeses, indígenas e quilombolas.</p>
<p>Objetivo Estratégico: Potencializar o desenvolvimento curricular considerando as diferentes formas de organização metodológica das escolas do campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola.</p>
AÇÕES ESTRATÉGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar Oficinas pedagógicas para utilização do PNLDC Campo e demais materiais pedagógicos; • Produzir material orientador para as equipes técnicas, com vistas a assegurar o assessoramento pedagógico às escolas do campo e escolas que atendem os estudantes das comunidades indígenas e quilombolas; • Produzir orientações para a Estadia Letiva; • Produzir orientações pra a elaboração do Plano de Estudo e Plano de Formação das Famílias; • Produzir orientações, para os CEIER, referentes ao Plano de Integração das Áreas; • Acompanhar/Assessorar o desenvolvimento do PNAIC nas escolas do campo; • Elaborar proposta pedagógica para criação de 02 escolas indígenas na oferta do EMI; • Elaborar proposta pedagógica para criação de escola quilombola na oferta do EMI; • Elaborar organização metodológica própria para as turmas de Educação de Jovens e Adultos do campo; • Produzir, reproduzir e/ou adquirir material didático específico para as escolas do campo, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola; • Produzir ementário para a disciplina de Agricultura nos Anos Iniciais nas

escolas multisseriadas.
Objetivos Estratégicos para o Desenvolvimento Profissional
EDUCAÇÃO DO CAMPO
AÇÕES ESTRATÉGICAS
META GLOBAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Formação em 100% das escolas do campo e superintendências, tendo como referencia legal de escola do campo o Decreto Nº. 7.352/2010.
Objetivo Estratégico:
Promover processos formativos que atendam as especificidades das escolas do campo.
Ações Estratégicas:
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar calendário de formação da equipe central e regionais de educação do campo; • Orientar a elaboração de cronogramas com os dias definidos para formação no cotidiano das escolas Multisseriadas; • Produzir orientações para realização de levantamento para identificar as escolas e profissionais que atendem a estudantes do campo, por SRE, município, escola, etapa da educação básica e perímetro; • Utilizar elementos da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Movimento para o desenvolvimento do processo de formação, considerando os desdobramentos das etapas: SEDU / SRE / ESCOLA. • Formar técnicos e professores na perspectiva de macrocentro e microcentro; • Organizar formação para os técnicos das SRE , com vistas à formação dos membros dos colegiados escolares e/ou conselhos de escola.

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E DIVERSIDADE

EDUCAÇÃO DO CAMPO
Objetivos Estratégicos para o Desenvolvimento da Gestão (Assessoria)
AÇÕES ESTRATÉGICAS
META GLOBAL:
100% das escolas do campo atendidas com gestão pedagógica e administrativa apropriadas. Expansão da oferta de EJA no Campo em 100% das superintendências, com organização metodológica própria.
Objetivos Estratégicos:
Fortalecer a gestão democrática nas escolas; Assegurar condições de acesso, permanência e qualidade social para garantir o direito pleno à educação nas escolas do campo; Potencializar a articulação da educação do campo com as demais modalidades da educação básica.

Ações Estratégicas:

- Fomentar a abertura de turmas de EJA Campo priorizando os egressos do Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Brasil Alfabetizado);
- Produzir orientações para o Planejamento Coletivo das escolas multisseriadas (organização por polos);
- Institucionalizar os Macrocentros enquanto espaços de discussão da política de Educação do Campo;
- Produzir guia de implementação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo Capixaba;
- Orientar a identificação de pessoas com deficiência para o acesso à escola do campo e ao Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: GEJUD – SEDU – 2012

APÊNDICES

APÊNDICE A: Produções do PPGE/UFES e GT 03 da ANPED – 2002 a 2010

TESES

- 1) COTA, M. G. **O processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2008.
- 2) MOREIRA, F. **O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAs do norte do Espírito Santo.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2009.
- 3) LORENZONI, C. A. **Cestaria Guarani do Espírito Santo numa perspectiva etnomatemática.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.
- 4) PEDRADA, D. B. **Escutando narrativas e quebrando silêncios: a desinvisibilização de existências em processos de construção de subjetividades de professoras negras.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.

DISSERTAÇÕES

- 1) MONGIM, J. M. **Ocupando a Escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.
- 2) CRUZ, N. A. **Pedagogia da Alternância: resignificando a relação pais – monitores no cotidiano da escola comunitária rural municipal de Jaguaré.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.
- 3) RAMLOW, L. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.

- 4) MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola movimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2004.
- 5) MARCILINO, O. T. **Uma abordagem étnomatemática no ensino e aprendizagem de matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória 2005.
- 6) MAGALHÃES, D. R. **Concepções, crenças e atitudes dos educadores tupinikim frente à matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.
- 7) ZEN, E. T. **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem - terra.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2006.
- 8) MARTINS, M. S. M. **A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória. 2006.
- 9) TEO, K. M. **Arandu renda reko: a vida da escola guarani Mbya.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.
- 10) JESUS, J. G. **Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.
- 11) PERINI, L. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.
- 12) PEZZIN, J. **Professores(as) sem terra: um estudo sobre práticas educativas do MST.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2007.
- 13) FERREIRA, S. **Educação ambiental e educação do campo na produção de novas racionalidades – diante da cultura globalizada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES, Vitória, 2010.

ANPED GT 03 – Movimentos Sociais e Educação

25ª reunião anual (2002)

- 1) PAES, M. H. R. **A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias paresi de Tangará da Serra.** Caxambu: ANPED, 2002.
- 2) CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho pedagógico no MST: Contribuições e superações no campo da cultura corporal.** Caxambu – ANPED, 2002.
- 3) WEIGEL, V. A. C. M. **Os baniwa e a escola: sentidos e repercussões.** Caxambu - ANPED, 2002.

26ª reunião anual (2003)

- 1) SOUZA, M. A. **Educação em assentamentos: Relações (re)criadas no cotidiano do movimento social.** Caxambu- ANPED, 2003.
- 2) ARAÚJO, S. M. S. **A escolarização nos campos da Ilha de Marajó: um recurso de esperança?** Caxambu: ANPED, 2003.

27ª reunião anual (2004)

- 1) GOMES, A. M. R. **O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação.** Caxambu: ANPED - 2004.
- 2) PAIVA, I. A. **A dimensão educativa do fazer militante no MST.** Caxambu: ANPED – 2004.

28ª reunião anual (2005)

- 1) NASCIMENTO, C. G. **Educação, lutas sociais e cidadania: Práticas educativas da EFA em Goiás.** Caxambu: ANPED, 2005.

- 2) SILVA, L. H. **Educação do Campo em foco: Avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais.** Caxambu: ANPED, 2005.
- 3) FERNANDES, D. R. **Formação de Professores Indígenas: investigando a construção de uma didática diferenciada.** Caxambu - ANPED, 2005.
- 4) FOERSTE, E. **Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade.** Caxambu - ANPED, 2005.
- 5) VIEIRA, I. F. **“Educação Indígena”: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia.** Caxambu - ANPED, 2005.

Na 29ª reunião anual (2006)

- 1) BARRETO, S. P. **A experiência de escolarização de trabalhadores rurais em Baturité - Ceará: a construção ou a destituição do direito à educação no campo?** Caxambu - ANPED, 2006.

30ª reunião anual (2007)

- 1) WEIGEL, V. A. C. **Pesquisa, educação e luta indígena: a experiência de professores Sateré - Mawé.** Caxambu - ANPED, 2007.

31ª reunião anual (2008)

- 1) LEITE, L. H. A. **Universidade pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI - curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais.** Caxambu - ANPED, 2008.
- 2) MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** Caxambu - ANPED, 2008.
- 3) SOUZA, M. A. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** Caxambu - ANPED, 2008.
- 4) EVARISTO, M. M. **Gestão escolar e política cultural: desafios das escolas Xacriabá.** Caxambu - ANPED, 2008.

- 5) PEREIRA, V. M. **Reflexões sobre a relação entre a escola e as práticas culturais dos Xacriabá.** Caxambu - ANPED, 2008.

32ª reunião anual (2009)

- 1) CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural.** Caxambu - ANPED, 2009.
- 2) CUNHA, M. **Educação do campo: estudo da escola pública dos ilhéus de Ilha Rasa, litoral norte do Paraná.** Caxambu - ANPED, 2009.

33ª reunião anual (2010)

- 1) BELTRAME e *et al.* **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina.** Caxambu - ANPED, 2010.
- 2) SILVA, C. M. **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina.** Caxambu - ANPED, 2010.
- 3) MARCOCCIA, P. C. P. **Interface da educação especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo.** Caxambu - ANPED, 2010.

APÊNDICE B – Quadro informativo: escolas municipais de Alfredo Chaves – Ensino Fundamental – Matrícula 2012

QUADRO INFORMATIVO: ESCOLAS MUNICIPAIS DE ALREDO CHAVES – ENSINO FUNDAMENTAL – MATRÍCULA 2012

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE ALUNOS		PROFESSORES, DIRETORES, SUPERVISORES E COORDENADORES					TOTAL
		ENSINO FUNDAMENTAL		MAGISTÉRIO (Ensino Médio)	CURSO SUPERIOR	CURSANDO NÍVEL SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO	
		1º a 4ª série	5ª a 8ª séries						
01	EMEF ANA ARAÚJO (SEDE)	254	252			01	28	03	32
02	EMEF CELITA BASTOS GARCIA	22	25		01	01	09	02	13
03	EMEF CRUBIXÁ	36	24			02	09		11
04	EMEF ENGANO	34	31			01	08	02	11
05	EMEF FAZENDA APARECIDA	47	54	02			09		11
06	EMEF FELIPE MÓDOLO	35	93		02		11	01	14
07	EMEF SAGRADA FAMÍLIA	25	29				08	02	10
08	EMEF SÃO BENTO DE URÂNIA	49	62		03	03	05	01	12
09	EMUEF ALMERINDA BRUNORO	11					01		01
10	EMUEF ASSUNTA	09					01		01
11	EMUEF BOA VISTA	11					01		01
12	EMUEF CACO DO POTE	20					01		01
13	EMUEF CAROLINA	17					01		01
14	EMUEF CÓRREGO FORTUNA	10		01					01
15	EMUEF INDEPENDÊNCIA	06					01		01
16	EMUEF IPÊ AÇU	11					01		01
17	EMUEF QUARTO TERRITÓRIO	17					01		01
18	EMUEF RIBEIRÃO DE SANTO ANTÔNIO	08			01				01
19	EMUEF RIBEIRÃO DO CRISTO	02			01				01
20	EMUEF SANTA LUZIA DE URÂNIA	07					01		01
21	EMUEF SANTA MARIA DO ENGANO	06					01		01
22	EMUEF SANTO ANTÔNIO DE JOEBINHA	07					01		01
23	EMUEF SÃO FRANCISCO DE URÂNIA	14			01				01
24	EMUEF SÃO MARTINHO	04					01		01

25	EMUEF SÃO ROQUE DE MARAVILHA	06					01		01
26	EMUEF VILA NOVA DE MARAVILHA	24					01		01
27	EMUEF VILA NOVA DO RIBEIRÃO	10					01		01
TOTAL DE ALUNOS		702	570	03	09	08	102	11	133
		1272		TOTAL DE FUNCIONÁRIOS					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfredo Chaves – ES

APÊNDICE C – Quadro informativo: escolas municipais de Alfredo Chaves – Educação Infantil – Matrícula 2012

QUADRO INFORMATIVO: ESCOLAS MUNICIPAIS DE ALREDO CHAVES – EDUCAÇÃO INFANTIL – MATRÍCULA - 2012

Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE ALUNOS	PROFESSORES, DIRETORES, SUPERVISORES E COORDENADORES					
			GRAU DE ESCOLARIDADE					
			MAGISTÉRIO (Ensino Médio)	CURSO SUPERIOR	CURSANDO NÍVEL SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	CURSANDO PÓS-GRADUAÇÃO	TOTAL
01	CRECHE MUNICIPAL PEQUERRUCHOS	201	02	02		13	01	18
02	JARDIM DE INFÂNCIA JOSÉ DE ANCHIETA	160		02		10		12
03	PEL MUL ALGODÃO DOCE	05				01		01
04	PEL MUL ARCO ÍRIS	10				01		01
05	PEL MUL BAMBINO	19			01	01		02
06	PEL MUL BOA VISTA	04				01		01
07	PEL MUL CHAPEUZINHO VERMELHO	32				02		02
08	PEL MUL COMECINHO DE GENTE	48			01	01	06	08
09	PEL MUL ESCOLINHA DA COMUNIDADE	07		01				01
10	PEL MUL GENTE MIÚDA	32					01	01
11	PEL MUL INFÂNCIA FELIZ	32	04			01		05
12	PEL MUL PEQUENO POLEGAR	17				02		02
13	PEL MUL PEQUENO PRÍNCIPE	15	01					01
TOTAL DE ALUNOS		582	07	05	02	33	08	55
TOTAL DE FUNCIONÁRIOS								

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Alfredo Chaves - ES

APÊNDICE D: Questionário para a Secretaria Municipal de Educação de Alfredo Chaves

Categorias de análise: Concepção de Educação e concepção de Educação do Campo

- 1) O município possui uma proposta pedagógica? É uma proposta única para todas as escolas?
- 2) Fale um pouco sobre a concepção de educação proposta para o município.
- 3) Por ser um município, onde a maioria das escolas se concentra no campo, há uma discussão sobre a Educação do Campo? Comente como acontece e quando surgiu essa discussão.
- 4) Existe uma proposta educacional específica para as escolas do/no campo?
- 5) Que concepção de Educação do Campo é defendida pela Rede Municipal de Ensino?
- 6) É importante, faz-se necessário o município ter uma proposta educacional/curricular específica para as escolas no/do campo?

Categoria: Formação de professores das escolas do campo

- 1) Comente como são as formações de professores realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.
- 2) Por ser um município, onde a maioria das escolas se concentra no campo, há uma formação específica para os professores do campo? Comente um pouco sobre isso.
- 3) Os professores da rede municipal de ensino, tanto das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil que atuam nas escolas do/no campo, recebem formação específica para atuarem nas escolas localizadas no campo?
- 4) É necessário, importante que o professor tenha uma formação específica para lecionar nas escolas do/no campo? Comente.

APÊNDICE E – Perguntas norteadoras – Roda de conversa com os educandos da EMEF Crubixá

RODA DE CONVERSA COM OS EDUCANDOS DA EMEF CRUBIXÁ

PRIMEIRO EIXO: O SUJEITO

- Me fale um pouco sobre você.
- O que faz quando não está na escola.

SEGUNDO EIXO: A COMUNIDADE

- Me fale um pouco sobre o lugar onde você mora.
- Como você vê esse lugar?

TERCEIRO EIXO: A ESCOLA

- Se você pudesse escolher, o que você gostaria de aprender na escola, que ela ainda não ensina?
- Tem alguma disciplina que você mais gosta? Por quê?
- Na sua opinião, falta alguma coisa na escola.

QUARTO EIXO: RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DA ESCOLA E SABERES DA COMUNIDADE.

- Aquilo que você aprende nas aulas, você pode aplicar no seu dia-a-dia, na sua comunidade? Me fale um pouco sobre isso.

PERGUNTAS PARA A EX-EDUCANDA DA EFA/ALFREDO CHAVES-ES

- Você estudou na EFA. Me fale um pouco sobre como é estudar nessa escola.
- Agora me fale como é estudar na EMEF Crubixá.
- Você sentiu ou sente diferença de uma escola para outra? Por quê?

APÊNDICE F – Perguntas norteadoras – Conversa com os profissionais da EMEF Crubixá

CONVERSA COM OS PROFISSIONAIS DA EMEF CRUBIXÁ

PRIMEIRO EIXO: O AMBIENTE ESCOLAR

- Há quanto tempo você trabalha na EMEF Crubixá?
- Na sua opinião, como é trabalhar na EMEF Crubixá? Me fale um pouco sobre isso.
- Me fale um pouco como você vê a escola de Crubixá.
- Me fale um pouco como são os educandos da EMEF Crubixá.
- Como você vê o relacionamento entre as pessoas que formam a comunidade escolar da EMEF Crubixá?

SEGUNDO EIXO: A FAMÍLIA

- Como as famílias dos educandos se relacionam com a escola?

TERCEIRO EIXO: A COMUNIDADE

- Me fale um pouco como é a comunidade de São João.

QUARTO EIXO: A CULTURA E A ESCOLA.

- A escola poderia ser uma parceira para preservar a cultura existente na comunidade de São João?

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a, da pesquisa **Educação do campo: um estudo sobre cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo**, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Sonia Francisco Klein. Esta pesquisa tem o propósito de conhecer e discutir como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – ES.

Por intermédio deste termo lhes serão garantidos os seguintes direitos:

- 1- Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2 – Sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimentos, bem como quaisquer outras informações que possam levar a identificação pessoal;
- 3 – Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 4 – Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 5- Desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa científica, podendo os resultados serem veiculados em livro, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Os dados pessoais serão omitidos a fim de se preservar sua identidade. Havendo concordância, assine a autorização a

seguir. Em caso de dúvidas, procure Sonia Francisco Klein (soniafclen@hotmail.com ou (27) 9825 2906).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimento sobre esta pesquisa, recusar a dar informações que julgue prejudiciais à minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **Educação do campo: um estudo sobre cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – Espírito Santo**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Alfredo Chaves - ES, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador



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

Vitória – ES, 23 de agosto de 2012.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – ES.

Eu, Erineu Foerste, Professor do Centro de Educação – PPGE/CE/UFES, venho por meio desta, apresentar a aluna **SONIA FRANCISCO KLEIN** que se encontra devidamente matriculada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Aproveito para solicitar permissão para que a aluna possa realizar sua pesquisa intitulada: **Educação do campo: um estudo sobre cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – Espírito Santo**, pertencente à Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Sem mais para o momento, agradeço desde já a atenção recebida.

ERINEU FOERSTE

Professor Orientador do PPGE/CE/UFES

APÊNDICE H – Perguntas norteadoras – Conversa com moradores da comunidade de São João

CONVERSA COM MORADORES DA COMUNIDADE DE SÃO JOÃO

- Você pertence a que descendência?
- Me fale um pouco sobre como era e como é hoje São João.
- Me fale um pouco sobre a cultura da comunidade de São João.
- A cultura do seu povo/descendência ainda está presente em sua comunidade?
- Sente saudades de alguma coisa que se perdeu nessa história?
- Na sua opinião, o que poderia ser feito para resgatar essa história? A cultura dos moradores de São João.
- Você considera que a escola poderia ser um espaço de preservação ou resgate da cultura da comunidade. Como? Me fale um pouco sobre isso.
- Gostaria de comentar algo que não foi contemplado nessa conversa?

APÊNDICE I – Questionário aplicado aos educadores da EMEF Crubixá



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

LINHA DE PESQUISA: CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

ESTUDANTE PESQUISADORA: SONIA FRANCISCO KLEIN

PROFESSOR ORIENTADOR: ERINEU FOERSTE

Prezado (a) colaborador(a):

Este questionário faz parte da dinamização da pesquisa de mestrado intitulada: **Educação do campo: um estudo sobre cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves – ES**. Objetivamos conhecer e discutir como os saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves – ES.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com atenção e assine o Termo de Consentimento Livre, autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

1) Perfil do educador

Data: ____/____/2012

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Grau de escolaridade: () Ensino Médio – Magistério () Graduação. Qual curso?

_____ () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de serviço: _____

Vínculo empregatício: () DT – Designação temporária () Efetivo

2) Leciona em que etapa de ensino: () Educação Infantil () Ensino Fundamental

2.1) 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 4ª série ()

Qual (is) disciplina(s): _____

2.2) 5ª série () 6ª série () 7ª série () 8ª série ()

Qual (is) disciplina(s): _____

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Observações: Caso os espaços deixados para as respostas sejam insuficientes, utilize o verso da folha.

3) Reside na comunidade onde está localizada a escola? Caso a resposta seja negativa, escreva a quantos quilômetros a sua residência está distante da escola onde trabalha e qual tipo de transporte utiliza para chegar ao trabalho.

4) Que tipo de vínculo você tem com o campo?

5) Há quanto tempo leciona na escola do campo? _____

6) Trabalha em outra escola? () sim () não

6.1) Em uma escola também do campo? () sim () não

Em caso de resposta negativa, escreva algumas diferenças e/ou semelhanças entre as escolas.

7) Quais dificuldades/desafios são percebidos, por você educador (a) em se trabalhar na escola no/do campo?

8) Quais vantagens são percebidas, por você educador (a) em se trabalhar na escola no/do campo?

9) Você deixaria de lecionar em uma escola do campo para lecionar em uma escola que não é do campo? () sim () não

Escreva alguns motivos:

10) Professor (a), você se considera um (a) educador (a) do campo? O que é ser na sua concepção, um (a) educador (a) do campo?

11) Existe diferença em ser um (a) educador (a) de uma escola do campo para um educador (a) que não leciona em uma escola do campo? Justifique sua resposta:

12) Você já participou ou participa de alguma formação/capacitação específica para atuar na escola do campo?

() sim. Qual (is): _____

() não. Gostaria de participar? () sim () não

13) Você considera importante uma capacitação/formação específica para lecionar nas escolas do campo? Justifique sua resposta:

14) Se você participou ou participa de uma capacitação/formação voltada para a Educação do Campo, relate como essa formação interferiu em sua prática pedagógica.

15) Na sua concepção, o que é Educação do Campo?

PLANEJAMENTO

16) Como acontece o planejamento das aulas na escola?

() individual () coletivo () outro. Especifique: _____

17) Quem o (a) auxilia nos momentos de planejamento?

18) Nos momentos de planejamentos das aulas são levados em consideração os saberes e as culturas dos alunos? De que forma são trabalhados em sua(s) disciplina(s). Exemplifique:

19) Comente como é utilizado o livro didático em suas aulas:

20) Os livros utilizados por você contribuem para a inserção dos saberes e culturas camponesas nas aulas?

21) Na sua concepção, é importante trabalhar os saberes e culturas dos alunos do campo? Por quê?

22) Uma proposta pedagógica está sendo elaborada no município, a qual irá nortear a Educação na Rede Municipal de Ensino. Você está participando dessa construção? Está sendo contemplada nessa proposta a Educação do Campo? Em caso de resposta negativa, escreva se você considera importante elaborar uma proposta que contemple a Educação do Campo no município, justificando sua resposta.

Educador(a), aqui é seu espaço para escrever aquilo que não foi contemplado nesse questionário e que talvez você queira dizer. Fique à vontade!

Agradecemos sua colaboração!

Abraços camponeses!!
Sonia Francisco Klein