

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

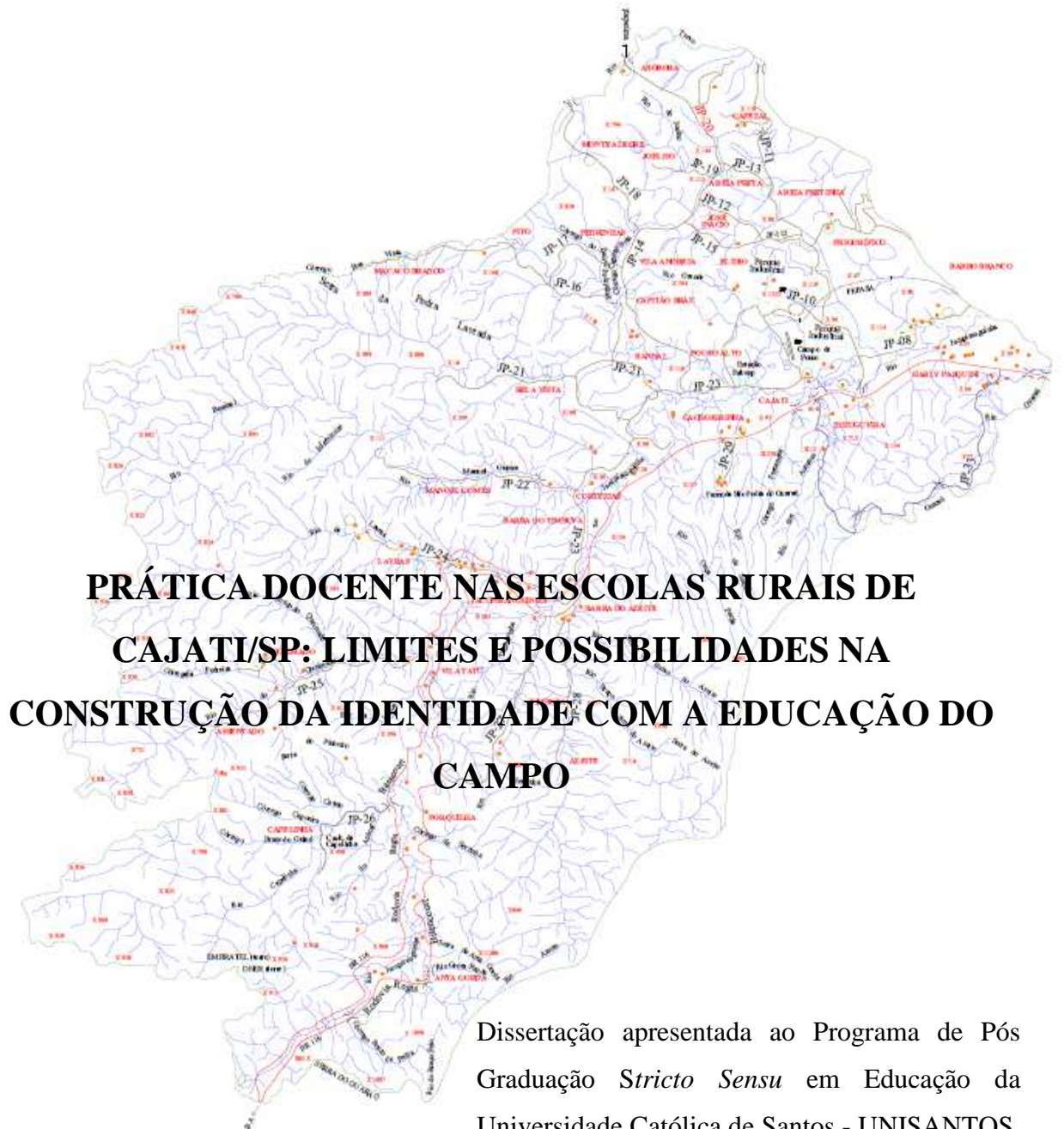
**PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE
CAJATI/SP: LIMITES E POSSIBILIDADES NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM A EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

OLGA ROSA KOTI

Santos/SP

2013

OLGA ROSA KOTI



**PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE
CAJATI/SP: LIMITES E POSSIBILIDADES NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM A EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Amélia Santoro Franco.

Santos/SP

2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Amélia S. Franco.
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

K87p Koti, Olga Rosa

Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: Limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo/ Olga Rosa Koti;

Orientador: Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco
Santos: [s.n.], 2013.

176 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Mestrado em Educação

1. Escola rural. 2. Educação do campo. 3. Prática e formação docente.

I. Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco

II. Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: Limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo

III. Universidade Católica de Santos.

CDU 37(043.3)

Senhor, dai-me força para mudar o que pode ser mudado...

Resignação para aceitar o que não pode ser mudado...

E sabedoria para distinguir uma coisa da outra.

São Francisco de Assis

Dedico este trabalho ao meu querido pai Koti Kuanzi (in memoriam) porque suas eternas e carinhosas lições de valores éticos e morais sempre me deram a coragem e perseverança de chegar até aqui com dignidade. E à minha querida mãezinha Malvina, que como filha de carvoeiros, morando no sertão desse país, aprendeu as primeiras letras com carvão na taipa e com gravetos riscando as folhas de bananeiras, sendo um exemplo vivo para meu esforço e dedicação de continuar lutando para que a educação de qualidade seja um direito humano praticado em nossa vida e para que sua história não continue a se repetir na vida outras crianças.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela graça diária dessa existência e por confiar o amparo espiritual para que tudo se cumprisse a cada dia em paz e harmonia durante esses dois anos da jornada em que me comprometi.

A toda a minha família pelo apoio, incentivo, pelas orações e pela confiança depositada em minhas lutas e realização dos meus sonhos como profissional e como ser humano.

Ao Cleber, querido companheiro que Deus me confiou nessa existência. Esposo e amigo, o maior investidor, incentivador e responsável por mais esta conquista em minha vida, como profissional, como mulher, como esposa e amiga.

À querida professora Maria Amélia Santoro Franco, mais que uma educadora, pesquisadora, orientadora e mentora de cada passo desta pesquisa, se faz amiga e companheira, um anjo iluminado a caminhar de mãos dadas. Com sua paciência, dedicação e amorosidade, aprendi que o verdadeiro valor do conhecimento e da experiência adquirida, seja da vida profissional ou em sociedade, está na sabedoria da humildade em compartilhar e multiplicar o tesouro dos saberes construídos em prol de um mundo muito melhor.

À querida professora Irene Jeanete Lemos Gilberto, pelo carinho, incentivo e grande apoio em todos os momentos, não só contribuindo com sua experiência como pesquisadora no decorrer das aulas de laboratório, como na participação da banca, mas por todo apoio e investimento nos bastidores necessários para que eu conseguisse chegar até aqui.

À querida professora Maria Antônia de Souza, que me honrou com sua presença em minha banca de qualificação e de defesa, contribuindo ricamente para a qualidade da minha pesquisa, elucidando com seus estudos e experiências minhas inquietações sobre o tema Educação do Campo a realidade educacional do contexto pesquisado.

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Franco Pereira que, durante as aulas do curso, contribuíram diretamente com esta pesquisa, bem como a todos os professores doutores do Mestrado em Educação da UNISANTOS que de alguma forma colaboraram pela presença e convívio.

A todos os colegas do Mestrado em Educação da UNISANTOS e do grupo de pesquisa pelo carinho, apoio, incentivo e compreensão perante os desafios para estar presente e completar essa caminhada. Pelos belos momentos de aprendizado e amizade construídos nesses dois anos de convivência.

Aos colegas professores das escolas rurais de Cajati/SP que colaboraram como sujeitos da pesquisa, fazendo a sua história como educador se tornar a minha história, se tornar a história outros, se tornar a história país, contribuindo para que a proposta de melhorar a educação da nossa sociedade se torne realidade.

Aos motoristas de ônibus do percurso Cajati/Santos, aos taxistas de Santos, aos motoristas e funcionários do Departamento de Saúde de Cajati/SP, que se tornaram companheiros compreensivos e dedicados perante a correria, para se chegar a tempo nas aulas, para driblar o trânsito e não perder o ônibus de volta para casa, na correria de fazer de 250 km numa média

de 03 horas quando de carro e de 06 horas quando de ônibus para chegar a tempo de ir trabalhar à noite.

A todos os alunos que fizeram parte dessa caminhada profissional, que um dia geraram minhas inquietações e sempre iluminam de significados da minha busca pela pesquisa e pela incansável luta por educação justa e de qualidade para todos.

À Prefeitura Municipal de Cajati/SP e ao Departamento de Educação que sob parecer jurídico possibilitaram a realização desse curso e dessa pesquisa.

Aos funcionários da UNISANTOS de todos os departamentos do Campus David Picão que sempre me acolheram e me atenderam com imenso carinho, dedicação, compreensão e profissionalismo.

Aos amigos que compartilharam os desafios e incentivaram os passos dessa caminhada.

À querida Luciana Pimenta pelo carinho, paciência, dedicação e profissionalismo que fez a diferença na etapa final desse trabalho.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo para realização de curso.

RESUMO

KOTI, Olga Rosa. Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: Limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo. Santos, Universidade Católica de Santos, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)

A presente pesquisa situa-se na Linha de Pesquisa I: Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), que tem como eixo temático a formação de professores, com foco nos saberes da prática e nas pesquisas como constitutivos do processo formativo. Nesse sentido, esta investigação se dá por meio da pesquisa de campo nas escolas rurais do município de Cajati, no interior do estado de São Paulo e problematiza a construção da prática docente dos professores que atuam nas escolas rurais desse município, considerando os limites e possibilidades enfrentadas para atender às especificidades da Educação do Campo. A problemática da pesquisa traz o seguinte questionamento: como os professores das escolas rurais de Cajati/SP constroem sua prática? O estudo é de natureza qualitativa, teve os dados coletados por meio da observação participante, questionários, entrevistas e dados documentais que foram analisados segundo Bardin (2011) e interpretados segundo a triangulação proposta por Minayo (2012). A fundamentação teórica envolve pesquisadores que tratam a educação do campo e a prática docente, seja a partir da proposta da pedagogia própria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, bem como no sentido da pedagogia voltada para a transformação política e social de formação humana dos sujeitos a qual se destina. Como resultado a pesquisa constatou que muitos ainda são os limites enfrentados pelos sujeitos da pesquisa para a construção de uma prática docente que se identifique com a proposta da educação do campo. Os resultados indicaram que existe a necessidade da implantação de uma proposta política pedagógica do sistema de ensino do município pesquisado para uma adequação à legislação vigente sobre as diretrizes correspondentes à organização e infraestrutura das escolas do meio rural. A pesquisa também constatou que a prática docente dos sujeitos pesquisados se constitui nos saberes da formação inicial, nos saberes do senso comum e no esforço de suprir carências afetivas e adequar os poucos recursos que nem sempre são oferecidos em igualdade com as escolas urbana à realidade dos seus educandos. O que indica a necessidade de se investir na formação continuada com foco nos saberes fundamentais à prática da educação do campo: autonomia e consciência ético-política, com vistas à transformação política e social dos sujeitos do meio rural na perspectiva de uma sociedade cada vez mais justa, digna e incluyente.

Palavras-chave: Escola rural. Educação do campo. Prática e formação docente.

ABSTRACT

. KOTI, Olga Rosa. Teaching practice in rural schools Cajati / SP: limits and possibilities in the construction of identity through education field. Santos, Catholic University of Santos. 2013. Dissertation (Master of Education)

This research is in the Research Line I: Teacher Education and Professionalization of the Post - graduate programs - Master of Education at the Catholic University of Santos (UNISANTOS), which investigates teacher training, focusing on the practical knowledge and in research as constituting the formative process. Thus, this research is through the field research in rural schools of the municipality of Cajati, in the state of São Paulo and discusses the construction of the teaching practice of teachers working in rural schools in this municipality, considering the limits and opportunities faced to meet the specificities of Field Education. The research problem begs the question: how teachers in rural schools of Cajati/SP build their practice? The study is qualitative in nature, the data was collected through participant observation, questionnaires, interviews and documentary data were analyzed according to Bardin (2011) and interpreted according to the triangulation proposed by Minayo (2012). The theoretical researchers involve treating rural education and teaching practice, either from the proposed pedagogy itself the Movement of Landless Rural Workers - MST, as well as in the sense of teaching for the political and social transformation of human formation of subject to which it is intended. As a result, the survey found that still there are many limits faced by the subjects to build a practice teacher who identifies with the proposal from the education field. The results indicated that there is a need for the implementation of a policy proposal pedagogical system local educational searched for an adjustment to the current legislation on the guidelines related to the organization and infrastructure of schools in rural communities. The survey also found that the teaching practice of the subjects studied is whether the knowledge of the initial training, the common sense knowledge and effort to meet affective needs and tailor the few features that are not always offered on equal terms with the reality of urban schools their students. This indicates the need to invest in continuing education with a focus on fundamental knowledge to the practice of rural education: autonomy and ethical-political awareness, aiming at political and social transformation of rural subjects from the perspective of a society increasingly fair, dignified and inclusive.

Keywords: Rural School. Field education. Practice and teacher training.

Lista de figuras

Figura 1 - Casa/Escola.....	18
Figura 2 - Comparação da taxa de analfabetismo urbano/rural no Brasil	35
Figura 3 - Comparação do nível de escolaridade urbano/rural no Brasil	36
Figura 4 - Comparação da idade e tempo de escolaridade entre a população rural no meio rural e no meio urbano.....	36
Figura 5 - Escola 01	69
Figura 6 - Escola 02.....	71
Figura 7 - Escola 03.....	72
Figura 8 - Escola 04.....	73
Figura 9 - Escola 05.....	74

Lista de Quadros

Quadro 01 - Trajetória da educação do campo no Brasil	33
Quadro 02 - Pedagogias das escolas do MST	44
Quadro 03 - Perfil pessoal - faixa etária, gênero	82
Quadro 04 - Local de residência, distância/tempo de percurso e tipo de transporte	83
Quadro 05 - Nível da formação docente dos sujeitos da pesquisa	84
Quadro 06 - Experiência de atuação na escola do campo	85
Quadro 07 - Dimensões e categorias de análise	100
Quadro 08 - Dimensão estética da prática docente nas falas dos sujeitos da pesquisa	116
Quadro 09 - Dimensão ética nas falas dos sujeitos da pesquisa.....	118

Lista de Siglas

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM – Associação de Pais e Mestres
CAE – Conselho da Alimentação Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CME – Conselho Municipal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEC – Comissão Nacional de Educação no Campo
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EDUCON – Educação e Contemporaneidade
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ES – Ensino Superior
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação Básica
GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB – Índice do desempenho da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LC – Lei Complementar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCEM – Plano de Carreira e Estatuto do Magistério
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/CAMPO – Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo
PDDEM – Programa Dinheiro Direto na Escola Municipal
PG – Pós-Graduação
PME – Plano Municipal de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO – Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB – Partido Socialista Democrático Brasileiro
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UEAC – Unidades Escolares de Ação Comunitária
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF – United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 . EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEITOS E CONTRADIÇÕES	29
1.1 O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
1.2 FUNDAMENTOS LEGAIS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS POVOS QUE VIVEM DO CAMPO	34
1.3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CARACTERÍSTICAS E CONTRADIÇÕES.....	40
1.3.1 Características da escola do campo	40
1.3.2 Características da escola rural	41
1.3.3 As diferenças e contradições	41
1.4 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E GRUPOS DE PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA.....	42
1.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	43
2 . A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	46
2.1 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO	49
2.2 A FORMAÇÃO, A IDENTIDADE E A PRÁTICA DO PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO.....	51
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS	54
3 . METODOLOGIA	57
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAJATI/SP E AS ESCOLAS RURAIS	57
3.2 ESCOLHA DO CENÁRIO DE OBSERVAÇÃO E A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	62
3.3 DEFINIÇÃO DO OBJETO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
3.4 DEFINIÇÃO DOS MÉTODOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	64
3.5 ESTUDO DO REFERENCIAL TEÓRICO	67
3.6 A PESQUISA DE CAMPO – PRIMEIROS CONTATOS.....	68
3.7 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	69
3.8 O QUESTIONÁRIO	76
3.9 A ENTREVISTA	77
3.10 DADOS DOCUMENTAIS	78
3.10.1 O PPP (Projeto Político Pedagógico).....	78
3.10.2 O Plano de Ensino Unificado das Escolas Municipais	78
3.10.3 O material apostilado.....	78
3.10.4 Legislação	79
3.10.5 Propostas dos cursos de capacitação.....	79
3.10.6 Mapa do município de Cajati.....	79
3.11 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	80
4 . ANÁLISE DOS DADOS, DIMENSÕES E CATEGORIAS	81
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.....	82
4.1.1 Caracterização do perfil dos sujeitos	82
4.1.2 Análise das questões sobre as considerações da docência.....	85
4.1.3 A análise das questões sobre as condições da docência.....	92
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	95
4.3 DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	99
4.3.1 Dimensão político-pedagógica	101
4.3.2 Dimensão formativo-epistêmica	110
4.3.3 Dimensão ética e estética da prática docente	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS	129
APÊNDICES.....	142

INTRODUÇÃO

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte o destino tudo, a morte o destino tudo
Estava fora de lugar, eu vivo pra consertar
Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
Não por um motivo meu ou de quem comigo houvesse
Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu
Boiadeiro muito tempo, laço firme, braço forte
Muito gado, muita gente pela vida segurei
Seguia como num sonho e boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei
Então não pude seguir, valente, lugar tenente
E o dono de gado e gente, porque gado a gente marca
Tange, ferra, engorda e mata
Mas com gente é diferente
Se você não concordar não posso me desculpar
Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
Vou deixar você de lado, vou cantar noutro lugar
Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei
Não por mim nem por ninguém
Que junto comigo houvesse
Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
Por qualquer coisa de seu, querer mais longe que eu
Mas o mundo foi rodando, nas patas do meu cavalo
E já que um dia montei, agora sou cavaleiro
Laço firme, braço forte, de um reino que não tem rei*

Geraldo Vandré

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a prática dos professores das escolas rurais do Município de Cajati/SP. A forma como aconteceu a escolha da temática mostrou que minha história de vida e trajetória profissional se constituem nas certezas e indagações que me movem na busca de desvendar o que um dia pareceu tão familiar e um desejo, o desejo de anunciar e denunciar defendido por Paulo Freire que me guiou por este caminho da pesquisa como parte da luta de todos que acreditam na educação como uma forma de emancipação social, de ver a cada dia uma sociedade mais justa e mais humana.

Assim como outros brasileiros moradores da zona rural, só iniciei meus estudos aos nove anos de idade. Até essa idade eu não tinha registro de nascimento e, por esse motivo, não podia frequentar a escola. E como muitos pais da zona rural, os meus tinham receio de colocar uma criança tão pequena e frágil num ônibus comum, circular da BR 116, que liga o Estado de São Paulo ao Estado do Paraná. Um ônibus cheio de adultos desconhecidos. Uma criança sem autonomia e conhecimento para se orientar no trajeto pelas ruas da cidade do ponto do ônibus até a escola. Outro motivo era a dificuldade financeira para pagar a passagem todos os dias para quatro filhos. E um fato interessante: minha mãe preocupada com as cobranças, por eu já ter nove anos de idade, fez meus documentos e antecipou em um dia a data do meu real nascimento. No seu sonho de mãe, mesmo sendo uma pessoa simples, sem estudos, desejava que eu, assim como os outros filhos, tivesse sucesso nos estudos. Nunca me esqueci do que ela me disse: “Eu coloquei a data do seu aniversário no dia quinze de novembro porque é uma data importante para o país, quem sabe isso ajude você a ganhar uma bolsa de estudos.” Isso foi no ano de 1982 e trinta anos depois este sonho se tornou realidade com a bolsa do Mestrado em Educação em 2012.

No ano seguinte, eu e minha irmã mais nova iniciamos a primeira série na cidade vizinha, Jacupiranga/SP, na Escola Estadual Coronel Miguel Abu-Yaghi. Estava difícil manter o custo de deslocamento e começou a luta da minha mãe por uma escola no bairro, já que lá havia outras crianças precisando estudar.

No ano 1983, minha família morava na casa apresentada da figura 01 e, em nossa sala funcionava uma turma multisseriada (primeira, segunda, terceira e quarta séries) do Ensino Fundamental. Moramos nela até o ano de 1988. Na época era a maior e melhor casa da fazenda, a “casa grande” destinada ao administrador. Meu pai administrava a fazenda de banana do outro lado da BR 116. Esta casa foi demolida em 2010.

Figura 1 - Casa/Escola

FONTE: Olga Koti, 25/02/2007

Elaboração: Olga Rosa Koti

Em seguida, o dono da fazenda doou um terreno para construir a escola e, enquanto era construída, no segundo ano escolar em 1984, a escola funcionou na sala da casa dos meus pais (Figura 1), como classe multisseriada¹ da primeira a quarta série, até que o dono da fazenda cedeu uma das casas destinadas aos empregados que foi desocupada para abrigar os alunos do bairro, embora a casa fosse muito pequena. Havia dois quartos, onde em um ficava a terceira série e, no outro, a quarta série. Na sala, os alunos da primeira e segunda séries. Na cozinha, minha mãe fazia a merenda e a enriquecia com os legumes e verduras que meus pais plantavam. No recreio brincávamos correndo pelo pasto atrás do gado, ou de pega-pega, pula corda, esconde-esconde, catando coquinho de indaiá, olhando os girinos no riacho, entre outras coisas.

Na escola que foi construída na fazenda, cursei só o terceiro ano escolar. No ano seguinte, 1986, com o fim do Regime do Governo Militar, ocorreram diversas mudanças. Foi cedido transporte escolar pela prefeitura municipal para os alunos estudarem na cidade e a escola fechou algum tempo depois. Assim, desde a quarta série até a formatura da oitava série eu estudei na cidade, na Escola Estadual Coronel Miguel Abu-Yaghi em Jacupiranga/SP. Nessa escola eram agrupados todos os alunos que vinham da zona rural no período da tarde. No período da manhã só estudavam os alunos da cidade, o que indica uma prática comum segundo o texto dos pioneiros na luta e pesquisa sobre Educação do Campo:

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de

¹ Classes multisseriadas caracterizam um fenômeno recorrente no sistema educacional brasileiro. Nestas classes, alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor. No mesmo espaço físico.

viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em salas separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART. 2011. p. 38)

Somente hoje, com os estudos teóricos, posso compreender essa prática como uma estratégia comum da escola para facilitar seu trabalho pedagógico e funcional. Porque na época, para nós, crianças, tudo era normal, não parecia tão ruim, não percebíamos nenhum risco. Éramos muito solidários, dividíamos as marmitas nos dias de Educação Física e era comum fazermos uma arrecadação de moedas entre os colegas para comprar algum doce diferente quando o dinheiro dava. As viagens de ônibus eram divertidas com violão e muitas cantorias. Não tínhamos noção do perigo e, muitas vezes, quando os ônibus quebravam e no final do dia, quando a escola fechava, só tínhamos duas escolhas: ficar na rua até a noite, quando o ônibus voltasse dos outros itinerários rurais, ou quando saíamos com antecedência, os alunos de vários bairros rurais diferentes, de percursos completamente fora de mão e distantes, entrávamos todos no mesmo ônibus e fazíamos todas as rotas. Nossos pais só sabiam quando chegávamos já à noite em casa.

Por morar no sítio, aproveitava cada minuto de aula vaga ou enquanto esperava o ônibus escolar para ficar na biblioteca municipal que ficava em frente à escola. Eu assinava o livro de visitantes todos os dias, lia livros e mais livros. E escrevia muitas poesias na época, participava até de exposições culturais e concursos locais. Os professores adoravam e me incentivavam a nunca parar de escrever.

Como aluna, meus desafios eram a Educação Física por causa da asma e a Matemática que se tornou um pesadelo em minha vida e ainda é, desde o dia em que um professor de matemática da quinta série, em vez de mostrar onde eu estava errando nos exercícios, apenas me dizia: “Sua irmã que é mais nova que você é mais inteligente, ela consegue fazer”. Mas nas outras disciplinas sempre fui muito bem e, ainda que muito tímida, sempre era escolhida como representante da turma e pelos professores para organizar o grêmio estudantil, feira de ciências e eventos da escola.

Em 1990, tive a oportunidade de morar em uma das escolas, em que minha irmã mais velha, já formada, lecionava. Era uma dessas escolas que ainda resistiam como “Unidades Escolares de Ação Comunitária” (UEAC), instituídas em 1972 no Vale do Ribeira pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Brandão, 2003), onde o professor morava na escola e dava toda assistência emergencial à comunidade local como noções de saúde, e higiene e alfabetização de jovens e adultos, Educação Infantil, aulas de recuperação, aulas de

artesanato, cultivo de horta, visitando as casas das famílias da comunidade, entre outras atividades.

Nos estudos de Caldart (2011c) e Pires (2012) sobre os diferentes sujeitos do povo do campo, percebo que minha família se encaixa nas definições: *lavradores, trabalhadores rurais assalariados*. Devido às condições financeiras da família, como trabalhadores das fazendas de banana da região, não era possível pagar um curso e nem sonhar com um estudo gratuito. O jeito era cursar o Ensino Médio e procurar um emprego. Os únicos cursos oferecidos pelo Estado, na época eram os cursos técnicos em Contabilidade e o Magistério Normal. Ao se aproximar o fim da oitava série, em 1990, perguntei a uma das minhas professoras (aquela que tinha paciência de me ensinar matemática) se eu deveria fazer o colegial ou tentar o magistério e ela disse que eu tinha jeito para ser professora e deveria tentar o magistério. Infelizmente, a procura era grande e não encontramos vagas para nós duas, eu e minha irmã mais nova que sempre estudou comigo, já que entrei dois anos atrasada na escola.

O Ensino Médio e os cursos técnicos funcionavam numa única escola: a Escola Estadual Capitão Bernardo Ferreira Machado, em Jacupiranga/SP. E logo nas primeiras aulas de História na turma do primeiro colegial, fomos fazer a apresentação sobre os antigos povos da América: Incas, Maias e Astecas. Caprichamos porque o professor era rígido, lecionava em uma escola particular bem conceituada, lecionava no curso do magistério e também era professor da faculdade da região. Assim que acabamos a apresentação, ele perguntou para minha irmã o que ela queria ser, ela respondeu que queria ser escritora e perguntou novamente: “o que vocês queriam estudar?” E respondemos que queríamos fazer o Magistério, mas não encontramos vagas. Então, no dia seguinte a secretária da escola nos procurou para começarmos o curso do Magistério. Superlotou a sala com mais duas alunas. Éramos os números quarenta e um e quarenta e dois da lista.

Nessa época, 1991, meu pai foi transferido para outra fazenda, no Município de Cajati/SP, que acabara de deixar de ser distrito de Jacupiranga. Então, levantávamos às quatro horas da manhã, minha irmã e eu. Nós nos acomodávamos uma em cada paralama da roda do trator e meu pai nos levava até a estrada do sítio para pegar o ônibus para a cidade de Cajati/SP. Na rodoviária pegávamos outro ônibus para a cidade de Jacupiranga/SP, onde cursávamos o magistério. Devido às aulas de Estágio, Educação Física e outros trabalhos escolares, eu e minha irmã tínhamos que sair de madrugada de casa; nós nos alimentávamos da merenda escolar durante o dia e às dezenove horas estávamos de volta para casa no sítio.

Durante a formação do Magistério Técnico, em 1994 fiz estágio em uma escola rural multisseriada no sítio onde eu morava no Município de Cajati. Atualmente, essa escola está desativada. Faziam parte do currículo os estágios de, no mínimo, uma semana de observação e uma semana de regência para cada série do Ensino Fundamental I, na Educação Infantil e nas salas multisseriadas da zona rural, além de sermos observados pela supervisora do estágio éramos avaliados por escrito pela professora da sala estagiada. Assim que o grupo voltava do estágio, era realizado o estudo reflexivo, abordando o depoimento dos futuros professores e era elaborado o parecer da professora da sala e do supervisor sobre o que deu certo e o que deu errado durante o estágio.

Em seu estudo sobre o estágio na formação de professores Pimenta (2001, p. 185) afirma o seguinte: “O curso (e o estágio) não é a práxis do futuro professor, mas é a atividade teórica (conhecimento da realidade, e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor.”

Nesse sentido, concordo com a autora e defendo que o Magistério Técnico daquela época, cursado em quatro anos, onde a teoria era vivenciada e refletida durante o estágio, o que propiciava uma experiência muito maior aos iniciantes na sua formação como professores.

Concluí o magistério em 1994 e, no ano seguinte, fui trabalhar como professora substituta em escolas rurais (eram as únicas que sobravam para os recém-formados). Mas em 1997, em cumprimento a LDBEN 9394/96, ocorreu o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental I. Foi um ano muito difícil para conseguir substituições como professor eventual,² só os efetivos conseguiram manter-se no convênio dos municípios com o Estado. Então, quando estava desistindo da carreira de professora, indicada por uma professora vizinha, fui convidada a substituir, em uma sala de primeira série, a professora que havia saído e ninguém dava conta da indisciplina dos alunos que já estavam alfabetizados e não queriam receber qualquer atividade dos professores substitutos. De algum jeito venci o desafio, cativei os alunos, fiquei com a sala o resto do ano e mantive vínculo com a escola para a atribuição de aulas para o ano seguinte. E assim, em 1998, ingressei como professora titular em uma escola rural. Fui a última classificada da lista de professores da rede municipal, porque não tinha nenhuma pontuação e então fui para uma escola rural. Lecionei em uma classe multisseriada, onde precisava fazer a merenda, fazer a limpeza, cuidar das crianças no recreio dirigido e realizar a recuperação paralela no contra turno das aulas.

² Professor eventual é aquele que não tem um cargo efetivo como professor, apenas substitui quando o professor efetivo falta.

Foi um ano difícil, pois nesse mesmo período iniciei o curso de Pedagogia na única faculdade da região, que fica a quarenta quilômetros da cidade de Cajati/SP. Chegava da faculdade uma hora da manhã, levantava às quatro para pegar o ônibus para a escola do sítio e chegava às quatorze horas de volta em casa em dias normais. Quando tinha a recuperação paralela ou HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), só chegava às dezesseis horas em casa e saía às dezoito horas para a faculdade novamente. As aulas eram preparadas no final de semana.

Em 1999 houve concurso público para regulamentar a situação da municipalização. Ingressei como professora de Ensino Fundamental, todos iniciaram apenas com a pontuação do concurso. Na minha felicidade, por ser dessa vez uma das primeiras da lista, falei para a diretora da escola: “Que bom vou poder voltar para a minha escola do sítio e continuar meu trabalho com os alunos”. Mas a diretora me questionou: “Para que voltar para o sítio se está entre as cinco primeiras da escala do município e pode escolher qualquer sala aqui na cidade?”. Então refleti e pensando no desgaste com a faculdade resolvi assumir uma sala na cidade, bem perto da minha casa.

Em 2000 fui convidada pela diretora dessa escola, que era minha professora e coordenadora no curso de Pedagogia, a assumir a função de professora coordenadora pedagógica. Essa escola era a Unidade Sede que centralizava todas as escolas rurais do município como vinculadas. Nesse período passei a coordenar 15 escolas rurais mais as salas da sede na cidade.

Terminei o curso de Pedagogia em 2000. Em 2001, na busca de aprender mais e melhorar minha prática docente, por acreditar que conhecer as causas que dificultam a aprendizagem dos meus alunos poderia ajudá-los mais, eu fiz especialização em Psicopedagogia em curso de educação a distância e todo final de semana assistia às aulas com um professor que vinha ao polo presencial.

A busca do conhecimento, na expectativa de sempre melhorar minha prática como educadora, é uma necessidade que me move. Penso que isso é a ética do sujeito, a ética de educar defendida por Freire (1996). Não consigo me ver como uma boa professora, se não busco conhecer além daquilo que penso já saber e se não dialogo, se não questiono, se não critico e busco como fazer diferente e melhor o que não me satisfaz como educadora. Preciso ser aquele que se dedica a subsidiar o sucesso do outro que é o meu aluno.

Em 2002 fui convidada para a função de coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Cajati/SP. A princípio não quis aceitar por ser cargo político, mas pensei: “Se eu estiver lá, posso tentar fazer pelos professores o que sempre esperei que fosse feito para

mim.” Foi um desafio de tensões, frustrações e contradições. Nesse período conheci todas as escolas do município e coordenei a implantação da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em algumas escolas rurais do município por meio da parceria com o Programa Brasil Alfabetizado do MEC em 2004. Quando precisava fazer a visita de coordenação nas escolas rurais, tinha que ir de transporte escolar dos alunos ou pagar ônibus de empresas particulares, porque, mesmo a prefeitura tendo o carro, motorista e demais recursos, eles nunca estavam disponíveis para esse fim.

Interessante como a canção do Geraldo Vandré, na epígrafe desse texto levou-me a refletir e a questionar que sujeito sou eu nesse processo educacional: *Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei [...] Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo e nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando, as visões se clareando, até que um dia acordei.* Ocupar diversas funções dentro de um sistema e não perder o ideal, os sonhos. Como educadora, entendo que é preciso aprender com as circunstâncias, aprender a ser *cavaleiro*, que luta com *laço firme e braço forte*, que procurar transformar a sociedade lembrando que *gado a gente fere, a gente marca, mas com gente é diferente.* Como fala a canção.

Então, em 2006, não por querer fugir das tensas contradições que me frustravam como profissional, naquilo que eu me propunha a fazer, mas como uma forma de indignação e desejo de um recomeço de minha luta pessoal e profissional, exonerei-me do cargo na prefeitura e assumi o cargo de professora na Rede Estadual após concurso público. Fui realizar o sonho de lecionar nessa Escola Estadual Coronel Miguel Abui-Yaghi, aquela em que estudei na primeira série e durante a adolescência, na cidade de Jacupiranga vizinha de Cajati. Lecionei por dois anos e meio nessa escola por meio do afastamento baseado no artigo 22 da LC 444/85. Minha sala como professora efetiva era no Embu/SP, mas o processo de municipalização chegou às escolas de Jacupiranga/SP por conta da adequação do sistema de ensino para atender a Lei 11274/06, que regulamenta o Ensino de Nove Anos. Como não queria ir para a cidade de Embu/SP assumir minha sala, exonerei-me do cargo do Estado e novamente ingressei por concurso público na rede municipal de ensino de Cajati/SP como professora da Educação Infantil em 2008. Voltei a ser convidada a assumir a coordenação pedagógica da Rede Municipal. No ano seguinte, com a mudança da administração política administrativa, fui convidada a assumir a função de vice-diretora de escola, função que deixei em 2011, para poder cursar o Mestrado em Educação.

Ao ingressar no Mestrado em Educação em 2011, minha intenção de pesquisa era a prática docente e os saberes pedagógicos, mas ainda não tinha vislumbrado o recorte do contexto das escolas rurais como espaço da investigação. Entretanto, para conciliar o estudo e

o trabalho fui transferida para duas escolas rurais. Foi então que surgiu a inquietação por compreender como o professor da escola rural constrói a sua prática nesse contexto.

A pesquisa passou a se tornar ainda mais instigante quando, por coincidência ou não, dei-me conta de que toda minha história de vida, desde quando aluna, esteve ligada à Educação Rural. Todo esse meu envolvimento com a educação rural implica intensamente no meu objeto de pesquisa ao voltar um olhar questionador diante do contexto histórico da dimensão político-epistemológico em que a prática docente se desenvolve.

Minha incessante busca por novos conhecimentos que contribuíssem para a melhoria do meu trabalho como educadora levou-me no primeiro semestre de 2011 ao curso *Pedagogia: Teoria e Prática*, ministrado pela Professora Doutora Maria Amélia Santoro Franco no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos. Durante dois meses, uma vez por semana, viajava 500 km contando ida e volta, doze horas por dia de Cajati até Santos para fazer o curso. Nesse curso as inquietações empíricas de uma professora quase leiga (como professor pesquisador) foram se estruturando em questionamentos com embasamento científico pelas discussões com o grupo e com fundamentação teórica. Pude iniciar a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre uma pedagogia que emancipe os cidadãos, como é a intenção da Educação do Campo, pude refletir sobre minha trajetória de vida e a busca do sonho de contribuir com uma sociedade melhor por meio da educação, levando-me ao estranhamento da minha própria prática como aluna e professora de escolas rurais. Isso confirma as considerações de Franco (2008) sobre a importância do professor pesquisador na prática reflexiva:

Considero que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores da práxis deverão desenvolver habilidades no sentido de: estranhar o que é tão familiar em sua prática docente, na prática dos colegas ou nas práticas presentes na memória de suas representações. [...] (FRANCO, 2008, p. 100).

A partir dessas reflexões percebi que desde que iniciei minha atuação docente como professora de escola rural em 1996, não havia participado de discussão sobre o que diz a LDBEN 9394/96 a respeito da Educação Rural.

Assim como, quando ingressei como coordenadora pedagógica da Rede Municipal em 2002 na qual permaneci até 2006, também não me lembro de ter discutido com meus professores das escolas rurais as especificidades de cada comunidade em que as escolas estavam inseridas sendo que a partir desse mesmo ano, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do Campo.

No artigo *Panorama da Educação do Campo*, os autores Oliveira, Montenegro Molina (2011) mostram as desigualdades e o grande descaso das políticas públicas para com a escola do campo. Os atuais avanços para com a Educação do Campo estão relacionados aos movimentos sociais como MST (Movimento dos Sem Terra) entre outros envolvidos com as questões dos assentamentos e da Reforma Agrária, movimentos pelos direitos humanos dos quilombolas e indígenas. Mas com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, iniciou-se um movimento que tem sido fundamental para garantir que as políticas públicas e a sociedade como um todo se volte para valorizar a diversidade e promover o direito à educação e a cidadania a essa população.

Nessa perspectiva, Molina (2004) afirma que o movimento inicial para Educação do Campo foi uma articulação política de denúncias e lutas para mobilizar a população pela educação, mas, ao mesmo tempo, passou a ser um movimento de reflexão pedagógica das experiências camponesas, principalmente, pelo MST (Movimentos dos Sem Terra).

Muitos são os limites, tensões e contradições que permeiam a vida da escola do campo como, por exemplo: organização curricular das escolas localizadas em contextos rurais, matriz de aprendizagem onde as propostas das escolas são as mesmas da zona urbana, onde não são consideradas as experiências e os saberes construídos pelos alunos e suas famílias a partir de suas vivências descartando a sua bagagem cultural e levando-os à evasão e repetência e à dificuldade de articulação com a comunidade para o exercício da cidadania no meio escolar.

Diante desse contexto, percebe-se a relevância da discussão deste trabalho sobre esta problemática, no sentido de trazer para o cenário educativo nacional, reflexões sobre a importância do respeito às diversidades no campo social, das tensões e contradições no processo educativo, econômico e cultural dos sujeitos que moram e trabalham nos espaços rurais.

Considerando as especificidades da Educação do Campo, a questão problema que me propus a investigar é: **Como os professores das escolas rurais de Cajati constroem sua prática?**

E como perguntas decorrentes:

a) Quais as limitações, dificuldades e possibilidades percebidas por esses professores, quer na construção de sua prática na escola rural, quer na articulação com os princípios da educação do campo?

b) A prática desses professores revela identificação com os objetivos e especificidades da Educação de Campo?

Nesta pesquisa busquei compreender como o professor constrói sua prática diante desse contexto, no atendimento às peculiaridades desses alunos e das necessidades de proporcionar uma aprendizagem significativa e produtiva para sua emancipação social, que valorize os saberes e o modo de vida desses alunos, mas que vá além das fronteiras do campo, proporcionando sua emancipação educacional, social e humana.

Assim como defende Arroyo (2011), que também estudou em uma escola do campo e foi um dos pioneiros nas atuais lutas Por Uma Educação Básica do Campo, o sentido que dou a esta pesquisa não é a lembrança de uma escola precária “cai não cai” como fala o autor, e, sim, uma escola da esperança, uma escola que pode transformar a sociedade para valores de justiça e ética social.

Como explica Silva, et al. (2012, p. 36), embora seja quase imperceptível essa fronteira entre campo e cidade por existir entre ambos relações de continuidade, está claro que essa realidade precisa ser considerada, quando se trata do planejamento das ações pedagógicas. As especificidades da Educação do Campo são um desafio para uma prática docente que valorize o saberes e vida do contexto rural, das ações do cotidiano dessas populações para que não afetem a identidade e autoestima dos alunos por uma prática inadequada que supervalorize a vida na cidade.

Considerando as especificidades da Educação do Campo e a prática reflexiva dos professores é que destaco aqui a importância dos estudos de Pimenta (2002) e Franco (2012) que deixam clara a importância de uma prática pautada no “estudo e na reflexão” do cotidiano e nas circunstâncias que envolvem os “saberes pedagógicos” do professor que possam dar “sentido” ao seu “saber e fazer” docente.

Em meus questionamentos sobre o objeto desta pesquisa, destaco no trecho abaixo os estudos de Souza (2011a), que se refere ao desafio da prática docente na escola do campo vai além dos conteúdos e técnicas de ensino:

Como os sujeitos vivem a realidade dúbia do campo? Eles são sujeitos trabalhadores de uma realidade contraditória. Alguns estão organizados em movimentos sociais e isso lhes possibilita uma prática “conscientizadora” acerca das relações sociais contraditórias que movem o mundo capitalista. Outros vivem a realidade do trabalho individual independente de organização política. É importante diagnosticar essa realidade ao organizar o trabalho pedagógico na escola e ao planejar o ensino, de modo que tanto a organização coletiva quanto a prática individual possam ser valorizadas no ambiente da sala de aula. Esse é um desafio posto ao professor e ao processo formador inicial ou continuado. Dessa perspectiva, a prática não caminha de maneira independente em relação à política educacional, nem à política que rege o mundo da vida. (SOUZA, 2011a, p. 26).

É nessa perspectiva que este trabalho tem por objetivo geral, **compreender como os professores constroem sua prática na escola rural de Cajati/SP.**

Visando contribuir com os estudos referentes à prática docente a partir de análises de dados sobre os limites e possibilidades que o professor da escola rural enfrenta para desenvolver sua prática, esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- a) Identificar as dificuldades que os professores percebem para a construção de suas práticas na realidade da escola rural.
- b) Compreender como os professores adequam suas práticas às situações específicas do campo para superar suas dificuldades.
- c) Compreender os sentidos que os professores das escolas rurais atribuem à sua prática.

Tendo minhas origens como aluna e professora de escola rural, hoje como pesquisadora iniciante na área da educação, volto meu olhar reflexivo para o sentido que envolve a prática dos profissionais que trabalham nesse contexto, considerando as especificidades da Educação do Campo do município de Cajati/SP.

Para construir conhecimento sobre a problemática da pesquisa, iniciei o estudo exploratório para consolidar os referenciais teóricos sobre a Educação Rural, a Educação do Campo e sobre a Prática Docente.

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, trilhei caminhos investigativos de estudos e reflexões, aproximando-me da realidade nas escolas rurais de Cajati/SP. Percebo, na Educação do Campo, um contexto complexo a ser investigado e que apenas nesta pesquisa não daria conta; portanto limitei-me ao recorte da prática docente.

A metodologia de pesquisa utilizada para investigar a prática docente nas escolas do campo requer uma abordagem qualitativa, e foi realizada com base nos pressupostos de Minayo (2012) e Bardin (2011), por envolver a interação bem peculiar dos sujeitos e a subjetividade de sua prática nesse contexto. Optei por adotar a metodologia etnográfica (ANDRÉ, 1995) com ênfase na observação participante para orientar a investigação que se fundamenta no olhar crítico e reflexivo elaborando sentido e significado (GHEDIN & FRANCO, 2011) sobre os dados coletados na observação de campo. Além disso, tomei por base os referenciais teóricos sobre o objeto da pesquisa que é a prática docente na escola rural e sobre os sujeitos, os professores desse contexto específico de escola. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: questionários, entrevistas, roteiro de observação da prática docente e análise de documentos, conforme especificados no capítulo metodológico.

Além da introdução, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos ligados entre si, a saber: No Capítulo 1 - **Educação Rural e Educação do Campo: histórico, conceito e contradições** – discorro sobre o contexto histórico, sobre os conceitos e concepções que abrangem o tema da pesquisa, passando pela legislação e pelas especificidades que implicam o problema sobre a construção da prática docente no contexto das escolas rurais. Os aportes teóricos deste capítulo são: Arroyo (2011), Caldart, (2011), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Frigotto (2011), Leite (1999), Magalhães Júnior e Farias (2007), Molina (2011), Munarim (2008), Munarim e Locks (2012), Pires (2012), Romanelli (1989), Souza (2008-2011-2012).

No capítulo 2 - **A prática docente nas escolas rurais e as especificidades da educação do campo** – procuro conhecer e discutir o papel das escolas do campo e a proposta da prática docente a partir das suas especificidades, bem como a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico do professor que trabalha no contexto das escolas rurais/campo. Tendo como aporte teórico: Arroyo (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2011a), Molina & Sá (2011), Franco (2008b, 2012) (Freire, 1987, 1996), Frigotto (2011), Ghedin (2012), Pimenta (2002), Souza (2008, 2011a, 2011b), Vazquez (2011).

No capítulo 3 - **Metodologia** – descrevo os caminhos percorridos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados, escolhas dos cenários, dos sujeitos, dos documentos e faço uma contextualização do município e do aporte teórico para análise e interpretação dos dados.

No capítulo 4 – **Análise dos dados, dimensões e categorias** – faço a descrição, a análise a interpretação dos dados coletados nos questionários e entrevistas, considerando o processo de triangulação segundo Minayo (2012), a análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Para a interpretação dos dados a partir dos indicadores apresentados foi necessário recorrer aos seguintes aportes teóricos: Arroyo (2011), Caldart (2011a, 2011b), Contreras (2012), Fernandes, Cerioli, Caldart, (2011), Franco (2008, 2012), Freire (1987, 1996), Ghedin (2012), Leite (1999), Rios (2011), Sacristán (1995), Souza (2011a, 2011b), Tardif (2012) e Vazquez (2011).

Finalmente, nas **Considerações finais** retomo todo o processo e a problemática da investigação, salientando as descobertas e constatações confirmadas sobre o objeto da pesquisa a partir da análise de construir uma prática docente adequada que se identifique com a proposta da educação do campo para a comunidade rural do contexto estudado.

1 . EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, CONCEITOS E CONTRADIÇÕES

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Nesse capítulo, procuro focar o conhecimento teórico referente ao contexto do tema que norteia a questão problema e o objetivo da pesquisa. Apresento uma breve contextualização histórica e conceitual sobre a Educação Rural e a Educação do Campo no Brasil. Além dos conceitos, serão estudados neste capítulo os fundamentos legais que viabilizam esse direito aos sujeitos do meio rural de ter uma educação de qualidade, estudos realizados anteriormente sobre Educação do Campo, os Grupos de Pesquisas sobre Educação do Campo que estão credenciados e atualizados na plataforma do CNPq, a Pedagogia do Movimento na Educação do Campo.

Para responder à questão problema dessa pesquisa, ou seja, compreender como os professores das escolas rurais do Ensino Fundamental do Município de Cajati/SP constroem sua prática, seria necessário um vasto estudo a partir das políticas, práticas e instituição escolar em perspectiva histórica do contexto da pesquisa. Esse estudo sobre o contexto histórico do local da pesquisa faz parte do capítulo metodológico. Entretanto, neste capítulo o recorte da pesquisa limita-se a apresentar um enfoque geral situando o tema da pesquisa.

Neste processo de aprofundar o aporte teórico sobre o tema e situar o objeto da pesquisa, senti a necessidade de percorrer um pouco o caminho trilhado pelos ideais de valorização da diversidade dos povos do campo e do movimento por uma educação que seja adequada para que suas especificidades possam ser contempladas na prática. Esse caminho foi trilhado, fundamentando este capítulo com seguintes aportes teóricos: Arroyo (2011), Caldart, (2011a, 2011b, 2011c), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Frigotto (2011), Leite (1999), Magalhães Júnior e Farias (2007), Molina (2011), Munarim (2008), Munarim e Locks (2012), Pires (2012), Romanelli (1989), Souza (2008-2011a-2012).

Os estudos de Leite (1999) e Romanelli (1989) sobre as primeiras referências acerca da Educação Rural no Brasil destacam que o modelo educacional discutido na década de 1920 era o movimento chamado Ruralismo Pedagógico que visava responder a uma questão social como podemos observar nesse trecho de Magalhães Júnior & Farias, (2007):

A escola destinava-se a contribuir com o desenvolvimento do meio rural através da ação educativa do “homem do campo”. A formação de professores que estivessem preparados para atuar, não somente com características específicas da vida no campo, mas no trato com a higiene e profilaxia, era uma necessidade propalada desde o final do século XIX. [...] O que ficou conhecido como Movimento Ruralista da década de 1930 estava em consonância com as propostas nacionalistas do período de governo getulista. Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de termos como vocação histórica. Havia a intencionalidade de empreender uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural, associadas à necessidade de diminuição do fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos. (MAGALHÃES JÚNIOR & FARIAS, 2007, p. 64-66)

Pires (2012) explica que o Ruralismo Pedagógico era reforçado pela ideologia do coronelismo e teve o apoio de alguns segmentos da elite urbana que se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida campesina para esconder a preocupação com o fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos.

Munarim e Locks (2012) destacam que a educação rural na história da educação do Brasil era concebida e operacionalizada genericamente, sem considerar as diversidades, especificidades e complexidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, não reconhecendo que existe uma identidade educacional para o povo do campo.

Nesse contexto histórico, Leite (1999) e Romanelli (1989) esclarecem que essa visão permaneceu até a década de 1930 quando o movimento dos “Pioneiros da Escola Nova” passou a exigir um novo modelo educacional. Entretanto, foram décadas de lutas travadas pelo período do governo militar em que a educação rural era criada pelo Estado *para* os sujeitos do campo, sempre num sentido vertical e não um modelo educacional *do* campo, com a participação dos sujeitos que moram *no* campo. E assim é possível compreender o surgimento do movimento pela Educação do Campo décadas mais tarde.

1.1 O nascimento da educação do campo

Munarim e Locks (2012) esclarecem que o termo Educação do Campo é novo, tem sua origem na luta pela terra, associada à luta por escolas nos acampamentos do MST ou nos assentamentos da Reforma Agrária. O termo Educação do Campo teve início na década de 1990 e somente em 2008 apareceu pela primeira vez em um documento normativo na história da educação brasileira. Os autores esclarecem também que o termo tem uma conotação

político-pedagógica para se distinguir da educação rural que até o momento prevalecia nos documentos educacionais do país.

Para esclarecer o porquê da expressão *campo* e não *meio rural* cito o trecho abaixo:

Decidimos utilizar a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p. 25).

Outro esclarecimento importante sobre o tema Educação do Campo são as preposições *no/do/para* o campo. Segundo Caldart (2011c, p. 149-151), Educação *no* Campo: quer dizer que o povo do campo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Educação *do* Campo: quer dizer que o povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação. Educação *para* o Campo: quer dizer que o povo do campo tem que se sujeitar a um “pacote” educacional domesticador e perverso, que não reconhece o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia.

Frigotto (2011) considera que as três preposições *para*, *no* e *do* campo devem ser interpretadas além do seu significado semântico e sim no conteúdo histórico e no que representam em termos de disputas no contexto educativo da nossa sociedade. Para o autor, expressam o vetor entre processos educativos alienados e mantenedores da ordem capital e processos educativos que buscam a emancipação humana e de formas sociais que cindem o gênero humano.

Caldart (2011c) esclarece que a realidade que deu origem ao movimento Por Uma Educação do Campo foi a violenta desumanização das condições de vida no campo, as condições de injustiça, de desigualdade e de opressão e, por isso, a luta pelas transformações sociais estruturais e urgentes. A causa dessa luta está, principalmente, no campo das políticas públicas, por ser esta a única maneira de universalizar o acesso de todos à educação.

Segundo os autores Arroyo, Caldart, Molina (2011), pioneiros na pesquisa e defesa desse tema, a Educação do Campo nasceu a partir de um novo olhar para o campo na intenção de quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte, atrasado, arcaico e inferior conforme destaque no texto abaixo:

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e que projeta seus sujeitos como sujeitos de

história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.

[...]

A educação do campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da sociedade. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 12)

Por ser uma luta na área das políticas públicas e dos direitos sociais, a Educação do Campo surgiu em um contexto bem peculiar: no contexto dos movimentos sociais organizados; neste caso, diretamente ligados às causas dos sujeitos do campo, ou seja, o Movimento Sem Terra (MST). Nesse momento histórico, teve início o Movimento Por Uma Educação do Campo, que aconteceu nos meados da década de 90. Destaco aqui uma afirmação de Munarim (2008, p. 3) sobre esse acontecimento: “[...] é bom afirmar que a luta pela reforma agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade.” Nesse artigo que trata da trajetória sobre movimento da educação do campo, o autor traz com grande clareza, ao meu entendimento, esse forte vínculo do MST com o Movimento da Educação do Campo. Munarim (2008) destaca que o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA) em 1997, pode ser considerado como a certidão de nascimento do Movimento, bem como é um ponto de partida é também um ponto de chegada de um processo de luta já trilhado pelo MST. O autor destaca que as experiências educacionais do MST nos assentamentos de Reforma Agrária já se constituíam práticas reconhecidas por instituições importantes como a UNICEF (United Nations Children's Fund) e UnB (Universidade de Brasília), que estiveram na base de apoio ao I ENERA, e que já em 1995 o MST recebera o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural.” O autor evidencia que, nesse mesmo período, aconteciam as lutas do “Movimento Docente” no Brasil em torno da questão da educação pública, gratuita, de qualidade para “todos” e que a culminância dessas lutas resultou na Lei 9394/96 que fez referências importantes à Educação Rural.

Nesse sentido, pude compreender a força que existe em um movimento social organizado com diretrizes bem definidas na intencionalidade de transformar uma realidade como destaca Arroyo (2011):

O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. [...]. O movimento social no campo representa uma nova

consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.
(ARROYO, 2011, p. 72 e 73).

Percebo, por meio desse estudo, a importância de apresentar esse vínculo do MST como uma parceria essencial ao início do Movimento Por Uma Educação do Campo e o agregamento de outras organizações envolvidos nessa mesma luta como: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculadas à CONTAG, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Compreendo nessa investigação que o Movimento pela Educação do Campo se destaca entre tantos outros temas das lutas sociais porque ele é uma luta coletiva de várias organizações sociais sólidas e, por esse motivo, passa a receber apoio de instituições governamentais e não governamentais importantes. Foi assim que no I ENERA surgiu a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária, o conhecido PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) criado em 1997 e da articulação dessas organizações e instituições nasceu também a ideia de em julho de 1998, em Luziânia-GO, realizar-se a I Conferência Nacional da área. Além do MST, UnB e UNICEF, outras instituições como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) se agregaram para realizar I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

Consequentemente, outros momentos dessa trajetória da luta pela Educação do Campo deram origem a outros marcos que procurei elencar no quadro abaixo:

Quadro 01 - Trajetória da Educação do Campo no Brasil

1995	Prática Educativa do MST é reconhecida e premiada por instituições importantes como a UNICEF.
1996	Estabelecida a LDB 9394/96 apresentando definições da Educação Básica para a população rural.
1997	I ENERA (I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária).
1998	I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.
	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.
	Criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

2001	Aprovado o parecer CNE/CEB 36/2001.
2002	CNE/CNB Resolução 1/2002 - institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2003	Instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT).
2004	Realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.
	Criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI no âmbito do Ministério da Educação. Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo.
2005	I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo MEC/MDA - Ampliar e aprofundar as reflexões sobre a educação do campo, com base em pesquisas e intervenções nas universidades e outros fóruns (agências de financiamento, organizações não governamentais, entre outros). Criação de centros regionais de pesquisa.
2006	Parecer CEB 01/2006 71 - recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.
2007	Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos movimentos sociais.
	III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
	PROCAMPO – SECADI/MEC Licenciatura em Educação do Campo.
2008	II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo.
	A Comissão Nacional de Educação no Campo (CONEC) tem como principal função assessorar o MEC na formulação de políticas de educação no campo.
2010	Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).
2012	Lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) - oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo com o objetivo de gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.

Fonte: leituras bibliográficas sobre o processo histórico da Educação do Campo

Elaboração: Olga Rosa Koti

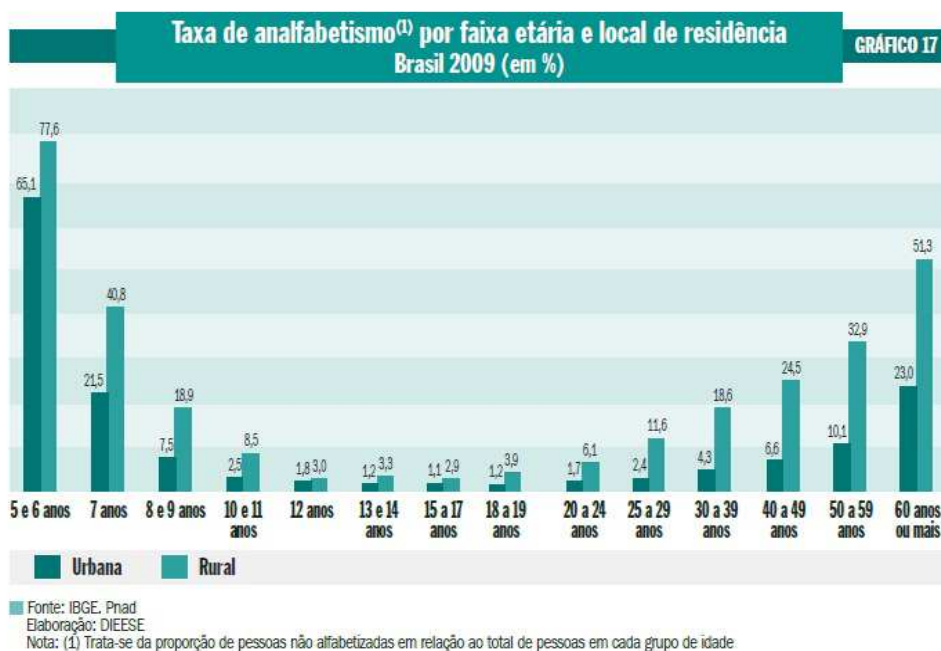
1.2 Fundamentos legais e o direito à educação dos povos que vivem do campo

Instituições nacionais de pesquisa – IBGE, INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) e IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), entre outras – disponibilizam dados oficiais que demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades. São claras as desvantagens para aqueles que moram no campo. Isso mostra que as políticas públicas, no contexto histórico, não foram suficientes para garantir uma equidade educacional para essas duas populações.

Pela própria luta dos movimentos sociais e dos dados das pesquisas que pressionam o governo quanto à implantação de políticas públicas educacionais que promovam uma educação de qualidade e emancipatória para o campo, neste caso da pesquisa, do meio rural, percebo que muito ainda há por fazer.

Visando ilustrar a situação atual sobre o processo educacional da população que vive no campo, selecionei alguns quadros atuais do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) (2011), que estão disponíveis virtualmente, para observar o que essa última pesquisa do IBGE mostra sobre a situação da educação do campo:

Figura 2 - Comparação da taxa de analfabetismo urbano/rural no Brasil



Observo, nesse gráfico, que a taxa de analfabetos ainda é maior na população do campo em todas as faixas etárias e, principalmente, na fase inicial do processo de alfabetização. A diferença quase dobra entre as crianças do campo e da cidade e isso mostra claramente que os direitos não estão sendo garantidos de alguma forma.

Figura 3 - Comparação do nível de escolaridade urbano/rural no Brasil

Distribuição da população por escolaridade, segundo condição de atividade, ocupação e local de residência - Brasil 2009 (em %)								
Escolaridade	População total		PIA		PEA		Ocupados	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Sem instrução	18,5	31,2	7,7	20,2	5,0	19,9	5,1	20,3
Fundamental incompleto	35,4	48,4	38,2	55,0	28,2	52,1	28,4	52,4
Fundamental completo	8,1	5,8	9,5	7,0	10,0	7,4	9,8	7,3
Médio incompleto	6,2	4,3	7,3	5,3	7,7	5,1	7,1	4,9
Médio completo	20,0	8,0	23,5	9,7	30,5	12,0	30,2	11,7
Superior incompleto	3,9	0,8	4,5	1,0	5,9	1,2	5,9	1,1
Superior completo	7,6	1,2	8,9	1,5	12,3	2,0	13,0	2,0
Não determinada	0,3	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (em n^os abs.)	161.040.936	30.754.918	137.466.564	25.340.262	84.445.826	16.664.387	76.556.023	16.133.230

Fonte: IBGE, Pnad
Elaboração: DIEESE

Ao analisar a tabela acima elaborada pelo DIEESE percebo como ainda é discrepante a diferença do nível de escolaridade da população do campo e a população da cidade. Há um número elevado de pessoas do campo sem instrução ou com pouca instrução e um número muito baixo de pessoas que possuem níveis de escolaridade mais avançadas.

Figura 4 - Comparação da idade e tempo de escolaridade entre a população rural no meio rural e no meio urbano

TABELA 32 Idade e escolaridade média do pessoal ocupado na agropecuária, segundo sexo - Brasil 2009				
Atividade	Idade (em anos)		Escolaridade (em anos de estudo)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Lavoura temporária	39,4	40,8	3,6	3,6
Lavoura permanente	39,1	38,9	4,5	4,6
Horticultura/Floricultura	45,4	47,4	4,3	4,4
Pecuária	41,1	43,1	4,4	4,9
Criação de aves	42,5	47,6	4,9	3,4
Apicultura/Sericicultura	45,2	48,0	6,3	10,2
Produção mista: lavoura e pecuária	41,8	43,3	4,5	4,4
Silvicultura/Exploração florestal	37,6	38,5	4,2	3,7
Pesca/Aquicultura	39,5	39,7	3,8	4,3
Serviços ⁽¹⁾	37,1	37,0	4,3	5,3
Outros ⁽²⁾	41,0	27,9	3,2	1,4
TOTAL	40,2	43,4	4,0	3,9

Fonte: IBGE, Pnad
Elaboração: DIEESE
Nota: (1) Atividades de serviços relacionados com a agricultura e a pecuária
(2) Criação de animais mal especificados e caça, repovoamento cingético e serviços relacionados

O que analiso nessa tabela é que a população do campo possui poucos anos de escolaridade mesmo sendo uma população produtiva nas atividades econômicas da agropecuária. Os dados mostram que só nas atividades que exigem uma formação mais específica a média de estudo chega aos dez anos. Nas demais, observo uma média de quatro

anos, provavelmente aqueles anos do Ensino Fundamental da Educação Básica. Duas informações me chamaram a atenção nesses dados pesquisados. O primeiro é que os dados informados sobre o Ensino Fundamental envolvem tanto os alunos da faixa etária adequada para esses anos do ensino regular, como os alunos de Educação de Jovens e Adultos. O outro dado é que por ser minoria, fica claro que a população que possui um nível avançado de estudos não faz parte da massa popular que vive no/do campo. Entendo com isso que, mesmo sendo um direito constitucional, a população do campo permanece ainda com dificuldades de acesso e permanência à escola e ao estudo.

No artigo *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais*, Souza (2012) faz um estudo mostrando que a luta por uma educação de qualidade no campo vai além do acesso e permanência:

As experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade. Também, dão ênfase aos diversos problemas estruturais e conjunturais, tais como concentração da terra e dificuldades materiais para a efetivação da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras. (SOUZA, 2012, p. 752).

Como os demais direitos humanos, o direito à educação, também é uma conquista histórica da humanidade, resultantes de muitas lutas e acordos que, aos poucos, vem evoluindo conforme as especificidades e cultura de cada país e localidade. E de fato, é no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, que o direito à educação passou a ser reconhecido como um direito internacional.

A história nos mostra que mesmo com muitos avanços para se efetivar a educação como direito de todos, ainda há muito que progredir. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a legislação brasileira referente à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. A educação, anteriormente, para essas populações só foi mencionada para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, não havendo preocupações com suas características peculiares como podemos observar no texto em destaque do CADERNO SECADI 2³ (2007):

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e

³ MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Educação do Campo: diferenças rompendo paradigmas) de março de 2007.

compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. (BRASIL, 2007, p. 9).

No Brasil, a efetivação do direito à educação é muito prejudicada. A má interpretação e, conseqüentemente, o mau emprego da lei acaba desfavorecendo aqueles que realmente necessitam do acesso à educação. Conforme está escrito no art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação ser direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nos incisos I e VII do art. 206 da Constituição Federal, é dito que o ensino será ministrado com base nos princípios de: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII - garantia de padrão de qualidade. Infelizmente, estudos revelam que a realidade brasileira não vive o que diz a lei. Muitas crianças de regiões pobres, quando têm acesso à escola, precisam passar por verdadeiros pesadelos para poder ter acesso ao ensino, que por sua vez não tem o mínimo de qualidade como o que diz esse inciso VII.

No texto *O direito à educação no Brasil*,⁴ Sérgio Haddad destaca o seguinte:

Pensar a Educação como Direito Humano é reconhecer que a educação escolar implica no envolvimento da escola em toda a ambiência cultural e comunitária em que está inserida. A educação escolar muitas vezes restringe-se aos temas do professor, do currículo, da avaliação, da sala de aula. Essa é uma postura limitante, que nos leva a pensar que a qualidade da educação está restrita apenas aos aspectos relativos à melhoria da capacitação do professor, da produção de materiais, da organização curricular. Outros aspectos devem ser levados em consideração, como o envolvimento da comunidade, as pressões sociais e de natureza cultural que estão presentes na escola. (HADDAD, 2003).

Conforme destaca Haddad nesse texto, o direito à educação não deve apenas se limitar a formar para o mercado de trabalho, mas deve formar para o exercício da cidadania, para a valorização do ser humano, emancipando-o para uma qualidade de vida como um todo.

Segundo Pires (2012, p. 90), a educação rural era um direito inspirado no paradigma urbano e a Constituição Federal de 1988 foi um instrumento que balizou a LDBEN 9394/96 para que “[...] enfocassem o rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais.” O trecho da LDBEN 9394/96 referente à Educação do Campo diz o seguinte:

⁴ Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, projeto Relatores Nacionais em DhESC, plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais DhESC Brasil. Apoio: Programa das Nações Unidas para o Voluntariado e Secretaria de Estado dos Direitos Humanos – MJ.

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

- 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.

Ao ver a educação como Direito Humano, o governo brasileiro vem, nas últimas décadas, considerando-a como prioridade, descentralizando o ensino, dando mais autonomia aos municípios e aos Estados para direcionar as diretrizes com mais eficácia e melhorar a sua qualidade, visto que o acompanhamento pode tornar-se mais efetivo pelos municípios, bem como a possibilidade da aplicação do que rege o art. 13 da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002⁵ que diz:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Conforme a legislação citada, existe uma proposta para a descentralização e maior controle das ações das políticas e práticas que favoreçam uma educação de qualidade para cada região de acordo com as especificidades do seu meio. Entretanto, percebe-se que esse processo não tem ocorrido de maneira digna que diminua essas desigualdades educacionais em nosso país conforme destaca Arroyo (2010):

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (ARROYO, 2010, p. 1382)

⁵ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O estudo dessa fundamentação teórica instiga ainda mais a minha busca por desvendar o que realmente se tem colocado em prática na atividade docente na escola do campo.

Afinal, mesmo que, por força dos movimentos sociais, pelo esforço dedicado dos pesquisadores em mostrar a realidade, de educadores militantes da causa por uma educação de qualidade para os povos do campo, tanto na legislação como nas políticas públicas, em que pese haver muitas conquistas, muito há para se fazer, para que se torne uma realidade social. Destaco, aqui, um trabalho de Molina, Montenegro e Oliveira (2009) um trecho do texto: *Das desigualdades aos direitos: A exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no Campo*:

[...] Os dados atualmente disponíveis, tanto sobre as condições socioeconômicas, quanto sobre a situação educacional, revelam forte disparidade ao se comparar campo e cidade. É preciso levar em consideração que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, e a ausência do direito à educação no território rural. Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação. (MOLINA, MONTENEGRO E OLIVEIRA, 2009, p. 6).

1.3 Educação rural e educação do campo: características e contradições

Após esse estudo conceitual e fundamentação legal que justificam a necessidade de uma educação digna às pessoas do campo, encontrei nos estudos de Souza (2011a) explicações muito relevantes sobre as concepções que precisamos pontuar ao discutirmos esse tema. E, ao analisar o contexto desta pesquisa, concordo com a autora sobre a importância de pontuar essas características para esclarecer e levar a compreender, ao longo do trabalho, que existem duas realidades políticas-pedagógicas no campo educacional brasileiro.

1.3.1 Características da escola do campo

Souza (2011a) destaca que a característica da escola do campo está centrada em três aspectos:

1) identidade construída no contexto de lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. Há uma lógica na organização do trabalho pedagógico que valoriza a característica camponesa no Brasil, em oposição a

uma lógica que analisa o território como se fosse apenas urbano. (SOUZA, 2011a, p. 32).

1.3.2 Características da escola rural

Outros três aspectos segundo Souza (2011) caracterizam a escola rural:

1) distanciamento entre conteúdo escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. (SOUZA, 2011a, p. 33).

1.3.3 As diferenças e contradições

Nesse estudo pude compreender que existem duas realidades político-pedagógicas no campo educacional brasileiro e a diferença, como explica Souza (2011a), está na diferença do tratamento do sujeito. Na escola rural o sujeito não tem voz, o Projeto Político-Pedagógico se preocupa em cumprir tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional, sem que exista uma indagação crítica e efetiva sobre as reais características educacionais da realidade escolar daquela comunidade. Na escola do campo a participação do sujeito é essencial na definição do projeto político-pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. Portanto, a diferença consiste em uma escola em que a prática educativa parte das ações coletivas e indagativas dos sujeitos que a ela pertencem, que é o caso das escolas do campo, localizadas nos assentamentos e acampamentos MST, ou seja, escolas construídas a partir das concepções de um movimento social consciente dos seus direitos educacionais que lutam para que as desigualdades aqui estudadas sejam superadas. Na escola rural, os sujeitos são passivos, não apresentam uma organização política, com olhar crítico sobre sua realidade e tendem a dar continuidade à realidade urbana, sem considerar suas próprias características e especificidades educacionais.

Nesse sentido, Souza (2011a) destaca que o que se busca não é a transição da escola rural para escola do campo, mas a transformação da primeira para a segunda:

[...] não se trata de uma transição da escola rural para escola do campo, mas de uma transformação que só pode efetivar por meio da esfera pública, que conjuga o interesse da sociedade civil organizada, particularmente dos trabalhadores do campo, com os deveres e intenções político-sociais do governo. De outra perspectiva, busca-se uma escola pública que dê visibilidade aos sujeitos que nela estão. (SOUZA, 2011a, p. 28).

Ao enfatizar os aspectos característicos da educação rural e da educação do campo, busco esclarecer que, após as questões da banca de qualificação, novos estudos deixaram

claro que, na região pesquisada, a educação rural ainda não atingiu esse processo de transição para educação do campo.

1.4 Estudos sobre educação do campo e grupos de pesquisa sobre a temática

Com o intuito de conhecer e compreender esse processo e contexto sobre o tema Educação do Campo e situar meu problema de pesquisa, realizei um mapeamento dos estudos anteriores e dos atuais Grupos de Pesquisas credenciados pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Primeiro, busquei nos periódicos gratuitos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e obtive os resultados sobre os trabalhos entre o período de 2002 a 2012 (APÊNDICE 01). Os títulos que selecionei foram refinados pelos descritores: Formação de Professores, Currículo, Políticas Públicas, Educação do Campo, Movimentos Sociais e Prática Docente.

Segundo, com o mesmo objetivo citado acima, também recorri à busca dos trabalhos na página online da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que estão disponíveis desde a 23ª até 35ª reunião anual. Os trabalhos (APÊNDICE 02) foram selecionados de acordo com o tema da pesquisa e por isso se destacam os trabalhos do GT 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Ao elaborar e analisar os quadros dos estudos anteriores apresentados no site da CAPES e no site da ANPEd, pude observar que a maior tendência dos estudos está na luta dos movimentos sociais, principalmente o MST, para as implantações de políticas públicas educacionais que emancipem a educação do campo. Isso demonstra uma coerência muito clara para com os objetivos que deram origem ao movimento pela Educação do Campo. Além do contexto histórico dos movimentos sociais pela Educação do Campo, os estudos apresentam uma preocupação com a adequação curricular e a formação docente. A maioria das pesquisas foca seus estudos na implantação de políticas públicas educacionais relacionadas à Pedagogia da Alternância, Pedagogia da Terra, Assentamentos, Reforma Agrária e Educação de Jovens e Adultos trabalhadores do campo.

Souza (2008, p. 1104-1105) descreve no artigo *Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*, um estudo em que analisa o conteúdo das teses e dissertações que discutiram educação e/ no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foram encontradas 170 pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1987-2007), tendo sido analisadas 110 delas. Nesse trabalho a autora

apresenta uma tabela com as temáticas pesquisadas e faz um rico detalhamento dos autores mais citados, as metodologias mais utilizadas, bem como todo o processo de realização, contextualização e fundamentação teórica das pesquisas as quais teve acesso.

No terceiro momento, busquei conhecer os Grupos de Pesquisa do CNPq sobre Educação do Campo. Por ser uma área ainda recente da pesquisa em Educação com a terminologia e demais especificidades como Educação do Campo, eu procurei fazer uma seleção dos grupos de pesquisa no diretório do CNPq. No (APÊNDICE 04) apresento apenas os grupos relacionados à linha de pesquisa voltada para Educação do Campo abrangendo, principalmente, os estudos sobre a prática e a formação docente nas escolas do campo. Entretanto, é muito comum que esses grupos apresentem estudos quanto às políticas públicas, movimentos sociais, currículo, Pedagogia da Alternância, trabalho e educação, Educação de Jovens e Adultos, Agricultura Familiar e sustentabilidade.

Após a análise desses estudos, onde percebi claramente que os temas sempre abordam educação e trabalho, vale ressaltar que a Educação do Campo estabelece um vínculo de identificação com a educação e o trabalho. Ou seja, a educação e o trabalho são um caminho em busca dos direitos e superação das desigualdades sociais e de emancipação humana que almeja a Educação do Campo.

1.5 Educação do campo e a Pedagogia do Movimento

Com base nessa análise dos trabalhos anteriores e dos grupos de pesquisas apresentados, percebo que, para melhor compreender as tendências desses estudos sobre Educação do Campo, é interessante conhecer um pouco mais sobre a Pedagogia do Movimento, que é a base pedagógica do MST e, conseqüentemente, da Educação do Campo. Percebo mais uma vez a relevância dessa pesquisa e justifico nesse trecho de Souza (2008) em seu estudo sobre a produção científica referente à Educação do Campo:

[...] os desafios da pesquisa sobre educação do campo são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. [...]. (SOUZA 2008, p. 1109).

Na prática pedagógica do movimento, aplicada nas escolas do MST, os pensamentos de Freire (1987) são, em meu entendimento, realmente concretizados. Quando MST diz que o movimento do movimento educa, ou seja, que a luta, a história, o trabalho com a terra, as escolhas e valores coletivos são os conteúdos pedagógicos que educam e formam os seus

sujeitos, compreendemos a fala de Freire (1987) sobre o ser inacabado, de que ninguém educa ninguém, e sim, à medida que educamos também somos educados.

Em seus estudos sobre a pedagogia aplicada pelo MST, Caldart (2011a) nos revela a Pedagogia do Movimento:

No processo de humanização dos sem terra, e da construção da identidade *Sem Terra*, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando.

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se 'filiar' a uma delas, o MST tenta pôr todas elas *em movimento*, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (CALDART, 2011a, p. 98).

Para entender o que a autora diz sobre: “[...] acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas [...]”, elaborei um quadro sintetizando como se relacionam essas pedagogias nas escolas do MST.

Quadro 02 - Pedagogias das escolas do MST

	Conceito
Pedagogia da luta social	O próprio movimento da luta social para pressionar as circunstâncias que devem ser transformadas garante práticas e conteúdos de estudos que constroem valores e postura humana nos educandos e suas famílias.
Pedagogia da organização coletiva	O coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, a partir dos princípios e objetivos do movimento que é uma luta e uma necessidade de todos.
Pedagogia da terra	Ensina o cultivo direto da terra. Ensina que as coisas não nascem prontas. É preciso ter sabedoria e paciência para cuidar da terra e da natureza, de semear para colher o fruto.
Pedagogia do trabalho e da produção	A escola desafia-se a educar para o trabalho e pelo trabalho com a terra que gera a produção do que é necessário para a qualidade da vida social. Pelo trabalho o educando produz conhecimento, constrói sua cultura, valores, posição política, relações sociais, cria habilidades e forma sua consciência.
Pedagogia da cultura	É também a pedagogia do gesto e do exemplo. A escola educa não só pelo diálogo, pela conversa, mas pela prática e exemplos. O ser humano se educa com ações, as relações, diálogos, reflexões e as memórias das lutas do movimento construídas ao longo da história.
Pedagogia da escolha	Estar em um movimento é estar sempre sendo chamada para

	confirmar suas escolhas e fazer novas escolhas. Construindo responsabilidade, controle da impulsividade e reflexões no cultivo de valores, afinal a escolha pode ser feita individualmente, mas movida por valores de construção coletiva.
Pedagogia da história	A história coletiva é fundamental para a construção de uma identidade como sujeito do movimento. Conhecer a história de suas raízes é educar-se para entender o passado como seu e ser referências para suas escolhas futuras.
Pedagogia da alternância	Busca não cortar as raízes com a terra, integrando e fortalecendo os laços da família e da comunidade do educando pela troca de conhecimento por meio da teoria escolar e prática do trabalho do campo.

Fonte: CALDART (2011a)

Elaboração: Olga Rosa Koti

Como o objeto de investigação desta pesquisa consiste na prática docente nas escolas rurais, a partir deste quadro procurei analisar como essa prática é construída no cenário pesquisado, buscando uma identificação com a proposta pedagógica criada nas escolas do MST. Como esclarece Caldart (2011b), a Pedagogia do Movimento está voltada para a Filosofia da Práxis, a partir do princípio educativo de Marx. Percebo na Pedagogia do Movimento uma prática pedagógica onde a participação do sujeito é essencial para essa transformação educacional da sua realidade e a transformação do próprio ser humano:

A Pedagogia do Movimento traz para a reflexão pedagógica a ideia de Movimento Social ao mesmo tempo como lugar e como sujeito coletivo de formação humana. A materialidade de suas lutas e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação é o lugar ou são as “circunstâncias educadas” para conduzir a formação de um determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o Movimento Social se constitui como sujeito pedagógico, no sentido de que desenvolve um processo de formação humana capaz de “mover a pedagogia” desde as necessidades educativas concretas dos sujeitos de uma luta social e de sua organização coletiva. (CALDART, 2005, *apud*, CALDART, 2011b, p. 148).

Os estudos apresentados até o momento mostram a necessidade de uma transformação daquilo a que Souza (2011a) se refere como dubiedade político-pedagógica no campo educacional brasileiro. Existe um campo em que a Pedagogia do Movimento é vivenciada, como nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, mas nas escolas rurais onde não há um movimento social organizado preocupado com essa transformação social, as especificidades de uma educação que se identifique e valorize a vida das pessoas do meio rural muitas vezes é desconhecida. Partindo desse pressuposto retomamos a questão problema da pesquisa: **Como os professores das escolas rurais de Cajati/SP constroem sua prática docente?**

2 . A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Debulhar o trigo
recolher cada bago do trigo
forjar do trigo o milagre do pão
e se fartar de pão
Decepar a cana
recolher a garapa da cana
roubar da cana a doçura do mel
se lambuzar de mel
Afagar a terra
conhecer os desejos da terra
cio da terra propícia estação
de fecundar o chão.*

Chico Buarque e Milton Nascimento.

No capítulo anterior foram tratadas as questões teóricas contextualizando o tema da pesquisa, neste capítulo tratarei das especificidades da Educação do Campo que implicam diretamente no objeto da investigação que é a prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP e que contou com o seguinte aporte teórico: Arroyo (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2011a, 2011b), Molina & Sá (2011), Franco (2008b, 2012) Freire, (1987, 1996), Frigotto (2011), Ghedin (2012), Pimenta (2002), Souza (2008, 2011a, 2011b), Vazquez (2011).

Antes de tratar da prática docente na escola rural, penso que é interessante observar qual a concepção que se tem da escola do campo, que propostas de trabalho devem ser desenvolvidas em seu contexto e especificidades. Segundo os autores Arroyo, Caldart e Molina (2011), a escola precisa desenvolver uma educação que além de garantir o direito ao reconhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas, também venha a contribuir na construção dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe o povo brasileiro do campo:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 14).

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que

tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO, 2011, p. 77 e 78).

De acordo com os autores citados, a função da escola é organizar os saberes de uma maneira que atenda às especificidades, aos valores culturais, à identidade das pessoas do campo, ao mesmo tempo em que isso promova sua inserção no mundo para além do campo, como sujeitos de direitos e valores que também constroem sua história dentro da sociedade brasileira. Caldart (2011b), explica que:

A Educação do Campo não busca uma resposta específica ao campo (seja como projeto social ou como concepção de escola ou de sua transformação), mas sim reconhece (e se constitui desde) a experiência específica do campo, ou seus sujeitos, na composição da “resposta geral”, que na prática se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local, seja no campo ou na cidade. (CALDART, 2011b, p. 154).

Segundo Molina & Sá (2011, p. 40), a concepção de escola do campo destaca o reconhecimento da existência de sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade. Que se universaliza e não apenas muda conteúdos e sim, traz novos valores e atitudes para possibilitar que a juventude rural tenha acesso aos direitos de qualquer cidadão da sociedade global e, ao mesmo tempo, tenha alternativas para ficar no campo.

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimente dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 13).

Segundo Souza (2011a), ao entender a escola como instituição educativa oficial, cuja prática pode ser modificada em função dos sujeitos que a constituem, é preciso refletir sobre o que os alunos pensam da escola. Refletir em como a escola pode potencializar os conhecimentos que atinjam a coletividade ou singularidade desses sujeitos no processo de transformação social. A autora destaca que esse desafio vai além dos conteúdos e técnicas de ensino. É um desafio aos gestores da política educacional, mas, principalmente, aos governantes das três esferas: municipal, estadual e federal. Ao refletir sobre o papel da escola

do campo destaco um pensamento de autora que considero um olhar essencial ao problema da pesquisa:

O que se espera da escola é muito mais do que menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais). Esse é o maior desafio da escola. [...].

O que se quer com a escola do campo? Eu diria que é algo mais simples do que se imagina e que ao mesmo tempo é inerente à prática educativa crítica, ou seja, enxergar o aluno como sujeito do processo educativo e enxergá-lo como sujeito histórico – até mais do que isso: o próprio gestor e o próprio professor precisam enxergar um ao outro como sujeitos que fazem a história nas escolas do campo. Esse me parece ser o grande desafio. (SOUZA, 2011a, p. 27).

Ao analisar esse raciocínio da autora, mais uma vez reforço meu entendimento sobre a força política e dos movimentos sociais organizados que questionam e reivindicam a transformação emancipatória do meio social. Infelizmente o que vemos em nossa sociedade é uma cultura submissa a uma elite dominadora, onde principalmente a classe trabalhadora e oprimida, marginalizada, não desenvolveu a autonomia de se enxergar como sujeito do seu processo emancipatório.

Ainda dialogando com Souza (2011b) sobre o sujeito histórico que constitui a escola do campo que almejamos, destaco o seguinte trecho:

É hora de delinear a nova tendência epistêmica: o seu ponto de partida é a práxis transformadora dos sujeitos históricos. Os sujeitos históricos que sistematizam o conhecimento são os próprios trabalhadores. A cientificidade é dada pela razão transformadora, que só pode ser práxis. As técnicas são dialógicas. A divulgação é em grande medida escrita e socializada em seminários locais e nacionais. A relação entre teoria e prática acontece mediante análise histórica da sociedade de classes e da contradição e expropriação, marcas do modo de produção capitalista. Para isso, o estudo dos clássicos, ao lado das indagações vividas na conjuntura econômica e política contemporânea, permite a compreensão da totalidade das relações sociais que dão direção à história humana: que pode ser para a emancipação ou para a dominação. (SOUZA, 2011b, p. 99).

Interpreto nessa colocação dos autores citados acima que a cultura escolar e a prática docente na educação do campo precisam se alimentar de uma dinâmica formadora a partir das especificidades desse contexto, ou seja, a partir de uma práxis pedagógica que atenda as necessidades dos sujeitos do campo.

2.1 A práxis pedagógica na escola do campo

Quanto mais aprofundo esse estudo sobre a Pedagogia do Movimento mais me encontro com os motivos que me levaram a este tema da pesquisa e vejo claramente a analogia com a epígrafe no início deste capítulo. Penso que, independente de estarmos no campo ou na cidade, todos nós, cidadãos, necessitamos de uma escola que assuma a nossa constante formação e humanização. Interpreto na Pedagogia do Movimento a boniteza da docência e da discência tão bem expressada por Freire (1996):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p. 13).

Entendo que a Pedagogia do Movimento anda de mãos dadas com a boniteza não só na decência como na serenidade, mas em todas as bonitezas do ensinar e aprender referidas por Paulo Freire em suas diversas obras. Bem como em todas as pedagogias da práxis aplicadas nas escolas do MST. A Pedagogia do Movimento espera que seus educandos sejam mais que sabedores de conteúdos e meros dominadores de habilidades e competências, mas que possam ser pessoas melhores que além de saber ler, escrever, falar, calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, articular o próprio pensamento, também estejam sintonizados com o contexto histórico e político das lutas do grupo que é um projeto de sociedade e humanidade. Por isso, a Pedagogia do Movimento se dedica a cultivar em seus educadores e em seus educandos a sensibilidade humana e valores humanos (CALDART, 2011a, p. 106).

Para Caldart (2011b), do ponto de vista teórico, existe uma relação de origem entre a Educação do Campo e a formulação reflexiva dos movimentos sociais denominada de Pedagogia do Movimento que pode ser identificada como uma concretização do princípio educativo de Marx da “práxis social” ou da Pedagogia da Práxis:

“Pedagogia do Movimento” foi o nome que demos a uma forma de práxis pedagógica que tem como origem e referência o Movimento Social dentro ou desde um projeto de transformação da sociedade e do ser humano. Entendemos que não há como compreender a origem da Educação do Campo (enquanto crítica e enquanto concepção) fora da radicalidade da Pedagogia do Movimento. E que não é possível compreender a radicalidade da Pedagogia do Movimento fora do contexto político e teórico (portanto histórico) da Filosofia da Práxis. (CALDART, 2011b, p. 148).

Souza (2011b), Caldart (2011b), Frigotto (2011) entre outros pesquisadores, não negam nos princípios educativos da educação do campo a concepção de *Marxista*. Ou seja, a

Pedagogia do Movimento retoma o debate da práxis social como princípio educativo, o que, conseqüentemente, exige um repensar radical nos projetos educativos e nos trabalhos pedagógicos.

Destaco aqui um texto de Vazquez (2011) para compreendermos um pouco mais sobre o conceito da práxis a partir dos princípios filosóficos de Marx:

[...] A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transmissão, é em si, de um modo direto e imediato, práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso se enfatiza a função ideológica e social de uma filosofia que só se pode ser prática no momento em que se exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência. [...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 2011, p. 237).

Compreendo que, segundo Vazquez (2011), a práxis só existe como uma ação transformadora da realidade quando a teoria e a prática se implicam num dependente movimento de ir e vir de ações conscientes adequadas para atingir determinado fim e não se reduzindo ao praticismo.

Nesse mesmo sentido, entendo a Pedagogia do Movimento a partir das ideologias e indagações e lutas conscientes da necessidade de transformação social e emancipação colocada em prática humana dos MST. Nesse estudo sobre a Pedagogia do Movimento, visualizo a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987, p. 21) quando diz que: “A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Desvendar a Pedagogia do Movimento é instigante, principalmente porque, no meu entendimento, ela se identifica e coloca em prática a práxis pedagógica para a transformação social.

A partir do estudo das pedagogias trabalhadas nas escolas do MST, percebo a diversidade de valores, conhecimentos, práticas pedagógicas e sociais que ultrapassam fronteiras. Percebo os valores de democracia e coletividade construídos na intencionalidade das lutas do movimento pela qualidade de vida em nossa sociedade compreendendo na Pedagogia do Movimento, a práxis pedagógica tão desejada em todo e qualquer tempo/espaço da docência.

Percebo que a base da pedagogia do campo é a valorização do ser humano, é a luta pela justiça social que deve acontecer dentro e fora da escola, o que implica uma prática docente a partir de uma dimensão humana e ética que vai além de uma formação acadêmica ou valores e normas institucionais, mas do que Freire (1996) chama de “ser gente”.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreias de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 31).

Nesse sentido, entendo que a práxis docente na pedagogia da educação do campo vai além do pragmatismo e mais uma vez como diz Freire (1996, p. 38), “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.”

2.2 A formação, a identidade e a prática do professor da escola do campo

Finalmente, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, a formação diferenciada de professores das Escolas do Campo passou a ser recomendada pela legislação.

Ao pensar em discutir uma proposta de formação para o professor da Educação do Campo, Ghedin (2012) situa a formação a partir da construção de uma identidade com o campo. Segundo o autor, essa identidade se constrói a partir de três dimensões da profissionalidade do educador que são: epistemológica, política e ética. Esses três princípios devem orientar a atuação e o processo de formação dos educadores e estão relacionados aos conceitos do professor reflexivo.

Considerando a dimensão epistemológica do processo de formação e atuação do professor da escola do campo, Ghedin (2012) afirma:

No que diz respeito à formação de educadores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e prática. A separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana. (GHEDIN, 2012, p. 35).

De acordo com o autor, a prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo na intenção de transformá-lo. Para que essa transformação aconteça, é preciso que seja acompanhada das transformações das ideias, do pensamento, da consciência que desenvolvemos sobre os fatos ao nosso redor e estão diretamente relacionados ao conhecimento teórico dessa realidade.

Como afirmam os autores que estudam a Educação do Campo, a luta por essa educação está totalmente ligada ao campo das políticas públicas; sendo assim, a formação dos professores que atuam nas escolas do campo também devem abranger essa dimensão de consciência política. Nessa perspectiva está o segundo princípio proposto por Ghedin (2012), que é a dimensão política:

Entenda-se que o ato político do qual falamos não é o ato político partidário, mas o ato político capaz de despertar o gosto pela liberdade, a solidariedade, a responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário. Isto se traduz em uma postura a favor da liberdade, da justiça, da ética e do bem comum. (GHEDIN, 2012, p. 37).

A terceira dimensão da formação proposta pelo autor é a dimensão ética. Em se tratando dessa questão de lutas por direitos educacionais para uma população que durante muito tempo esteve em desvantagens diante das políticas públicas, concordo com o autor que não há como nos envolvermos com esse processo educativo sem princípios éticos a nortear nossa prática educativa. Quanto à ética na formação e na práxis docente o autor afirma:

Compreendemos a ética como práxis (ação – reflexão – ação, na sua dimensão política e epistemológica), princípio que rege o agir humano para o bem comum. Fundamento de liberdade que permite uma decisão consciente e responsável. Fundante da possibilidade do reto agir, da reta consciência, da plena liberdade e da libertação de toda e qualquer forma de opressão, somente este princípio da consciência nos possibilita uma práxis, como modo de ser, e o combate a toda forma de exploração do ser humano pelo ser humano. Na ética, respondemos pelos resultados de nossas ações. A responsabilidade lúcida é essencial, hoje, em toda ação humana orientada pela ética. (GHEDIN, 2012, p. 40).

Nos artigos 12 e 13, respectivamente, a Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL, 2002), recomenda que sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, aos professores leigos, promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Recomenda que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

De acordo Pimenta (2002), é necessário compreender os fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação que afetam o pensamento e a ação dos educadores. Não é espontâneo e nem ocorre naturalmente. É um processo contínuo de descobertas, de transformação da prática cotidiana.

Nessa mesma linha de pensamento, concordo com Franco (2012) em sua reflexão sobre a formação docente: a formação de professores não se efetua no vazio, mas precisa estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, uma epistemologia, aos estudos dos saberes pedagógicos e vinculada a um projeto político-pedagógico para que não se caracterize como uma concepção pragmatista, reprodutivista e tecnicista da ação docente. Também Franco (2008, p. 131) destaca que: “A prática docente que produz saberes precisa ser epistemologicamente assumida e isso se faz pelo exercício enquanto práxis, permeada por sustentação teórica, que fundamenta o exercício crítico-reflexivo de tais práticas”.

Segundo Souza (2008), a formação dos professores para a escola do campo ainda é um grande desafio na agenda política:

[...] A prática pedagógica torna-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento da formação inicial do professor, como é o caso da característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe.

[...] ainda que haja avanços quanto à inserção da educação do campo na agenda política, o grande desafio está na formação de professores e nas condições infraestruturais das escolas do campo. (SOUZA, 2008, p. 1103).

Estes princípios sobre a formação docente estão claramente citados no art. 13 da Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL, 2002) sobre a educação campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE/CEB 2/08 (BRASIL, 2008), que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no art. 7º confirma estes princípios:

Art. 7º

(...)

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2002).

E no art. 10:

Art. 10

(...)

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2002).

Fica claro no parágrafo 2º do art. 7º que desde, a admissão os professores, as escolas rurais deverão considerar uma formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e também receber a formação continuada.

2.3 Formação continuada e organização do trabalho pedagógico dos professores das escolas rurais

Nas pesquisas realizadas por Souza (2011a) nas escolas do campo no Estado do Paraná, a autora mostra que existem duas realidades político-pedagógicas no campo educacional brasileiro, como citamos no capítulo anterior. Segundo a autora, existe o campo que abriga as escolas localizadas nos acampamentos do MST e as escolas localizadas em áreas rurais que não são contempladas por organizações políticas efetivas.

A autora destaca a importância dos cursos de licenciatura propiciar aos alunos estágio nas escolas do campo e destaca também que o acesso à formação continuada dos professores é bastante desigual entre professores vinculados à secretaria estadual com mais vantagens e os professores da secretaria municipal com maiores restrições. Outra colocação da autora é que o debate sobre educação do campo é quase inexistente nas escolas vinculadas às secretarias municipais e que as iniciativas de formação continuada estão voltadas para os professores dos assentamentos e acampamentos.

Embora na região pesquisada não exista assentamentos ou acampamentos, entendo que a realidade das escolas do estado do Paraná apresentada pela autora é semelhante à realidade das escolas rurais investigadas neste trabalho e cito um trecho que contempla os objetivos desta pesquisa:

O que já se nota é que a formação continuada está sendo intensificada pela política do governo estadual, ao passo que as políticas municipais em geral não têm revelado maior atenção à educação dos povos do campo. Pode-se dizer que há necessidade de capacitação técnica dos gestores municipais, de modo a explicitar as faces da escolarização rural no estado, as demandas dos movimentos sociais e as frentes que podem ser potencializadas de modo que

os municípios valorizem, em suas agendas, os povos do campo. (Souza 2011a, p. 36).

Ao questionar como os professores das escolas rurais constroem sua prática, faz-se necessário investigar como seu trabalho pedagógico está organizado:

Art. 7º. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008).

A proposta da Educação do Campo é da transformação social e a emancipação humana dos sujeitos do campo. Como vimos nos princípios da práxis social de Marx, não é apenas uma teoria, uma utopia, mas uma luta organizada e consciente pela humanização social através do movimento de indignação, denúncia e ações que pressionam as políticas públicas para que todo cidadão que vive e trabalha no campo tenha direito a uma educação que valorize e fortaleça suas aspirações e condições de emancipação social e humana.

Nesse sentido, a proposta da Educação do Campo vai além das adaptações de calendários, de flexibilidade de conteúdos, de regionalismos. A Educação do Campo se constitui das matrizes culturais da comunidade do campo, partindo da lógica do movimento social onde a participação dos sujeitos envolva os valores de inclusão social, democracia, igualdade, respeito e dignidade do ser humano. Ao que Arroyo (2011) destaca:

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano. (ARROYO, 2011, p. 82).

A proposta pedagógica da Educação do Campo deve estar pautada no diálogo, nas experiências da comunidade, na perspectiva do desenvolvimento sustentável dos sujeitos do campo. Isso implica a definição de projeto político pedagógico diferenciado.

Assim como outros autores, a investigação de Souza (2011a) nas escolas rurais do Paraná identifica que os livros didáticos utilizados são os mesmos das escolas urbanas e que raramente existem conteúdos ou projetos sobre a construção histórica do contexto escolar. Ou seja, há a necessidade de organizar um projeto político adequado ao trabalho pedagógico diferenciado:

Não se trata de culpar professores ou gestores escolares. O importante é analisar a realidade para verificar e constatar a ausência de formação continuada direcionada ao conhecimento do município e o quanto ele é necessário para uma prática educativa de valorização do sujeito, da identidade, cultura e trabalho locais. Tal conhecimento é o ponto de partida para o estabelecimento de relações entre os aspectos da prática local e os conhecimentos científicos gerais. (SOUZA, 2011a, p. 34).

A partir dessa constatação, tanto sobre o material didático trabalhado nas escolas rurais, bem como a formação inicial e continuada aos professores que atuam nesse contexto, é possível confirmar que o verdadeiro direito à educação do campo em muitas localidades rurais ainda passa por um processo de alienação, e não está sendo efetivamente garantido como propõem as resoluções Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CEB 2/08 (BRASIL, 2008). Este é um desafio que implica diretamente a construção da prática docente nas escolas rurais, com a formação e a organização do trabalho pedagógico, o que é reiterado no estudo de Souza (2011a).

No trecho da legislação referido acima, observo e compreendo que existe e faz-se necessário um processo específico de formação e orientação do trabalho docente nas escolas do campo para que essa transformação pela qualidade de vida desse contexto social seja construída e valorizada.

E é nesse sentido que trago para essa discussão questões sobre a prática e a reflexão dos educadores da escola do campo. Para que os professores possam tomar conhecimento teórico sobre o contexto histórico de todo o movimento sobre a educação do campo e dar um sentido à sua ação docente, é necessário um envolvimento de todo o sistema educacional. Neste caso, um envolvimento do sistema educacional municipal em ações que promovam a formação continuada desses professores como cita o Art. 13 da Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL 2002) e o art. 7º da Resolução CNE/CEB 2/08 (BRASIL, 2008).

3 . METODOLOGIA

(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.

(...)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Para desenvolver esta pesquisa que tem como tema: Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a Educação do Campo, desde o início, muitos foram os questionamentos que fiz: o que é a Educação do Campo? Para mim até o início da pesquisa era ainda conhecida como Educação da Zona Rural. Como? Por quê? Onde? Com quem? , entre tantas outras perguntas que mesmo depois de muitas leituras só ficaram claras após a banca de qualificação.

Segundo Souza (2011a), para compreender como os professores constroem sua prática, é importante analisar políticas, práticas e instituições escolares em perspectiva histórica. Nesse sentido, inicio este capítulo com a contextualização do Município onde ocorreu a pesquisa para aproximar o conhecimento sobre o cenário rural do campo brasileiro com do objeto de investigação.

3.1 Contextualização do Município de Cajati/SP e as escolas rurais

Neste subtítulo, faço uma contextualização do histórico e das características do Município de Cajati/SP para situar o objeto da pesquisa no contexto político e social em que ocorre.

Os dados coletados na página virtual da cidade <http://www.cajati.sp.gov.br> informam o seguinte: o município de Cajati está localizado no Estado de São Paulo, no Vale do Ribeira (litoral Sul), a 230 km da capital e a 189 km de Curitiba, capital do Paraná. O acesso rodoviário é pela Rodovia Régis Bittencourt (BR-116) e faz limites com os municípios de Eldorado, Jacupiranga e Barra do Turvo. Sua hidrografia é composta pelos rios Jacupiranguinha e Guaraú. Sua área territorial é de 454, 436 (km²).

Como distrito, Cajati foi criado em 30 de novembro de 1944, no povoado de Corrente, território do Município de Jacupiranga/SP, por sua vez fundado em 1864. A ocupação de suas

terras teve início no século XIX, com a chegada ao Porto de Cananéia/SP, de alguns portugueses acompanhados pelo índio Botujuru, em busca de ouro. Dentre eles, estava Mathias de Pontes, que se instalou num local conhecido inicialmente por Cachoeirinha, onde viria a se assentar a futura Cajati que, na língua indígena, significa *árvore de folhas oblongas*.

No entanto, foi no século XX que suas terras obtiveram maior evidência, quando se descobriu a possibilidade de exploração das jazidas locais, situadas, sobretudo, no Morro da Pedra Cata-Agulha. O engenheiro de minas Theodor Knecht, do Instituto Geográfico e Geológico de São Paulo, desempenhou importante papel na confirmação do valor mineral do solo daquela região, rico em magnetita e apatita.

Na mesma época, a Moinho Santista, que fabricava somente tecido, pediu autorização ao Governo do Estado para iniciar a exploração do calcário. Em 1939, período em que se iniciaram as atividades de lavras de apatita, a Serrana S/A de Mineração construiu uma vila de operários no local onde havia apenas casebres de trabalhadores dos bananais.

Mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial que a exploração de minérios assumiu maior importância no crescimento de Cajati/SP. Seu desenvolvimento, contudo, foi bastante lento devido à dificuldade de comunicação, comum às cidades dessa região. Assim, somente em 30 de dezembro de 1991, Cajati emancipou-se de Jacupiranga, tornando-se município autônomo.

Em 19/05/1991, foi realizado Plebiscito para Emancipação Político-Administrativa, tendo votação favorável de 95% dos eleitores. No dia 31/12/1991, o Diário Oficial do Estado publicou a Lei Estadual 7664, criando o Município de Cajati.

Conforme dados extraídos da página virtual da prefeitura de Cajati <http://www.cajati.sp.gov.br>, o município está entre os três primeiros produtores de banana nanica da região. A indústria extrativista e produtiva é a principal atividade econômica do município. É o maior parque industrial do Vale do Ribeira, responsável pela produção de cimento, argamassa, ácido sulfúrico e ácido fosfórico, fertilizante e ração animal.

O município está dentro de dois parques estaduais de preservação ambiental: Parque Estadual do Rio Turvo e Parque Estadual de Jacupiranga. Por isso, oferece locais agradáveis, belos e preservados como a Barra do Azeite e o Salto do Guaraú. O cenário composto de corredeiras naturais com águas cristalinas e a atmosfera da mata virgem são um convite ao prazer e a alegria. Ainda há cavernas e as cachoeiras do Bairro Capelinha e do Rio Bananal e a histórica trilha do Capitão Lamarca⁶ que fez da região um dos seus esconderijos e a Torre do

⁶ Carlos Lamarca (Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1937 — Pintada, 17 de setembro de 1971) foi um dos líderes da oposição armada à ditadura militar brasileira instalada no país em 1964. Capitão do Exército Brasileiro,

Guaraú, que possui uma vista de toda a cidade e grande parte de outros municípios, a Serra do Guaraú que já serviu de plataforma para saltos de asa-delta é considerado um dos melhores pontos do Estado de São Paulo para a prática do voo livre. Em Cajati também foi descoberto um sítio arqueológico Capelinha I,⁷ onde foi encontrada uma ossada de um homem pré-histórico de mais de nove mil anos. Devido à sua localização no interior, há muitos eventos e atividades culturais como rodeios e festas juninas, ecoturismo e a tradicional festa de Santo Antônio padroeiro da cidade.

Conforme o senso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e atuais dados disponibilizados em 2010 do município:

População: 28.372 IBGE 2010

População residente urbana: 20.720 pessoas IBGE 2010

População residente rural: 7.652 pessoas IBGE 2010

Densidade demográfica (hab./km²): 62.43 IBGE 2010

IDHM: 0.694 - médio PNUD/2010

IDHM Longevidade: 0.832 PNUD/2010

PIB: R\$ 524.593 mil IBGE/2010

IDHM Renda: 0.658 PNUD/2010

IDHM Educação: 0.611 PNUD/2010. A taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de idade: 9.9% segundo o IBGE 2010.

O último resultado do IDEB (Índice do desempenho da Educação Básica) divulgado pelo governo federal aponta uma queda de 1% na qualidade da educação do município em 2011 que atingiu a pontuação de 5.3 que antes era de 5.4 em 2009. (MEC/INEP, 2011).

A) Administração pública e a educação municipal

desertou em 1969 tornando-se um dos comandantes da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organização da guerrilha armada de extrema-esquerda que combatia o regime. Caçado pelas forças de segurança por todo o país, ele comandou diversos assaltos a bancos, montou um foco guerrilheiro na região do Vale do Ribeira, sul do estado de São Paulo. <http://www.algosobre.com.br/biografias/carlos-lamarca.html>.

⁷ A Área de Proteção Ambiental Cajati foi criada a partir da Lei 12.810, em 21/02/2008, que institui o Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga. http://www.ambiente.sp.gov.br/cpla/files/2011/12/lei_12810_210208.pdf. No sítio de Capelinha I foram encontradas, além dos artefatos de origem marinha e dos vestígios de construção de sambaquis com conchas terrestres, muitas evidências de que Luzio vivia da caça de animais terrestres. <http://www.estadao.com.br/especiais/como-vivia-um-paulista-pre-historico%2c147200.htm>.

O atual prefeito de Cajati reeleito em 2012 pertence ao partido político PSDB (Partido Socialista Democrático Brasileiro) é o Luiz Henrique Koga. Na gestão (2013/2016) o vice-prefeito é o Sr. Ismael Fernandes Pinto.

Atualmente, o município conta com nutricionista e os alunos recebem merenda confeccionada na cozinha das escolas por merendeiras que preparam uma refeição balanceada com hortaliças e frutas dos produtores da região. Mas ainda existem escolas rurais em que o próprio professor precisa fazer a merenda que é industrializada. Os alunos da rede municipal também recebem kit de material escolar adequado para cada ano e uniforme. O município está envolvido com a maioria dos projetos da Secretaria Estadual de Educação e com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) como parceria para a melhoria na qualidade da educação. Todas as escolas estão passando por várias reformas em sua infraestrutura em atendimento às exigências do PAR (Programa de Ações Articuladas) do Governo Federal.

B) Os conselhos atuantes na área da educação são:

Conselho do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação Básica)

Conselho do CME (Conselho Municipal de Educação)

Conselho do CAE (Conselho da Alimentação Escolar)

Comissão do PME (Plano Municipal de Educação)

Comissão do PCEM (Plano de Carreira e Estatuto do Magistério)

C) Recursos financeiros das escolas municipais

Os recursos financeiros das escolas vêm de três fontes: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDDEM (Programa Dinheiro Direto na Escola Municipal) e fundo arrecadado pela APM (Associação de Pais e Mestres) da escola por meio de quermesses, rifas bazar da pechincha. Em 2010, as escolas do campo além dessas três fontes passaram a contar com o PDDE/CAMPO (Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo).

D) Proposta Pedagógica do Município

Com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos alunos da Rede Municipal de Ensino, foi adotado o uso de apostila (ANEXO 04) desde a Educação Infantil (pré-escola) até o quinto ano do Ensino Fundamental. As apostilas do primeiro e terceiro ano são elaboradas pela Fundação Bradesco e especificamente para atender aos objetivos do

*Programa Educa+Ação*⁸ e foram implantadas desde 2007. Após passar pela experiência e avaliação, mostrou resultados positivos no processo de alfabetização de acordo com a expectativa do município e, assim, foi realizada a parceria para toda a rede municipal, menos para as salas de escolas rurais que fossem multisseriada. As apostilas da Educação Infantil são elaboradas pela Editora *Expoente*⁹ e as apostilas do quarto ao quinto ano são do *Programa Ler e Escrever*¹⁰. Elaboradas pela Secretaria de Educação Estadual de São Paulo, ambas começaram a ser utilizadas a partir de 2011.

Para iniciar suas atividades de planejamento do ano letivo, as escolas municipais de Cajati seguem o calendário unificado para toda a rede e que é elaborado no início do ano pelo Conselho Municipal de Educação. No início de cada ano todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Cajati se reúnem em uma única Unidade Escolar para discutir a reformulação do Plano de Ensino Unificado das Escolas Municipais. Nesse encontro os professores são organizados por ano do Ensino Fundamental e são acompanhados pelos coordenadores das escolas e pelos diretores que dão o suporte ao encontro. No início e no encerramento de cada semestre as unidades escolares discutem cada uma em sua sede e com sua equipe as reuniões de planejamento e replanejamento das atividades de acordo com o plano unificado.

Após essa contextualização do histórico da Educação do Campo, do histórico do Município de Cajati e sua política pedagógica, pode perceber que as lutas dos movimentos

⁸ Criado pelo Banco Bradesco e Fundação Bradesco, o Programa visa a integrar a iniciativa privada às escolas públicas, num esforço de elevar o padrão educacional dos alunos da rede pública. Alinhado com os objetivos da Fundação Bradesco e também em sinergia com os desafios globais de melhoria da qualidade do ensino, como “Metas do Milênio” e “Todos pela Educação”, o programa capacita professores para a alfabetização de crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e garante que também aprendam os conteúdos apropriados nos anos seguintes. Fonte: <http://www.fb.org.br/Institucional/EducamaisAcao>.

⁹ O Sistema de Ensino Expoente está entre os melhores sistemas estruturados do país. Composto por um conjunto de recursos de alto padrão, integrados por meio de soluções educacionais e tecnológicas, cujo objetivo é oferecer a instituição conveniada ferramentas diferenciadas, garantindo elevada qualidade e aumentando sua competitividade empresarial. O sistema de Ensino Expoente atua em duas áreas distintas: pública e privada, e, para garantir a eficácia dessa estrutura, tudo é planejado detalhadamente, da proposta pedagógica ao resultado final. O material didático Expoente é sistematizado, seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como observa e atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96(LDBEN). Fonte: <http://www.expoente.com.br>

¹⁰ Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>

sociais estudados até agora não são manifestados nesse processo histórico e procuro compreender esses dados nos estudos de Souza (2008):

O relato dos aspectos da prática pedagógica permite visualizar que a inserção da educação do campo na agenda política é bem recente no espaço local, o município. Muitas localidades apresentam resistências quanto a movimentos sociais, particularmente o MST, em função das relações patrimonialistas na gestão da coisa pública e da força que a categoria “propriedade” exerce no mundo das relações locais. (SOUZA, 2008, p. 1103).

Entendo que cada espaço possui suas características que constituem seu processo das lutas e formam a identidade de uma população. Percebo que Cajati apresenta suas características peculiares por estar entre uma região de preservação ambiental, maior parque industrial do Vale do Ribeira e o terceiro maior produtor de banana nanica da região. Características que devem ser consideradas ao analisar como é organizado o trabalho político-pedagógico e como os professores das escolas rurais de Cajati/SP constroem sua prática.

3.2 Escolha do cenário de observação e a definição do problema da pesquisa

Posso dizer que não fui eu propriamente que escolhi o local, a princípio, mas fui escolhida para estar nesse ambiente pelas circunstâncias. Como citei na introdução, ao ingressar no Mestrado em Educação, para conciliar trabalho e estudo, foi juridicamente autorizada uma adequação ao horário de trabalho. Administrativamente, fui remanejada para exercer uma função diferenciada em duas escolas rurais do município e Cajati/SP. Eu ia uma vez por semana e passava o dia todo em cada uma, durante todo o segundo semestre de 2011. Sendo assim, na segunda-feira eu passava o dia em uma escola rural. . Terça, quarta e quinta frequentava o Mestrado e quando chegava às quintas-feiras, à noite ia trabalhar nas salas de Educação de Jovens e Adultos, para onde muitos alunos vinham do campo para estudar em uma sala na cidade. Na sexta-feira passava o dia em outra escola rural.

A partir desse processo, o projeto de pesquisa anteriormente formulado para o ingresso no Mestrado foi se redefinindo. Ou melhor, foi desconstruído e reconstruído por muitas vezes até que se encontrasse no tempo e no espaço em que me vi reinserida pelas condições profissionais e administrativas em que me encontrava. Digo reinserida porque minhas origens como aluna, professora iniciante, primeiras experiências como coordenadora pedagógica e gestora de escola foram vivenciadas em escolas rurais. Atualmente minha atuação profissional tem se realizado no contexto da realidade urbana.

Devido ao contato com as situações de queixas sobre as dificuldades de aprendizagem que me eram encaminhadas¹¹, passei a observar o ambiente, as falas dos sujeitos do ambiente escolar, o desenvolvimento das atividades. Essas observações levaram-me a diversas inquietações que deram origem ao problema da pesquisa: Como os professores da escola rural de Cajati/SP constroem sua prática?

3.3 Definição do objeto e dos sujeitos da pesquisa

Ao delimitar a questão problema, conseqüentemente, o meu objeto de pesquisa se constituiu na prática docente dos professores das escolas rurais e contextualizando com a realidade onde foi realizada a pesquisa. Os sujeitos foram os professores das escolas rurais da Rede Municipal do Ensino Fundamenta de I (primeiro ao quinto ano) do município de Cajati/SP.

Nos estudos de Souza (2011a) pude sentir contemplada minhas indagações sobre o objeto da pesquisa, os sujeitos e o contexto da pesquisa:

[...] a questão central é pensar em como a escola pode ter uma organização do trabalho pedagógico que não diminua os conhecimentos a serem desenvolvidos nem descole da vida dos sujeitos – alunos. [...]. Porque o trabalho com educação do campo e a valorização da escola do campo não se reduz à discussão da realidade rural brasileira. A questão é maior: trata-se de conhecer a dúbia realidade do campo no Brasil para compreender os conteúdos dos livros acadêmicos e didáticos e, por sua vez, propor atividades e estudos que tenham perspectiva questionadora em relação às contradições que cercam o campo e as lutas pela terra e pela sobrevivência. Trata-se de pensar que é possível elaborar uma proposta político-pedagógica que extrapole os limites dos conteúdos e das técnicas de ensino; essa proposta revela uma perspectiva política. Há que se pensar um projeto político que potencialize mudanças, na representação que possui do mundo e na representação que possui da própria prática. Há que se indagar o que fazem na escola pelos alunos e pelos professores. Quantos indagam o que fazem na escola? Quantos tentam um fazer pedagógico emancipatório? (SOUZA, 2011a, p. 26).

As indagações da autora levam-me a refletir que há uma urgência de rever a prática docente nas escolas rurais, até então, “isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano”, a partir das necessidades singularidades perceptíveis aos sujeitos que vivenciam essa realidade.

¹¹ Como psicopedagoga, minha função nessas escolas tem sido auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Fui encaminhada para essas escolas por apresentarem elevado número de alunos com baixo rendimento e encaminhamentos para Educação Especial.

O perfil dos sujeitos da pesquisa está mapeado nos dados dos questionários realizados na pesquisa exploratória e tabulados para análise no capítulo a seguir (Quadro 03, p. 83, Quadro 04, p. 84, (Quadro 05, p. 84, Quadro 06, p. 85).

A pesquisa contou com a participação de 17 professores que trabalham em escolas rurais e são identificados como P1 ao P17 no decorrer da análise dos dados. Entre esses 17 sujeitos, 8 participaram da entrevista identificados como S1 ao S8.

3.4 Definição dos métodos de coleta de dados da pesquisa

Sem que eu ainda realmente me desse conta do universo de descobertas que me aguardava, iniciei minhas reflexões a partir desse trecho de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011):

Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Ou seja, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de agropecuária; a indústria chega ao campo e aumentam as ocupações não agrícolas. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.33).

Ao analisar esse trecho entre tantos outros que definem e explicam as lutas pela Educação do Campo, pude perceber a complexidade do tema da pesquisa. Digo complexidade porque nesse trecho algumas ideias centrais como, “superação da dicotomia rural-urbano, identidade cultural do grupo, resgate de valores humanos sufocados”, levaram-me a refletir sobre questões relevantes e complexas dentro da cultura de uma sociedade e do processo educacional de cada grupo social, principalmente, sobre qual a identidade educacional existente em meu contexto da pesquisa.

Analisando o contexto que envolve o tema da pesquisa e a questão problema: **Como os professores das escolas rurais de Cajati constroem sua prática**, e diante da ansiedade na busca por respondê-la, vi minhas inquietações de pesquisadora iniciante contempladas na definição de Ghedin e Franco (2011) sobre a construção do olhar do pesquisador:

O olhar atiza o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o

olhar quer ver. [...] de passagem, poder-se-ia dizer que é esse desejo de ver o invisível, perpassando pelo questionamento e pela reflexão, que desperta o pensamento. Vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento.

[...] O que se conhece é somente aquilo que se traz à luz, e só o que se pode trazer à luz possibilita criar e recriar o mundo, a natureza e a si próprio. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 74).

A partir das reflexões sobre esse olhar questionador diante de um contexto peculiar e complexo como as escolas rurais de Cajati/SP, onde os dados foram coletados, esta pesquisa é predominantemente qualitativa, baseada na etnografia, com ênfase na observação participante, segundo o pressuposto de André (1995) de que certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelos pesquisadores em educação porque o que se faz é uma adaptação, uma pesquisa tipo etnográfica:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A autora explica que a observação é chamada de participante porque o pesquisador acaba por ter um grau de interação que afeta a situação pesquisada bem como é afetado por ela. As entrevistas têm a finalidade de esclarecer os problemas observados e os documentos são utilizados para contextualizar os fenômenos, aprofundar suas vinculações e completar as informações coletadas por meio de outras fontes.

Ao iniciar a pesquisa de campo, pude vivenciar claramente essa situação de observação participante. Muitos professores procuravam-me nos corredores das escolas para comentar momentos e insatisfação com a prática ou com as condições de trabalho. Alguns diretores pediram-me para que montasse um projeto e que eu fosse às escolas para trabalhar sobre educação no campo com seus professores no HTPC. Durante a reunião de planejamento do início do ano letivo de 2013, a supervisão de ensino municipal me convidou para dar orientações sobre ao trabalho nas escolas de campo, pela dificuldade de escolher um material apropriado para trabalhar com turmas multisseriadas devido à adoção de apostilas. Nesse processo cheguei a ouvir de alguns colegas professores, pedindo-me para assumir um trabalho contínuo de orientação ao trabalho nas escolas rurais em que eles atuavam.

Acredito que todo pesquisador dedica sua busca pelo saber, não apenas pelo novo saber em si. Mas porque, a partir desse novo olhar observador, crítico, reflexivo, sobre o

objeto da pesquisa, se não for possível uma transformação para ser melhor, podemos ao menos torná-lo compreendido na sua razão de ser como é.

É nessa perspectiva que pretendo encontrar a possibilidade de descrever e interpretar os sentidos e significados vividos pelos professores das escolas rurais. Compreender as dificuldades e possibilidades que vivenciam para construir sua prática docente, buscando com o rigor da pesquisa, da análise dos dados e compreender o que está por trás de falas contraditórias dos sujeitos como neste recorte:

Não tenho como comparar porque sempre trabalhei na escola do campo. Já estou acostumado com essa realidade. Mas uma das dificuldades é cumprir o que está na apostila, porque varia de sala para sala, se a turma é boa até que ajuda, mas nem sempre está dentro da realidade. Por exemplo: a apostila da Fundação Bradesco é para a realidade da Fundação Bradesco. É preciso a adaptação do professor para realizar o trabalho. Outra dificuldade é deslocamento para atividades externas em outros contextos conforme propõem os projetos desenvolvidos teoricamente pela escola e pelas atividades das apostilas. (P6).

Eu acho que não é diferente. Tudo que tem lá tem aqui. O plano é unificado e todos os projetos são iguais ao da sede que é na cidade. A escola rural tem tudo. As apostilas são as mesmas da escola particular, só muda o nome e a formatação, aqui tem até mais atividades que na particular, mas como eles estão pagando acham que é melhor. (P1).

Nesses dois recortes dos dados coletados durante a pesquisa tento mostrar que a mesma situação se apresenta de forma diferente ao olhar dos professores dentro do mesmo contexto de trabalho. Percebo que é importante, para o rigor metodológico da minha postura de observador presente no ambiente onde esse fenômeno ocorre analisar os dados a partir da cultura, da interpretação e da visão que esses sujeitos vivenciam em sua realidade e constroem na sua prática docente.

Segundo as autoras Lüdke e André (1986), a etnografia é “uma ciência da descrição cultural” que envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados:

[...] De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado do manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15).

Partindo desse pressuposto das autoras citadas, busco direcionar esta investigação para compreender e explicar como os professores da escola rural constroem sua prática, levando em consideração essa postura de observadores participantes, exercendo esse papel subjetivo.

Sendo assim, os métodos e instrumentos utilizados para esta coleta de dados são: a observação participante, questionários, entrevistas, análise de documentos. Os dados coletados foram analisados e interpretados segundo os estudos de Minayo (2012) no que se refere à triangulação dos dados e segundo Bardin (2011), na análise de conteúdo.

3.5 Estudo do referencial teórico

O momento inicial dessa pesquisa ocorreu em meados de agosto de 2011. As mudanças na função e local de trabalho, citados anteriormente, decorrentes do ingresso no Mestrado, foram um marco de novo direcionamento para uma reconstrução do projeto de pesquisa, o que levou algum tempo de reelaboração de um novo recorte. Mas a partir das inquietações vividas no atual contexto de trabalho, um novo recorte foi construído e hoje penso que não poderia ter havido mudança melhor, pois pesquisar a Educação Rural e Educação do Campo se fez um desafio muito prazeroso como educadora e sujeito social.

Nesse momento iniciei vasta pesquisa nos periódicos online (APÊNDICE 01 e APÊNDICE 02) sobre Educação do Campo. Uma das minhas dificuldades foi o acesso ao aporte bibliográfico, mas esse processo inicial de investigação foi muito importante para conhecer o que se têm discutido nas universidades pelos pesquisadores dessa área, quais os autores que se destacam, assim fortalecendo os conceitos teóricos fundamentais para a metodologia adotada e para o rigor da análise dos dados coletados.

Já a leitura dos aportes bibliográficos, propriamente ditos, principalmente, sobre Educação do Campo, foi um momento de grande entendimento do que no início chamei de universo complexo. A partir dessas leituras, pude fazer a relação com meu objeto de pesquisa, que é a prática docente dos professores das escolas rurais, e compreender como a Pedagogia do Movimento do MST tratada por Arroyo (2011), Caldart (2011a, 2011b), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Frigotto (2011), Molina (2009, 2011), Munarim (2008), Munarim e Locks (2012), Souza (2008, 2011a, 2011b, 2012), conversa claramente com práxis pedagógica Ghedin (2008, 2012), Pimenta (2001, 2002), Franco (2008, 2012), Freire (1987, 1996), tão discutida por esses autores citados ao longo desse trabalho como por tantos outros pesquisadores dessa área. Bem como pude compreender nos estudos Souza (2011a) o que diferencia a Educação do Campo da Educação Rural praticada no contexto desta pesquisa.

Os estudos bibliográficos realizados, tanto sobre educação do campo como sobre a prática docente, possibilitaram-me uma compreensão sobre o contexto histórico, político e social que envolve a luta por uma educação do campo no Brasil. Entendo que essa

fundamentação teórica fornecera as pistas e o despertar da sensibilidade para a descoberta das categorias que embasaram as interpretações para a sistematização dos dados do relatório final.

3.6 A pesquisa de campo – primeiros contatos

No início da pesquisa havia escolhido apenas uma escola para a realização dessa pesquisa, a Escola Municipal Professor Mário Tadeu de Souza, uma das escolas em que eu havia passado um dos dias da semana.

Após a escolha da escola que seria pesquisada, fiz um requerimento formal para a diretoria do Departamento de Educação Municipal de Cajati/SP solicitando a autorização para realizar a pesquisa. A supervisão de ensino deu parecer favorável e a Diretoria da Educação Municipal permitiu o estudo.

Em seguida elaborei um questionário (APÊNDICE 04) com questões objetivas e questões abertas semiestruturadas, divididas em cinco eixos temáticos: I - Dados do perfil pessoal, II - Dados da formação docente, III - Atividade atual, IV - Considerações sobre a docência e V - Condições da docência.

Ao aplicar o questionário aos professores da escola escolhida para a observação, senti-me um pouco limitada pelo fato de ter apenas cinco sujeitos de pesquisa. Novamente procurei o Departamento de Educação para solicitar nova autorização para pesquisar em todas as escolas rurais do Município. E assim busquei uma noção maior, fui de escola em escola para explicar a pesquisa e solicitar a participação, por meio do Termo de Consentimento (APÊNDICE 08) dos 25 professores que trabalhavam nas escolas rurais, no sentido de colaborarem, respondendo ao questionário. Durante esse contato com os sujeitos, apenas uma professora manifestou receio em responder o questionário mesmo sabendo do sigilo sobre seus dados informados. Afinal, apenas dezessete questionários foram respondidos.

A partir desse primeiro contato, após uma pré-leitura dos dados dos questionários, da receptividade dos sujeitos participantes que se disponibilizaram a continuar colaborando com a pesquisa, assim como na observação participante, adotei o “diário de campo” de Minayo (2012), para observação semanal das aulas dos professores selecionados e um roteiro de entrevista (APÊNDICE 06).

3.7 A observação participante

A observação se desenvolveu em dois momentos:

O primeiro momento: ocorreu de agosto de 2011 até dezembro de 2012 em uma única unidade escolar, onde eu estava presente uma vez por semana durante todo o período de aula, como professora itinerante para desenvolver atividades psicopedagógicas com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Desde 2011, essa escola passou a funcionar como Escola Tempo Integral devido a ocorrências constantes de vandalismo, violência e outras situações de risco social, envolvendo os alunos da comunidade.

Figura 5 - Escola 01



Fonte: Olga Rosa Koti Pires 16/05/2013

Elaboração: Olga Rosa Koti

Características comunidade/escola: Atende a famílias simples trabalhadoras rurais assalariadas. Famílias com pouca instrução escolar, com problemas de estrutura social.

Localização: Fica a 15 km do centro urbano, em uma vila de pouca infraestrutura econômica e social.

Condições de acesso: A escola atende alunos de vários bairros. O transporte escolar é gratuito para aluno e particular para professores e funcionários.

Espaço físico: Uma sala de diretoria, uma secretaria, uma sala de vídeo, uma sala de informática, cinco salas de aula, uma cozinha da merenda, uma cozinha dos funcionários, dois banheiros para alunos e dois banheiros para funcionários, uma sala de professores, um pátio coberto e uma quadra poliesportiva coberta.

Período/Turma: A partir de 2011, a escola passou a ser de tempo integral, funcionando com aulas regulares no turno da manhã e a tarde com as oficinas.

Total de alunos do Ensino Fundamental: 118 (primeiro ao quinto ano).

Professores: Um professor para cada turma (primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental, um professor de arte, um professor de educação física, um professor de informática (oficina).

Profissionais: Um vice-diretor, um secretário, um coordenador pedagógico, uma merendeira, dois auxiliares de serviços diversos temporários.

Material didático/pedagógico: Plano de Ensino Unificado, Apostila: Programa Educa + Ação/ Fundação Bradesco (primeiro e segundo ano) e Programa Ler e Escrever (terceiro ao quinto ano).

Evasão 2011: Zero

Repetência 2011: Quatro

IDEB 2011: 4.2 (13% abaixo da meta). Caiu 7%.

Nessa escola, eu também trabalhava como professora itinerante no atendimento psicopedagógico individual com os alunos e também mediando o trabalho do professor com o mesmo. Conforme André (1995) e Minayo (2012), na observação participante, no trabalho qualitativo, o pesquisador aprende a se colocar no lugar do outro e relativiza o espaço de onde provém e que esse trabalho de aproximação com os interlocutores, longe de ser um inconveniente é uma virtude e uma necessidade. E assim, todos os professores sabiam que havia sido designada para essa função para atender à adequação do horário em prol do curso do Mestrado em Educação. Desde o início deixei, claro a todos que ali se tratava de um ambiente de observação da minha pesquisa. Nesse processo como observador participante com base em Minayo (2012) convivi como colega de trabalho e pesquisadora durante três semestres letivos:

[...]

Mas a atividade de observação tem também um sentido prático. Ela permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechado e antecipadamente padronizados. A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. (MINAYO, 2012, p. 70).

Durante esse período, meu instrumento de pesquisa nesse ambiente foi o “diário de campo”, conforme sugerido por Minayo (2012), onde anotava os dados empíricos coletados durante o período em que estive presente na escola.

O segundo momento: aconteceu durante os meses de novembro e dezembro de 2012. Foram selecionados quatro sujeitos de quatro escolas diferentes, nas quais participei como observador durante três dias seguidos na semana, durante todo o período de aula.

Figura 6 - Escola 02



Fonte: Olga Rosa Koti Pires 06/12/2012

Elaboração: Olga Rosa Koti

Características comunidade/escola: Algumas famílias são trabalhadores rurais assalariados, outros apenas moram no bairro e trabalham na cidade. Apresenta grande índice de drogadição e infrações por adolescentes que estudam na cidade.

Localização: Fica a 9 km do centro urbano, os bairros afastados da escola são de condições precárias, mas a vila onde a escola está instalada é bem estruturada social e economicamente.

Condições de acesso: A escola atende a alunos de diversos bairros distantes. O transporte escolar é gratuito para aluno e particular para professores e funcionários.

Espaço físico: Uma sala de informática, uma sala de leitura/vídeo, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma cozinha da merenda e uma cozinha dos funcionários, dois banheiro para os alunos, dois banheiros para funcionários, uma secretaria, uma diretoria, um pátio coberto e uma quadra poliesportiva coberta, uma sala dos professores, uma sala da coordenação pedagógica, cinco salas de aula.

Período/Turma: Manhã: Duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano, uma turma de terceiro ano.

Tarde: Uma turma de quarto ano e duas turmas de quinto ano.

Total de alunos do Ensino Fundamental: 193 (primeiro ao quinto ano).

Professores: Um professor de Educação Especial, um professor de Educação Física, um professor de Arte, oito professores do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano).

Profissionais: Um vice-diretor, um secretário, um coordenador pedagógico, uma merendeira, sete auxiliares de serviços diversos temporários.

Material didático/ pedagógico: Plano de Ensino Unificado, Apostila: Programa Educa + Ação/ Fundação Bradesco (primeiro e segundo ano) e Programa Ler e Escrever (terceiro ao quinto ano).

Evasão: Zero.

Repetência: Três.

IDEB 2011: 5.9 (20% acima da meta). Cresceu 28%.

Figura 7 - Escola 03



Fonte: Olga Rosa Koti Pires 17/05/2013

Elaboração: Olga Rosa Koti

Características comunidade/escola: Escola vinculada a uma Unidade no centro urbano. Os alunos são oriundos de famílias carentes. A maioria é trabalhador rural assalariado.

Localização: Fica a 5 km da cidade. A margem da BR 116. O bairro possui pouca infraestrutura socioeconômica.

Condições de acesso: A escola atende a alunos de diversos bairros distantes. O transporte escolar é gratuito para aluno e particular para professores e funcionários.

Espaço físico: Uma sala de aula, uma cozinha para merenda, dois banheiros para os alunos, um banheiro para funcionário, um pátio coberto.

Período/Turma: Manhã: uma turma multisseriada (primeiro, segundo e terceiro ano).

Total de Alunos do Ensino Fundamental: 15 (primeiro ao terceiro ano).

Professores: um professor para o primeiro, segundo e terceiro ano.

Profissionais: Equipe administrativa e pedagógica somente na unidade na cidade. A merenda vem pronta da cidade porque não tem merendeira.

Material didático/ pedagógico: Plano de Ensino Unificado.

Evasão 2011: Zero.

Repetência 2011: Zero.

IDEB 2011: 4.5 (4% abaixo da meta). Caiu 13%. Corresponde ao total da escola sede porque esta escola rural não faz a prova Brasil.

Figura 8 - Escola 04



Fonte: Olga Rosa Koti Pires 17/05/2013

Elaboração: Olga Rosa Koti

Características comunidade/escola: Escola vinculada a uma Unidade no centro urbano. Os alunos de famílias carentes. A maioria são trabalhadores rurais assalariados.

Localização: Fica a 6 km da cidade. O bairro possui pouca infraestrutura socioeconômica.

Condições de acesso: A escola atende alunos que moram distantes. O transporte escolar é gratuito para aluno e particular para professores e funcionários.

Espaço físico: Duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros para os alunos e um banheiro para funcionários, um banheiro adaptado para cadeirante, uma sala de leitura e informática, um pátio coberto.

Período/Turma: Manhã: Uma turma multisseriada (terceiro e quarto ano).

Tarde: Uma turma de (primeiro e segundo ano). Os alunos do quinto ano são levados para estudar na escola sede que fica na cidade.

Total de alunos do Ensino Fundamental: 32 (primeiro ao quarto ano).

Professores: Um professor para o primeiro e segundo ano e um professor para o terceiro ano.

Profissionais: Equipe administrativa e pedagógica somente na unidade na cidade, uma merendeira fixa e um auxiliar de serviços diversos temporário da frente de trabalho.

Material didático/ pedagógico: Plano de Ensino Unificado. Apostila: Programa ler e escrever (terceiro e quarto ano).

Evasão 2011: Zero.

Repetência 2011: Três.

IDEB 2011: 5.2 (2% acima da meta). Manteve. Corresponde ao total da escola sede porque esta escola rural não faz a prova Brasil.

Figura 9 - Escola 05



Fonte: Olga Rosa Koti Pires 04/12/2012

Elaboração: Olga Rosa Koti

Características comunidade/escola: Vinculada a unidade sede na cidade. Os alunos de famílias carentes. A maioria são trabalhadores rurais assalariados.

Localização: Fica a 10 km da cidade. O bairro possui pouca infraestrutura socioeconômica.

Condições de acesso: A escola atende a alunos que moram distantes. O transporte escolar gratuito é para aluno e particular para professores e funcionários.

Espaço físico: Uma sala de aula, dois banheiros para alunos e o mesmo para funcionários, uma cozinha, uma dispensa para materiais diversos.

Período/Turma: Manhã: Uma turma multisseriada (quarto e quinto ano). Tarde: Uma turma multisseriada (segundo e terceiro ano).

Total de alunos do Ensino Fundamental: 21 (segundo ao quinto ano).

Professores: Um professor para o segundo e terceiro ano e um professor para o quarto e quinto ano.

Profissionais: Equipe Administrativa e pedagógica somente na unidade na cidade. Não possui auxiliar de serviços diversos.

Material didático/pedagógico: Plano de Ensino Unificado, Apostila Programa Ler e Escrever (quarto e quinto ano).

Evasão 2011: Zero.

Repetência 2011: Zero.

IDEB 2011: 5.6 (10% acima da meta). Caiu 3%. Corresponde ao total da escola sede onde está vinculada porque esta escola rural não faz a prova Brasil.

Nessa etapa da pesquisa, apoiada nos estudos de Freire (2005) e Zabala (1998) sobre as competências e a organização do processo da prática educativa, a partir do diário de campo

organizei um descritivo, abordando categorias sobre a prática docente que observaria durante as aulas.

Ao refletir sobre a estratégia de observação como forma de captação da realidade empírica, Ghedin & Franco (2011, p. 196) destacam que: “O campo de observação do pesquisador tem um significado específico e uma estrutura de relevância para os seres humanos que vivem, agem, e pensam em meio à realidade tornada objeto de investigação.” E nessa perspectiva, durante esse período tenho observado o ambiente escolar com o respeito ao considerar a cultura vivenciada pelos meus sujeitos da pesquisa no contexto da escola rural em que atuam conforme o texto abaixo:

O trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar. O enfoque da pesquisa centra-se no contexto da escola, vista como uma comunidade cultural que elabora sentido e significado para suas ações ao mesmo tempo que condiciona e estabelece um conjunto de relações e práticas mediante os sujeitos que vivenciam sua realidade (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 203).

A pesquisa de campo foi um grande desafio para minha postura como pesquisadora, devido a minha história de vida ligada ao contexto da educação do campo, como citei na introdução desse trabalho. E como pesquisadora iniciante essa foi uma preocupação o com rigor da interpretação dos dados como ressaltam Ghedin e Franco (2011):

Só haverá interpretação verdadeira quando for criado campo certo distanciamento da cultura em que se está inserido. Para compreender o que se é, deve-se introduzir sempre uma atitude suspeita que produz não só uma separação entre sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro do próprio sujeito. O distanciamento não é também a condição de possibilidade e toda e qualquer compreensão autêntica (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 89).

Conforme evidenciam Ghedin e Franco (2011, p. 207), “No trabalho com a pesquisa etnográfica, é fundamental considerar que a pesquisa de campo, indispensável à coleta de dados, não deve ocorrer desvinculada de uma teoria que a embasa”. Essa mesma afirmação também é feita por André (1995, 1997) quando destaca que sem um referencial teórico, a pesquisa pode cair no empirismo e não contribuir no avanço em relação ao já conhecido. Bem como explica que os cuidados metodológicos unidos a um forte apoio teórico auxiliam no distanciamento, diminuindo os riscos para com a clareza dos resultados da pesquisa.

André (1997) também destaca que, no processo etnográfico, a atividade de análise se faz paralelamente à atividade de observação ao passo que o pesquisador seleciona o que melhor merece ser explorado. É importante que o pesquisador não se prenda apenas ao conteúdo das anotações, mas que, por meio do constante confronto entre teoria e empiria,

possa se aproximar melhor da realidade macro e micro do contexto, bem como compreender as mensagens implícitas, as dimensões contraditórias e pontos omitidos.

Os dados da observação foram organizados por meio dos registros dos eventos ocorridos no contexto das escolas, no diário de campo das observações das aulas assistidas. Os registros foram utilizados para retratar a realidade das escolas e da prática docente dos professores. Em seguida, os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa.

3.8 O questionário

A aplicação do questionário aconteceu no primeiro semestre de 2012. O questionário foi elaborado com questões objetivas e questões abertas semiestruturadas, divididas em cinco eixos temáticos: I - Dados do perfil pessoal, II - Dados da formação docente, III - Atividade atual, IV - Considerações sobre a docência e V - Condições da docência (APÊNDICE 04). As questões desse questionário permitiram coletar dados sobre o perfil do professor das escolas do campo e de como ele se tornou professor da escola do campo; dados sobre as percepções do professor sobre os limites e possibilidades em sua prática; sobre as adequações e inadequações das condições para a construção da sua prática docente e sentidos que dão para sua atuação profissional nesse contexto da educação do campo.

Os questionários foram entregues em mãos a 25 professores das escolas de campo em abril de 2012 e ficou combinado que só seriam recolhidos em julho de 2012, mas aqueles que quisessem entregar antes poderiam entrar em contato pelos telefones e endereço eletrônicos disponíveis no envelope em que estava o questionário.

Infelizmente, encontrei muita resistência no momento da devolução dos questionários respondidos no prazo combinado. Se eu ia até a escola diziam que levaram para responder em casa, se eu ia até a casa diziam que deixaram no armário da escola. Até final do 2º semestre de 2012, tinha recolhido apenas 14 questionários e decidi ficar apenas com os que foram entregues até aquele momento. Entretanto, no início do ano letivo de 2013, fui convidada pela supervisão do ensino municipal a participar do planejamento, ministrando palestra sobre a educação do campo para os professores das escolas rurais multisseriadas. Nesse momento foi possível retomar com os professores minhas intenções e a relevância da pesquisa para as escolas rurais do município. Foi assim que outros professores que não haviam respondido no primeiro convite se prontificaram a participar, completando 17 questionários devolvidos.

Os questionários respondidos pelos sujeitos forneceram dados exploratórios sobre a realidade da educação do campo desde o perfil dos professores até as condições da docência. As informações desses questionários foram tabuladas, no primeiro momento, com base nos eixos temáticos: I - Dados do perfil pessoal, II - Dados da formação docente, III - Atividade atual, IV - Considerações sobre a docência e V - Condições da docência. A partir desses dados fiz um mapeamento desse contexto, buscando os indícios de dados para a construção das categorias de análise descritas no capítulo seguinte.

No segundo momento, os dados dos questionários apresentaram resultados relevantes, no sentido de compreender todo o contexto e concepções que envolvem a prática dos sujeitos da pesquisa. Ao tabular o conteúdo, agrupei os eixos I, II e III, contextualizado o perfil pessoal e perfil profissional dos sujeitos (Quadro 03, p. 81), (Quadro 04, p. 82), (Quadro 05, p. 83), (Quadro 06, p. 84) e nos eixos IV e V as questões foram agrupadas e analisadas buscando interpretar as falas dos sujeitos atendendo ao objetivo da pesquisa

3.9 A entrevista

As entrevistas foram iniciadas no último semestre de 2012, nos meses de novembro, dezembro, sendo concluídas em fevereiro de 2013. Foram oito sujeitos entrevistados, sendo que dois sujeitos faziam parte do grupo da escola de tempo integral observada semanalmente, quatro sujeitos são os mesmos que foram selecionados para a observação da prática nas salas de aulas e, a partir da palestra, já citada, para os professores das escolas rurais em fevereiro, mais dois professores que, anteriormente, responderam o questionário foram incluídos na entrevista.

Baseada nos estudos de Szymanski (2002), elaborei cinco questões semiestruturadas para entrevistas, na busca de esclarecer alguns pontos já observados na pesquisa de campo e nos questionários. É um momento reflexivo para perceber o olhar do professor sobre sua realidade de trabalho. As perguntas das entrevistas voltaram-se para o conhecimento sobre a teoria e as especificidades que embasam a educação do campo e sobre as dificuldades e adequações da prática docente nas escolas rurais.

Na primeira questão da entrevista, referente ao conhecimento da legislação sobre a Educação do Campo, 100% dos entrevistados responderam que não tinham conhecimento sobre o assunto. Nas demais perguntas que envolvem as concepções sobre a prática na escola do campo, as opiniões se dividem, as respostas são confusas e contraditórias, com críticas diversificadas quanto às dificuldades enfrentadas. Já na questão final sobre as sugestões e

possibilidades de melhorar a prática na escola em que trabalham, as respostas são praticamente unânimes quanto à necessidade de cursos de formação, material e proposta pedagógica adequada à realidade rural.

As transcrições das entrevistas (APÊNDICE 07) foram analisadas e assim como os dados dos questionários, forneceram os indicadores para a construção das categorias.

3.10 Dados documentais

Para buscar respostas aos objetivos da pesquisa e compreender como os professores das escolas rurais de Cajati/SP constroem sua prática, vários documentos foram utilizados na pesquisa como:

3.10.1 O PPP (Projeto Político Pedagógico)

Não foi possível conseguir, para análise, o plano de PPP da escola onde foi realizada a observação durante o período de agosto de 2011 até dezembro de 2012. Ao ser solicitado o PPP das escolas vinculadas, foi alegado que não existe. A única referência das escolas rurais nas sedes vinculadoras é o anexo do quadro de alunos e funcionários no PPP.

3.10.2 O Plano de Ensino Unificado das Escolas Municipais

O plano de ensino unificado é construído no início do ano letivo, como expliquei no segundo capítulo deste trabalho na contextualização da proposta pedagógica. Os professores precisam conciliar esse plano com as apostilas adotadas pela rede municipal, de acordo com cada ano de ensino. O trecho do plano (ANEXO 06) é um exemplo do plano unificado trabalhado tanto nas escolas rurais como nas escolas urbanas, simultaneamente com material do Programa Ler e Escrever e do Programa Educa+Ação.

3.10.3 O material apostilado

Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, a Rede de Ensino Municipal adotou material apostilado (ANEXO 04). Para a Educação Infantil, o material é produzido pelo Sistema de Ensino Expoente; do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, o material é produzido pelo Sistema de Ensino da Educa+Ação da Fundação Bradesco. Entretanto, o sistema de ensino não trabalha com as turmas multisseriadas, devido às metas propostas para

cada etapa do ano letivo. Outro material são as apostilas do Programa Ler e Escrever em parceria com a Secretaria de Educação Estadual que são utilizadas pelos professores do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Os professores das escolas rurais com turmas multisseriadas não possuem um material definido, alguns tentam se adaptar ao material.

3.10.4 Legislação

A legislação analisada corresponde ao Plano de Carreira e Estatuto do Magistério dos professores da rede Municipal de Cajati/SP, onde observamos os dados referentes ao adicional salarial para os professores que atuam nas escolas rurais. De acordo com art. 2º do Decreto 1033/13, os professores recebem um adicional salarial de Local de Exercício, para a distância percorrida; a porcentagem salarial vai de 10% até 15% para os mais distantes, para o difícil acesso são 2% e para peculiaridades quanto ao trabalho, que correspondem aos profissionais que além de lecionar precisam fazer merenda e manutenção da limpeza da escola, a porcentagem é de 3%. A mesma lei também foi analisada quanto a Avaliação de Desempenho neste caso, ou seja, um bônus anual que o professor recebe de acordo com a avaliação individual e coletiva da escola que trabalha. (ANEXO 02).

3.10.5 Propostas dos cursos de capacitação

O Art. 3º do Decreto 1033/13 citado acima, no inciso III e IV, determina a pontuação de acordo com a carga horária e o interesse dos professores em realizar os cursos oferecidos pelo Departamento Municipal de Educação. O material analisado pela ficha e inscrição faz referências a cursos de capacitação na área da leitura e da escrita, matemática, jogos e brincadeiras, e Atendimento Especializado na Educação Especial. Não constam cursos específicos referentes ao trabalho dos professores que atuam com comunidades rurais. (ANEXO 03).

3.10.6 Mapa do município de Cajati

A análise do mapa foi importante para contextualizar o espaço da pesquisa e proporcionar a visualização da extensão rural e urbana do município de Cajati/SP. (ANEXO 01).

3.11 Procedimentos para análise e categorização dos dados

Os dados coletados foram fornecidos pelos questionários, entrevistas, observação participante nas escolas rurais e documentos sobre a educação do município disponibilizados pelo Departamento Municipal de Educação de Cajati/SP. A partir do material coletado foi feita uma pré-análise mapeando as ideias centrais apresentadas e em seguida construídos os eixos temáticos para categorizar e interpretar os dados, considerando os objetivos para responder o problema da pesquisa.

Durante todo o processo da pesquisa qualitativa, desde a coleta dos dados, Minayo (2012) e André (1995) destacam que o pesquisador é o principal instrumento e precisa lançar mão de equilíbrio, flexibilidade e sensibilidade, da intuição, experiências e valores para, a partir dos dados, compreender os sentidos inerentes à realidade estudada, num movimento de vaivém da empiria para a teoria o que torna possível as novas descobertas.

A pesquisa partiu dos pressupostos de André (2005), Minayo (2012) e Bardin (2012), sobre a pesquisa qualitativa em educação. Os dados dessa investigação foram analisados com base nos seguintes critérios: a) considerar o papel da teoria na construção das categorias; b) respeitar os princípios da etnografia, como (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço de analisar o que é familiar como se fosse estranho), e centralidade do conceito de cultura; c) sempre considerar trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados; d) utilizar de triangulação; e) saber articular entre o particular e o geral, entre o micro e macro social.

Considerando a complexidade dos dados coletados e aproveitamento conteúdo analisado a proposta de análise ficou constituída em três dimensões temáticas: a) dimensão político-pedagógica; b) dimensão formativo-epistêmica; c) dimensão ética e estética da prática docente.

Na busca dos significados para compreender como os professores da escola rural constroem sua prática, em um processo de descobertas que, como diz André (1995), só é possível acontecer por meio da sensibilidade que permite o rigor e a crítica diante da empiria e da teoria, é que mais uma vez me apoio no pensamento de Ghedin e Franco (2008, p. 74): “O olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver”.

4 . ANÁLISE DOS DADOS, DIMENSÕES E CATEGORIAS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Neste capítulo abordo a análise dos dados e do resultado da pesquisa a partir da abordagem qualitativa que foi adotada nesta investigação que tem, por objetivo, compreender como os professores das escolas rurais de Cajati/SP constroem sua prática.

Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa passa por três ciclos: a) fase exploratória; b) trabalho de campo e análise; c) tratamento do material empírico e documental:

A terceira etapa, resumida no título e Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. [...]

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. (MINAYO, 2012, p. 26).

A partir do pressuposto de Minayo (2012), procuro neste capítulo interpretar e responder a problemática da pesquisa com base na triangulação dos dados, considerando o material empírico e documental, o aporte teórico e toda experiência com a pesquisa do campo. Entretanto, lembro que segundo a autora, o ciclo da pesquisa não se fecha, porque toda pesquisa produz conhecimento que leva a novas indagações.

O tratamento do material, ou seja, a análise de conteúdo se dá segundo Bardin (2011):

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: e de modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Segundo Bardin (2011) a descrição dos dados é fundamental nesse processo sistemático da análise de conteúdo para que permita a inferência e a interpretação dos dados. Sendo assim, a seguir tratarei da descrição e análise do material desta pesquisa.

4.1 Análise do questionário

Conforme informei no capítulo metodológico, o questionário (APÊNDICE 04) aplicado constituía-se dos seguintes eixos temáticos: I - Dados do perfil pessoal, II - Dados da formação docente, III - Atividade atual, IV - Considerações sobre a docência e V - Condições da docência. Ao tabular o conteúdo, agrupei os eixos I, II e III, contextualizado o perfil pessoal e perfil profissional dos sujeitos e os eixos IV e V foram agrupados no sentido de analisar e interpretar as falas dos sujeitos atendendo ao objetivo da pesquisa.

4.1.1 Caracterização do perfil dos sujeitos

Para descrever e analisar os dados do questionário, procurei fazer o agrupamento do perfil pessoal, formação docente e atividade atual, conforme os eixos temáticos apresentados no sentido de contextualizar as informações coletadas.

A caracterização do perfil dos sujeitos, que de início era apenas exploratória, revelou-se fundamental para o conhecimento das especificidades próprias do processo do trabalho desses professores no contexto das escolas rurais de Cajati/SP, fornecendo indicadores para pensar, posteriormente, em como esses professores constroem sua prática.

Quadro 03 - Perfil Pessoal - faixa etária, gênero

Faixa etária			
20 a 30	31 a 40	41 a 50	Acima de 50
08 sujeitos	06 sujeitos	02 sujeitos	01 sujeito
Gênero			
Feminino		Masculino	
15 sujeitos		02 sujeitos	

Fonte: Questionário da pesquisa (APÊNDICE 05)

Elaboração: Olga Rosa Koti

Ao iniciar pela análise do perfil pessoal, identifiquei que dos professores das escolas rurais de Cajati 47,06% situam-se na faixa etária dos 20 a 30 anos de idade, ou seja, quase 50%, sendo que dos 17 sujeitos apenas 03 possuem idade maior que 41 anos de idade, a que

confirmará mais tarde a maneira como a maioria deles iniciou sua trajetória na escola rural. Outra característica do grupo de pesquisa é o elevado número de sujeitos do sexo feminino, ou seja, 88,24% são mulheres.

Quadro 04 - Local de residência, distância/tempo de percurso e tipo de transporte

Cidade de residência										
Cajati	Jacupiranga	Registro	Eldorado	Sete Barras						
06	02	06	02	01						
Distância da residência até a escola										
10 km	15 km	17 km	20 km	49 km	50 km	51 km	58 km	63 km	86 km	90 Km
02	02	01	01	01	04	01	01	01	01	01
01 sujeito não respondeu										
Tempo de percurso										
15 min	30 min	35 min	50min	1h	1h30min	2h	2h20min	3h		
01	03	01	01	02	04	03	01	01		
Meio de transporte										
Ônibus municipal/ Ônibus intermunicipal			Ônibus/ Kombi		Ônibus/ Carro		Moto/ Ônibus		Kombi	
12 sujeitos			02 sujeitos		01 sujeito		01 sujeito		01 sujeito	

Fonte: Questionário da pesquisa (APÊNDICE 05)

Elaboração: Olga Rosa Koti

Neste quadro, duas situações ficam claras quanto às dificuldades de acesso desses professores às escolas onde trabalham. A dificuldade com a distância e o transporte são falas frequentes dos professores nos questionários e nas entrevistas. Neste quadro é possível perceber que 64,70% dos sujeitos da pesquisa são cidadãos residentes em outros municípios. Ao reportar-me às especificidades do contexto político-social das escolas rurais do Município de Cajati/SP questionei de que maneira esse professores se identificam com as especificidades culturais da comunidade em que atuam. Claro também se mostra o desgaste diário desses professores em baldeações de pelo menos dois transportes, sem contar a distância e tempo despendido nessa rotina. Em muitas falas que destacarei a seguir, a dinâmica do transporte é citada como uma das dificuldades enfrentadas pelo professor, não só como locomoção pessoal, mas no prejuízo de suas aulas, no seu tempo com os alunos e no desenvolvimento dos projetos escolares.

Quadro 05 - Nível da formação Docente dos sujeitos da pesquisa

Curso e nível da formação docente	Nº de sujeitos
1ª. Magistério técnico (EM)	05
1ª. Magistério técnico (EM) 2ª. Pedagogia Presencial (ES)	01
1ª. Magistério superior (ES)	01
1ª. Pedagogia à distância (ES)	02
1ª. Magistério técnico (EM) 2ª. Pedagogia Presencial (ES) 3ª. Pós-Graduação em Psicopedagogia (PG)	02
1ª. Magistério técnico (EM) 2ª. Pedagogia à distância (ES) 3ª. Especialização em Educação Especial (PG)	01
1ª. Magistério Superior (ES) 2ª. Pedagogia Presencial (ES) 3ª. Especialização em Psicopedagogia (PG)	01
1ª. Pedagogia presencial (ES) 2ª. Especialização em Artes/Alfabetização e Letramento (PG)	01
1ª. Magistério técnico (EM) 2ª. Pedagogia Presencial (ES) 3ª. Especialização em Educação Especial (PG)	01
1ª. Magistério técnico (EM) 2ª. Outra licenciatura e complemento em Pedagogia (ES) 3ª. Especialização em Gestão não concluída. (PG)	01

Fonte: Questionário da pesquisa (APÊNDICE 05)

Elaboração: Olga Rosa Koti

Este quadro mostra que dos 17 professores da pesquisa, 05 ainda possuem apenas a formação inicial do Magistério do EM (Ensino Médio). Ou seja, 29,41% possuem o Magistério Técnico do EM, 29,41% possuem formação no ES (Ensino Superior) e 41,18% possuem formação até a PG (Pós-Graduação). A Lei Complementar sobre o Plano de Carreira e Estatuto do Magistério do Município de Cajati/SP (ANEXO 02) aprova um adicional aos professores que, atualmente, foi incorporado ao salário base para o profissional que possui outras licenciaturas e curso de PG na área da educação, além de aumentar a pontuação na classificação para a atribuição de sala de aula. Como discutirei adiante, essa é uma questão que interfere no ingresso dos professores nas escolas rurais. Quem está iniciando, tem poucos pontos por tempo de serviço no magistério municipal e tem poucos cursos acadêmicos; ficam por último na classificação e precisam ingressar nas escolas rurais que não foram escolhidas pelos professores mais experientes. Entretanto, aqueles que não fizeram o magistério e ingressaram direto com o curso do ES em Pedagogia, como critério de ingresso, não recebem

pontuação e se enquadram na mesma pontuação dos iniciantes dos que não têm curso superior.

Quadro 06 - Experiência de atuação na escola do campo

Estudou em escola do campo										
Não					Sim					
14 Sujeitos					02 sujeitos					
Em que ano do Ensino Fundamental atua no momento										
Ano	1º/2º/3º ano	1º/2º ano	3º/5º ano	4º/5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º Ano	
Nº de sujeitos	02	01	01	02	03	02	02	02	02	02
Tempo que atua como professor										
Tempo	04 meses	04 anos	06 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	14 anos	20 anos	23 anos
Nº de sujeitos	01	02	02	02	01	02	04	01	01	01
Tempo que atua como professor de escola do campo										
Tempo	04 Meses	02 anos	03 anos	04 anos	05 anos	07 anos	08 anos	09 anos	10 anos	22 anos
Nº de sujeitos	01	01	01	05	01	01	02	03	01	01

Fonte: Questionário da pesquisa (APÊNDICE 05).

Elaboração: Olga Rosa Koti

Neste quadro é possível observar que o conhecimento e a experiência profissional dos professores com a escola do campo não se deu como alunos, e que os 52,94% desses professores que atuam nas escolas rurais de Cajati/SP possuem menos de 10 anos de experiência profissional e 88,23% com menos de 10 anos de docência em escolas no meio rural, sendo que 35,39% atuam em turmas multisseriadas.

A partir de agora apresento a análise das perguntas abertas, que compreendem os eixos sobre a docência. Embora as questões fossem apenas exploratórias para a coleta de dados empíricos, foram de fundamental relevância, fornecendo pistas para os indicadores da análise e interpretação do contexto que envolve a compreensão da prática docente dos professores das escolas rurais de Cajati/SP.

4.1.2 Análise das questões sobre as considerações da docência

Questão 01 (APÊNDICE 05). As falas dos professores deixam claro que se tornar professor foi uma falta de opção de estudos e uma condição financeira. Normalmente, por ser um curso técnico profissionalizante, gratuito do Ensino Médio e remunerado quando cursado no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), sendo essa a melhor opção. Algumas falas indicam que era uma opção de infância.

Questão 02 (APÊNDICE 05) Já na questão sobre como se tornou professor de escola rural, a resposta foi mais uma vez a falta de opção, foi uma condição de ingresso no Sistema de Ensino Municipal de Cajati/SP:

- P1: Por ter pouca pontuação, nas atribuições só as escolas rurais é que sobram.
 P2: Fui uma das últimas colocadas e só sobraram as escolas rurais.
 P3: Devido à atribuição.
 P4: Devido à atribuição de pontos.
 P5: Devido o processo de atribuição de classes adotado pelo município.
 P7: Quando iniciei na profissão não tinha ensino superior, [...], minha pontuação era baixa para conseguir uma vaga na escola do centro da cidade.
 P8: Por atribuição do Departamento de Educação.
 P10: Atribuição. [...]
 P11: Através de atribuição.
 P13: Foi o momento, o que estava em aberto no momento da contratação.
 P15: Tornei professor de escola do campo, por falta de opção, ou seja, na determinada época não havia vaga para que eu atuasse na área urbana.
 P16: Inicialmente não tive escolha pela pontuação. [...].
 P17: Quando comecei a lecionar no município de Cajati. (APÊNDICE 05).

As respostas desses 76,47% dos professores indicam que a situação das políticas educacionais do município ainda não atende às especificidades apontadas no texto preparatório da Primeira conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011).

Questões 03, 04 e 05 (APÊNDICE 05). As três questões faziam referências à concepção sobre ser um bom professor e como eles se percebem como professores. Os sujeitos responderam que ser um bom professor é ser dedicado, afetivo, pesquisador, é ser alguém que de alguma forma faz a diferença na vida de seus alunos para que se desenvolvam tanto na aprendizagem escolar quanto na sociedade, sendo um ser humano melhor. Interessante destacar para essas falas as considerações de Rios (2011) e Freire (1996) sobre a estética na prática docente.

Questão 06 (APÊNDICE 05). A sexta questão correspondente ao sentido que o professor atribui a sua prática docente atuando em uma Escola do Campo. Os apontamentos dos sujeitos se projetam nas necessidades de infraestrutura, que embora nem eles demonstrem ter consciência reflete na perda do significado da sua verdadeira função na escola.

Nas falas dos P3, P12, P15 e P17 (APÊNDICE 05) ficam claros os conflitos e frustrações dos professores que se veem sozinhos no dia a dia da escola sentindo-se responsáveis em assumir posturas que vão além da função de professor, mas de merendeira, de funcionários da limpeza, etc. Adentrando o campo das situações administrativas que fazem parte do cotidiano e muitas vezes não podem esperar para serem resolvidas. Ou seja,

problemas gerados pela falta de um projeto político-pedagógico que atenda às necessidades da escola rural. Os 64,70% dos professores destacaram o significado de sua prática na superação das carências, principalmente, nas condições sociais das famílias, condições de acesso às informações, que, quando superadas, torna-se gratificante. Entretanto, 02 professores destacam no significado de sua prática a importância de fazer a diferença na vida do seu aluno no que diz respeito à formação humana. Embora esses professores, assim como os demais, não demonstrem ter uma consciência crítica e reflexiva sobre essa formação, destaco suas falas por se aproximarem da proposta da educação do campo:

P6: O trabalho de fazer com que se formem cidadãos críticos e participativos no âmbito da escola, da família e da comunidade, sem deixar de conservar a identidade dos educandos.

P14: [...] Porém, quando fiz estágio, percebi o quanto os alunos tinham um grande potencial a ser desenvolvido, o quanto eles precisavam de desafios para crescer como pessoas, cidadãos e seres humanos, percebi que ali estava minha vocação. Ensinar essas crianças na sua grande missão também te faz crescer como ser humano melhor e mais fraterno. (APÊNDICE 05).

Questão 08 (APÊNDICE 05). Ainda sobre as considerações da docência as respostas se dividem ao responderem o que consideram mais importante em sua prática. Na fala de 29,42% dos sujeitos, o mais importante é o compromisso como professor em transmitir conhecimento e alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos. Já 35,29% destacam a importância da formação continuada, das experiências de cada dia, as parcerias que no conjunto favorecem seu trabalho docente. Outros 35,29% dos professores demonstraram em suas respostas uma preocupação que vai além do pedagógico; destacaram o carinho pelos seus educandos e suas famílias e dizendo sentirem-se gratificados ao ver o resultado do seu trabalho na superação das dificuldades dos seus alunos, preocupação de que as experiências vividas pelos educandos possam formá-los para além da sala de aula, mas para o mundo. Nessas respostas destaco o que Freire (1987) colocou como ética e como especificidade humana da docência, bem como Tardif (2012) quando se refere à característica da relação afetiva do objeto da prática docente que é o ser humano. Assim como Rios (2011) também destaca, nesse sentido, a questão da ética e estática da competência docente.

Questão 09 (APÊNDICE 05) Com relação às concepções de diferenças na atuação docente de um professor da escola do campo em relação ao professor da escola da cidade, 29,42% professores responderam que não há diferença, mas, ao mesmo tempo, se contradizem. Isso indica, no meu entender, uma falta de conhecimento, de conscientização e de reflexividade na prática docente sobre as especificidades discutidas nesta pesquisa.

Entendo que não estão errados ao colocar que, quanto à atuação docente, não há diferença, na verdade eles percebem a diferença, mas não trabalham isso como uma reflexividade da prática para transformar essas condições de trabalho. Apenas analisam como vantagens e desvantagem do que lhes são aparentes. Enquanto 11,76% dos professores referem-se aos recursos tecnológicos como necessidade de pesquisa e sala de informática para adequar sua prática na escola rural. Outros 11,76% referem-se à quantidade de alunos que na escola rural é menor, embora seja multisseriada. Os 47,06% que dizem que existem diferenças, fazem comparações entre a escola rural e escola urbana com relação aos recursos, às condições sociais da comunidade e bagagem de conhecimento dos alunos:

P3: No campo as salas possuem menos alunos e o nível ou desenvolvimento com os alunos é menor. Penso que o envolvimento com os alunos é maior.

P4: Sim devido à bagagem dos alunos da Escola de campo e os recursos também que as Escolas da cidade oferecem isso interfere bastante o trabalho docente.

P5: Sim. Pois o aluno da cidade já vem para a escola com muitas informações, devido ao ambiente que oferece muitos recursos, diferente do campo que não tem tanta circulação de informação que nem todos fazem pré-escola devido à distância.

P8: Sim, são realidades diferentes na escola do campo existem mais problemas sociais, outras vivências, o trabalho tem que ser diferenciado.

P10: A clientela, na escola do campo os alunos são mais carentes, não somente na escola, mas também em todos os aspectos.

P11: Acho que sim. A distância, o acesso à tecnologia, a estrutura familiar entre outros aspectos são diferenciais importantes.

P12: Sim muitas diferenças. A escola da cidade tem que mais vantagens com relação à merenda, transporte, limpeza, materiais adequados e tempo maior em sala de aula, pois se perde muito tempo com alimentação e limpeza da escola. (APÊNDICE 05).

Nas falas desses sujeitos da pesquisa foi possível perceber a necessidade de políticas públicas para educação do campo. E para que, nessa análise, não se cometa o mesmo equívoco do senso comum sobre as diferenças de vantagens e desvantagens entre urbano e rural recorro ao texto base da luta por uma educação do campo:

Um dos problemas do campo no Brasil é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES, CIRIOLI E CALDART, 2011, p. 49).

Questão 10 (APÊNDICE 05). Na questão sobre a relação professor/aluno na escola do campo, todas as falas se resumem na questão da aproximação, no vínculo afetivo com os alunos e as famílias e percebem nessa relação um mecanismo positivo, facilitador em relação ao processo de ensinar e aprender. Mesmo o P7 que não destaca a relação afetiva claramente, coloca-se na situação de alguém que aprende com seus alunos. O P6, entretanto, faz uma referência que se aproxima das reflexões discutidas pela proposta da educação do campo. Ele coloca a participação da família na aprendizagem porque reconhece no ensino escolar uma condição de mudança, de transformação positiva, de emancipação social do sujeito que vive no campo. Novamente destacamos as considerações sobre a ética e a estética da competência docente de Rios (2011) e Freire (1996).

Questões 07 e 11 (APÊNDICE 05). As questões 07 e 11 do questionário, respectivamente, pediam para que fossem citadas até três situações que dificultassem e/ou que limitassem melhorias em sua prática docente na escola em que atua. As situações predominantes foram:

a) participação das famílias na vida escolar: A situação de destaque nas respostas dos sujeitos foi a participação dos pais e algumas associadas aos problemas sociais:

P2: [...] falta de compromisso de alguns pais, em contrapartida interferência de alguns pais na realização do trabalho docente.

P3: [...] falta de apoio dos pais ou responsáveis e a relação estabelecida com a educação.

P4: A falta de compromisso de alguns pais com aprendizagem dos seus filhos. Problemas sociais.

P5: A principal dificuldade é o apoio de alguns pais em casa, que muitas vezes são analfabetos ou trabalham exaustivamente na roça, não tendo o tempo necessário para auxiliar em casa e são justamente estes que apresentam mais dificuldades.

P7: A falta de parceria entre pais e professores, ou seja, o acompanhamento familiar.

P8: Muitas vezes falta de auxílio dos pais dos alunos, mais integração na vida do filho. Falta de perspectiva futura na visão das crianças devido a problemas sociais, [...].

P10: A falta de compromisso de algumas famílias, em relação à participação na vida escolar dos filhos.

P11: A maior dificuldade é que a família, muitas vezes, se exime das responsabilidades deixando tudo por conta da escola.

P13: [...] participação dos pais.

P15: [...] em relação à família não temos muito apoio dos pais com os filhos isso dificulta muito.

P16: A principal dificuldade é a falta de apoio de alguns pais.

P17: [...] desinteresse de alguns pais pela vida escolar dos filhos, [...]. (APÊNDICE 05).

b) Distância, transporte, recursos tecnológicos e falta comunicação: com exceção do professor P1 que respondeu que sua escola é bem assistida e possui todos os recursos necessários para sua prática, todos os demais professores responderam contrariamente, apresentando falas características do sentimento de isolamento, dificuldade de locomoção, a distância, a falta de comunicação e informação são discursos comuns:

P1: Não vejo impedimento, pois minha escola é bem assistida pela equipe pedagógica e gestora. Temos bons materiais, espaço físico amplo, jogos, livros, apostilas, computadores, cozinha, material didático, uniformes.

P3: Falta de recursos.

P4: Falta de recursos (a escola já foi assaltada), [...].

P5: Distância da moradia dos alunos com a escola, transporte, ficamos refém dos horários, [...].

P6: Acesso aos recursos tecnológicos (internet) [...]

P10: Acredito que muitas vezes o que impede é a distância, pois em alguns momentos, a escola recebe algum recado em cima da hora.

P11: Acesso à internet, [...]

P12: Na escola de campo os professores muitas vezes, ficam por fora de tudo o que acontece, pois no momento que existe para trocar informações (HTPC), é necessário ausentar-se para chegar até a escola. [...] Ausência de materiais de apoio, (TV, DVD, som).

P13: Transporte, internet, [...] A locomoção e a falta de informações atuais (internet) pelo bairro. Não existe a possibilidade de uma pesquisa de última hora pelos professores.

P14: 1º as crianças da condução saem todos os dias meia hora mais cedo. [...]

P16: [...] material de apoio.

P17: Falta de recurso como computador e internet; [...]. (APÊNDICE 05).

c) Formação e apoio pedagógico: O P1 que, na questão anterior, havia afirmado que não sua escola possui todos os recursos e apoio pedagógico destacou a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos. Já as falas dos demais refletem diretamente questões específicas das dificuldades na sala de aula. Tratam do despreparo deles próprios e da equipe para atender às necessidades de ensino e aprendizagem, tratam da dificuldade com a apostila e dos demais materiais e condições de apoio pedagógico:

P1: Minha maior dificuldade são aqueles alunos que por mais que eu mude minhas estratégias, parece que não evoluem muito.

P3: Falta de materiais adequados à ação pedagógica.

P5: [...] falta de professor específico.

P6: A compreensão da linguagem escrita por aqueles alunos com defasagem.

P8: [...] despreparo e falta de apoio da equipe da educação especial para trabalhar com alunos com necessidades.

P9: Falta de um projeto de recuperação, que auxiliaria muito o professor. [...] Alunos em defasagem quase que extrema para acompanhar a sala.

P11: [...] ficar presos às apostilas.

P17: Adequar os conteúdos a realidade da classe multisseriada. [...] a demora em chegar apostilas e livros. (APÊNDICE 05).

d) Infraestrutura em recursos humanos: nessa questão observei o acúmulo de funções, e entendo que, embora a legislação conceda 3% de adicional no salário base do professor, cuja escola apresente peculiaridades do trabalho, isso prejudica a qualidade do trabalho docente em relação ao tempo dedicado exclusivamente à função de educador, e também não supre a necessidade do outro profissional que a escola deveria ter para organizar com qualidade o atendimento desses alunos:

P2: Estrutura deficiente (falta de funcionários); [...]. mas, a que mais me deixa ansiosa, é o fato de deixar meus alunos por quase uma hora sem assistência e ficar lavando louça, banheiro, enfim, atribuições de outros profissionais, mas, como já fui sabendo que iria fazer, então tenho que fazer [...]

P12: Preparação da merenda, limpeza da cozinha, banheiros, pátio e sala de aula [...].

P14: É ter que lecionar, atender as crianças com dificuldades e ter que cozinhar, pois necessita de tempo; as crianças muitas vezes precisam de um atendimento mais individual e direcionamento e a minha maior frustração é não dar a atenção que lhe é devida a cada aluno. [...] deixar de lecionar, de atender os alunos individualmente para cozinhar, limpar e organizá-la. (APÊNDICE 05).

Questão 12 (APÊNDICE 05). Considerando os dados dos sujeitos destacados como dificuldades e/ou limites à sua prática na escola rural nas questões 07 e 11, as respostas, conseqüentemente, se correspondem ao indicarem na questão 12 as possibilidades de superação dos mesmos. Entretanto, suas percepções se baseiam nas aparências, no senso comum e da condição material e não colocam as transformações do ponto de vista crítico para questões de políticas públicas.

a) Participação dos pais e da comunidade:

P2: Parceria: pais e professor objetivando um bem comum (professor é visto como inimigo), [...]

P6: Projetos que envolvam a comunidade do campo [...]

P7: Participação dos pais, [...]

P8: [...] maior participação dos responsáveis.

P11: Escola de tempo integral, relação comunidade X escola. Preocupação da família com a vida escolar do aluno.

P16: [...] participação de pais e comunidade e participação dos alunos. (APÊNDICE 05).

b) Professores específicos:

P1: Professores de informática e Educação Física.

P5: Aula extraclasse (informática e Educação Física).

P14: [...] aulas com professores específicos: artes, músicas, Educação Física, Inglês e 1ºs socorros, além de trânsito (educação); Proerd e Educação Ambiental. (APÊNDICE 05).

c) Infraestrutura física e organizacional, recursos matérias e apoio pedagógico:

P2: [...] visão de igualdade com relação às escolas urbanas, mais apoio pedagógico (professor do campo se sente largado).

P6: Realizar formação para educadores do campo. [...]. Recursos tecnológicos (acesso à internet).

P7: [...] mais recursos materiais.

P8: Ampliação da sala de leitura, [...], melhoria do acervo das aulas das oficinas.

P9: Mais acesso à internet, equipar a biblioteca.

P10: Infraestrutura, merenda, transporte, salas para as oficinas, sendo uma escola de tempo integral.

P12: Merenda pronta da cozinha piloto, servente, para serviços gerais.

P14: Diversidade de materiais didáticos (jornais, revistas em quadrinhos), etc. Computador, internet, e impressora, [...]

P15: Divisão de turmas com níveis distintos. Transporte exclusivo para os alunos.

P16: Melhoria no equipamento escolar, [...]

P17: Instalação de uma biblioteca; [...]; início imediato de alunos de reforço.

P17: [...] escola integral também para o campo [...]. (APÊNDICE 05).

4.1.3 A análise das questões sobre as condições da docência.

Questão 01 (APÊNDICE 05) Na questão referente ao espaço de estudo e reflexão oferecido pela instituição, 80% responderam que escola propicia esse espaço de formação e reflexão coletiva nos HTPCs, horas suplementares e cursos de capacitação oferecidos pelo Departamento Municipal de Educação (ANEXO 03) como cumprimento à legislação sobre a Avaliação do Desempenho (ANEXO 02). Os outros 20% responderam contrariamente, disseram que a formação é mínima e que nem sempre atendem às especificidades da escola do campo como nas falas destacadas:

P3: Não. A formação oferecida é a mínima determinada na lei e que muitas vezes não atende às necessidades reais.

P2: No que se refere ao professor? Sim, apesar de que em sua maioria os HTPCs, servem somente para passar orientações administrativas. A função de estudo e reflexão, raramente acontece.

P12: Sim, mas sempre voltado para as escolas da cidade. É muito raro ocorrer algum tipo de formação específica para escola de campo. (APÊNDICE 05).

Questão 02 (APÊNDICE 05). Assim como 81,25% disseram que recebem orientação e apoio da equipe gestora, da coordenação pedagógica sempre que solicitam e que os mesmos estão sempre presente na escola, outros 18,75% não responderam de acordo com os primeiros. Sendo as seguintes respostas:

P2: Talvez me apoiem, nunca me disseram o contrário... Quanto às orientações, procuro em livros, pesquisas... Algumas vezes tenho orientação do coordenador.

P3: Não, pois muitas vezes, a própria “Instituição” não possui clareza quanto às práticas a serem desenvolvidas.

P12: Sim, mas infelizmente o tempo é muito curto, e as orientações são feitas de forma muito rápida, muitas vezes, ficam para próxima semana. (APÊNDICE 05).

A fala do P3 é objetiva. Souza (2011a) destaca a necessidade dos gestores participarem da formação continuada sobre educação do campo para que percebam a urgência de formação dos professores que atuam nessas escolas.

Questão 03 (APÊNDICE 05). À questão referente às condições de recurso como espaço físico, tempo, material, currículo da escola, como favoráveis ao bom desenvolvimento da docência, 43,75% apresentaram respostas favoráveis, concordando que todos esses recursos são oferecidos. Outros 56,25% dos professores responderam que algumas situações ainda precisam ser melhoradas:

P2: Não são, mas o professor tem que dar seu jeitinho. O espaço físico é ótimo, porém, não temos professores capacitados para disciplina Educação Física. Nas escolas urbanas tem. O material na maioria o professor o disponibiliza. O tempo é o maior inimigo, pois, o docente tem outras funções, como já foi dito.

P3: Na maioria das vezes sim. Exceto na questão material ou recursos e tempo, pois este último depende de transporte e prejudica muito os alunos.

P6: No momento sim, porém não temos acesso à internet.

P8: A escola tem muitos aspectos favoráveis, quanto a materiais, espaço físico externo, as salas são arejadas, falta apenas mais espaço para biblioteca onde os alunos teriam um lugar mais tranquilo para leitura e como a escola é em tempo integral deveria haver salas específicas somente para as oficinas com seus devidos materiais.

P12: Não. O espaço físico (coberto) é pequeno, quando chove, as crianças não têm como ir até o pátio, pois o caminho não possui cobertura, um único banheiro para meninos e meninas e professor.

P14: Ainda não, mas pode melhorar. Este ano estou trabalhando com o Ler e Escrever, é um material rico e desafiador tanto para o aluno, quanto para o professor. Quanto ao espaço físico, poderia ser ampliada mais duas salas (1 para armazenar a merenda) e outra para os produtos de limpeza e uma quadra.

P15: Na maioria sim, mas em minha opinião o que deixa a desejar é o meio de transporte, que em meu caso leva em média 40m a + que o necessário, sendo que pela principal seria muito + rápido, totalizando 10m de percurso.

P16: A escola onde atuo está começando a se equipar, mas ainda faltam algumas coisas como acesso internet par aos alunos.

P17: Nem tudo, o maior problema da nossa escola é a falta de espaço físico. (APÊNDICE 05).

Mais uma vez, as falas dos sujeitos da pesquisa indicam que a questão da infraestrutura como transporte, espaço físico, entre outras, se apresentam inadequadas ao atendimento das necessidades das escolas rurais.

Questão 04 (APÊNDICE 05). Ao responderem a questão sobre as sugestões para melhorar as condições da sua prática docente, as respostas se dividem. Ao que pude perceber, em três grupos voltados para a formação docente.

Esses 33,33% a seguir acreditam que precisam de formação continuada, novos cursos de aperfeiçoamento para melhorar sua prática:

P1: Continuar estudando e me aperfeiçoando na área pedagógica:

P5: Continuar os estudos.

P8: Buscar aprimorar os conhecimentos, novos cursos, sempre se renovar para atender as expectativas, trabalhar sempre em equipe.

P9: Cursos ligados à prática da leitura-alfabetização.

P15: Curso de capacitação para trabalhar com crianças de inclusão. (APÊNDICE 05).

Outros 33,33% acreditam que a responsabilidade é do próprio professor de melhorar sua prática. Que ele deve ser criativo e buscar estar sempre melhorando para atender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos:

P2: A melhoria da minha prática docente diz respeito única e exclusivamente a mim. Eu poderia ter tudo o que preciso na escola, mas se eu não tiver compromisso com o que faço, não ser criativo e muito menos pesquisador, nada disso me serve.

Não é o coordenador quem me dirá o que devo fazer, afinal o professor tem conhecimento, é sua obrigação passar isso adiante e estar aberto a aprender sempre. Quando se faz com amor, até embaixo de uma árvore passamos conhecimento. Estamos acostumados a ver o que se passa somente a nossa volta e não vemos outras realidades.

P6: Criar meios para uma aprendizagem significativa, levando em consideração a diversidade, oferecendo informações, conhecimento para os educandos permitindo adequar intervenções quando necessário.

P10: Empenhando-me a cada dia mais, buscando coisas novas, que venham a melhorar, e sanar as dificuldades encontradas.

P 17: Penso que a prática precisa sempre estar sendo repensada, replanejada, para que eu tenha visão do que está sendo pertinente e o que não deu resultados positivos, para aprimorar e me superar sempre. (APÊNDICE 05).

E, por fim, outros 33,33% responderam que eles devem buscar aperfeiçoar sua prática por meio de cursos de formação, mas que nisso também deve haver uma contrapartida da instituição como investimento salarial, apoio pedagógico, reforma nas escolas, envolvimento da comunidade:

P3: A minha prática eu melho buscando me aperfeiçoar e me reciclando, mas não é o suficiente. O sistema de Educação também precisa fazer sua parte.

P4: Participação da comunidade na escola e cuidar mais da parte pedagógica com ações que ajude o aluno a avançar para diminuir reprovam e números de alunos que saem, terminam o 5º ano sem ter uma boa base para prosseguir com os estudos.

P7: Mais apoio e valorização por parte do sistema de educacional.

P12: A escola em que atuo no momento necessita urgente de uma reforma, pois possui um ótimo espaço externo, podendo ser ampliado e coberto, assim resultaria melhor qualidade da aula.

P14: Mais formação e investimento salarial. No que me refiro à formação é estimular os professores a fazer mestrado ou doutorado, para que de fato não seja levado em conta o “status”, mas principalmente a melhoria da qualidade de ensino. (APÊNDICE 05).

Após a análise dos dados dos questionários aprofundei na entrevista meu olhar sobre as questões voltadas à formação e ao conhecimento epistêmico sobre a educação do campo relacionado à prática docente dos sujeitos, buscando assim encontrar as respostas para o objetivo e problemática da pesquisa. Os professores que participaram da pesquisa fazem parte dos mesmo que responderam os questionários. Entretanto, aqui estão denominados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8.

4.2 Análise dos dados das entrevistas

As questões da entrevista foram elaboradas no sentido de aprofundar a investigação sobre a prática docente, partindo dos indicadores percebidos no questionário sobre a falta de formação e preparo dos professores para trabalhar nas escolas rurais de Cajati/SP. As entrevistas foram analisadas a partir do reagrupamento dos temas do contexto da pesquisa referidos nas falas do sujeito.

Questão 01 (APÊNDICE 07). Conhece a legislação sobre Educação do Campo? Quais? O que sabe sobre elas?

S1: Não conheço.

S2: Você vai me chamar de ignorante, mas eu não conheço. Mas agora vou procurar. Me deixa anotar.

S3: Não conheço.

S4: Já ouvi falar alguma coisa, mas eu nunca tive contato direto.

S5: Não tenho acesso. Posso até conhecer.

S6: Não.

S7: Não.

S8: Não.

(APÊNDICE 07).

Nesta pergunta, 100% dos professores entrevistados disseram não conhecer a legislação sobre a Educação do Campo, ou seja, nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que traz orientações da educação para o meio rural é citada.

Questão 02 (APÊNDICE 07). O que sabe ou considera como especificidades da Educação do Campo?

O S1 alega em seu discurso que o plano de ensino é unificado e por isso não há especificidade. Ao citar o material do Programa Escola Ativa do MEC, refere-se aos livros didáticos adaptados para as escolas rurais que veio para o município, mas nem chegou a ser utilizado, pois a parceria acabou. Ou seja, tem por especificidade o material didático.

Na fala do S2 é possível perceber que são consideradas apenas as atividades da sala de aula. Não percebe o conjunto de ações que envolvem seu contexto de trabalho como uma situação específica das escolas rurais.

Nas falas do S3, S5 e S6 os discursos assemelham-se quanto à referência que fazem das condições socioculturais dos alunos e suas famílias, destacam a defasagem de aprendizagem como a falta de recursos, as dificuldades de acesso às informações que consideram importantes para desenvolvimento da aprendizagem escolar dos seus alunos. Contrariamente, o S7 diz que atualmente não há especificidades porque os alunos da escola rural têm acesso aos vários recursos tecnológicos inexistentes. O que percebo é que mesmo dentro do mesmo município, existem comunidades com situações socioeconômicas diferentes e que precisam ser analisadas ao se elaborar a proposta pedagógica das escolas do município.

O discurso do S4 é fundamental para analisar o que realmente acontece na sala de aula. Quando ela fala do descaso do professor para com a aprendizagem do aluno da escola rural, fica clara a reprodução dessa cultura histórica da desvalorização do sujeito que é do campo.

Questão 03 (APÊNDICE 07). Considerando a existência de especificidades para a educação na escola do campo em relação à escola da cidade, como você adéqua sua prática docente?

O discurso do S2 mostra que ele adéqua sua prática em função das avaliações externas, que resulta na gratificação salarial da Avaliação de Desempenho (ANEXO 02). Essa avaliação, assim como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), é geral, é baseada no plano de ensino unificado das escolas municipais, ou seja, quando a turma da escola rural possui grande defasagem, como citam os professores nas questões anteriores, a avaliação não respeita o nível de aprendizagem e o resultado não contempla as expectativas.

As falas dos sujeitos S3, S4, S5, S6 e S8, deixam clara a luta solitária desses professores com base nos recursos particulares para o preparo do material do seu trabalho

docente. Até mesmo na fala do S3 que conseguiu aulas na escola sede na cidade, fica explícito que não existe uma proposta própria, adequada, que contemple as necessidades de apoio pedagógico na sala de aula do professor da escola rural. Já o S1 e o S7 declaram que tudo está adequado e que não há especificidades. Entretanto, veremos na questão a seguir que esses professores se contradizem ao sugerir que para melhorar a prática docente na escola rural é preciso cursos de capacitação e uma proposta adequada porque trabalhar com as apostilas é muito complicado. Ou seja, ter tudo o que se tem na escola da cidade, talvez não seja um indicador de que tudo está sendo atendido adequado e satisfatoriamente na escola do campo.

Questão 04 (APÊNDICE 07). Percebe que há alguma dificuldade no seu trabalho na escola do campo? Se sim, como faz para superá-las?

a) Dificuldade com o transporte para a escola e para atividades externas: A dificuldade com o transporte aparece na fala do S1, S3, S4, S5, S6 e S8, ou seja, de 75% dos sujeitos. Na fala do S3, a dificuldade com transporte prejudica claramente a sua prática docente e a aprendizagem dos alunos que perdem horas de aula. Mais uma vez, a falta de uma política pública que ofereça direitos iguais de educação de qualidade aos alunos do campo. A Resolução 2/08 é muito clara quanto à questão do transporte e a distância da moradia dos alunos até escola.

Nas falas do S4, S5 e S6, embora professores de escolas diferentes, a fala é a mesma. Eles deixam explícita a frustração devido ao plano de ensino ser unificado e as apostilas serem as mesmas, os projetos serem os mesmos, mas as oportunidades não serem iguais. Todos colocam a dificuldade do deslocamento dos alunos para conhecer outros lugares e cumprir com as atividades externas, e cumprir o que está na proposta da apostila e no plano unificado.

b) Dificuldade do trabalho com as apostilas que não contemplam a realidade pedagógica: A dificuldade em trabalhar a apostila aparece na fala do S2 e do S6. O S2 coloca que até a apostila do Programa Escola Ativa elaborada pelo MEC para atender as escolas rurais não contempla as propostas pedagógicas locais que contextualizem a realidade do educando. Já o S6 relata a dificuldade do trabalho com as apostilas do Programa Educa+Ação da Fundação Bradesco que não contemplam a realidade da sala de aula e o professor precisa fazer muitas adaptações para tentar se adequar.

c) Infraestrutura, falta de funcionário da limpeza e da merenda, falta de apoio dos pais e falta de apoio pedagógico: Essas dificuldades aparecem isoladas, mas não menos importantes e estão na fala do S3, S7 e S8. O S3 destaca dificuldade da falta de funcionários que prejudica a aprendizagem, pois o professor precisa deixar os alunos sozinhos na sala para preparar a merenda e depois deixá-los para fazer a limpeza da escola. E isso é uma situação que acontece com outros professores das escolas rurais da rede municipal de ensino de Cajati/SP. Tanto o S7 como o S8 referem-se à falta do apoio dos pais. O S8 destaca ainda a falta de apoio pedagógico.

Questão 05 (APÊNDICE 07). Você tem alguma sugestão para melhorar a prática docente dos professores da escola do campo que você trabalha ou para as demais escolas do campo do município?

O S1 e o S7, em todas as respostas anteriores sempre colocaram que em suas escolas tudo está bem, que tudo que tem na escola da cidade, lá também tem. Que o plano é unificado, que preparam aulas com os colegas da cidade. Entretanto, nesta última questão, destacaram a necessidade de curso de capacitação para trabalhar melhor com contexto e citam a dificuldade de trabalhar com a apostila. Nesses discursos pude constatar que ter tudo o que tem na cidade nem sempre é sinal de qualidade e satisfação no processo pedagógico de uma comunidade rural. O contexto é diferente a necessidade pedagógica é diferente.

Já os sujeitos S2, S5, S6 e S8 destacam a questão da falta de recursos tecnológicos como uma dificuldade para o trabalho do professor da escola rural. É claro na fala do professor S5 a questão do plano unificado, onde eles se esforçaram para cumprir o projeto Animais Marinhos (ANEXO 05), mas na hora da culminância que seria um passeio para conhecer um museu do mar que fica na cidade de Cananéia no litoral do Vale do Ribeira a 78 km de Cajati, não conseguem recursos junto aos órgãos responsáveis. Ele também comenta a falta do acompanhamento da secretaria de educação com relação ao que acontece na escola. Ou seja, há uma necessidade de elaboração e acompanhamento do que se faz nessas escolas. Necessidade de uma proposta coerente com a realidade e possível de ser atendida pela rede municipal de ensino.

A necessidade do trabalho coletivo surge na fala dos S3 e S4. A dificuldade de comunicação entre os colegas e equipe pedagógica dificulta a realização dos projetos e dificulta a harmonia das vozes em lutar para que recursos sejam oferecidos adequadamente.

4.3 Dimensões e categorias de análise

A partir desse primeiro momento de análise dos dados dos questionários e das entrevistas por meio da leitura flutuante de Bardin (2011), nesse processo de leitura e releitura dos dados e teorias, procurei esmiuçar as falas dos sujeitos no sentido de encontrar as respostas para a problemática da pesquisa:

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões. [...]. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, de projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais analógicos. (BARDIN, 2011, p. 126).

Foi assim que, pouco a pouco pude perceber os indicadores que apontavam para a complexidade de fatores que envolvem o problema da pesquisa, desde a necessidade de uma política educacional que atenda tanto a organização do trabalho docente quanto a formação continuada dos mesmos para um trabalho significativo nas escolas rurais considerando as especificidades da educação do campo.

Considerando a complexidade dos dados coletados e aproveitamento do conteúdo, não optei pela análise de conteúdo clássica, que privilegia a frequência a repetição dos temas, mas optei por uma análise a partir das dimensões temáticas que envolvem o contexto da pesquisa, agrupando trechos das falas em torno dos núcleos de sentidos, pois acredito que assim, conseguirei a tessitura entre os discursos proferidos e o aporte teórico utilizado como base, construindo assim maior sentido a análise realizada.

Para fazer a análise de conteúdo a partir de uma dimensão temática, Bardin (2011) diz:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

[...]

Fazer análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011, p. 135).

Partindo desse princípio de Bardin (2011) elenquei no quadro abaixo, os dados:

Quadro 07 - Dimensões e categorias de análise

Dimensões	Categorias	Núcleo de sentidos
1ª Dimensão Político-Pedagógica.	Organização do trabalho pedagógico na escola do campo	a) Proposta político-pedagógica. b) Seleção e ingresso dos docentes na escola rural de Cajati/SP. c) Infraestrutura: condições de transporte, espaço físico, recursos materiais e tecnológicos e recursos humanos. d) Currículo e material didático adequado a realidade da escola do campo.
2ª Dimensão Formativo- Epistêmica	Formação e prática docente na escola do campo	a) Formação continuada dos professores da escola do campo. b) Reflexividade da prática docente quanto às especificidades da educação do campo.
3ª Dimensão Ética e Estética da Prática Docente.	Competência e saberes da docência dos sujeitos da pesquisa	a) Relações afetivas (dimensão estética – sensibilidade/subjetividade da relação humana). b) Responsabilidade pedagógica e formativa (dimensão ética – competência técnica/política).

Fonte: Dados dessa pesquisa

Elaboração: Olga Rosa Koti

Para organizar as categorias dessa pesquisa foram considerados os procedimentos a partir das considerações de Bardin (2011):

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. [...]. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não induz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (BARDIN, 2011, p. 148).

Nesse sentido, tendo em mãos um material abundante e complexo, busquei nos princípios da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), o processo de condensar os dados brutos para simplificar e conhecer os índices invisíveis dos dados coletados. Para isso, considerando o micro e macro do contexto e sujeitos da pesquisa, primeiramente elenquei três dimensões temáticas e a partir dos núcleos de sentidos busquei os significados para a categorização.

4.3.1 Dimensão político-pedagógica

Na dimensão político-pedagógica, a categoria e os núcleos de sentidos foram analisados a partir das informações coletadas desde a observação nas escolas, os documentos, e, principalmente, a partir dos dados fornecidos pelos próprios sujeitos nas respostas dos questionários e das entrevistas. Esta dimensão abrange a base do tema desta pesquisa, considerando que a proposta da educação do campo faz parte de uma luta política pela transformação social por meio de uma educação igualitária para a população do campo.

4.3.1.1 Categoria de análise - Organização do trabalho pedagógico na escola do campo

Os núcleos de sentidos elencados para analisar esta categoria consistem em: a) Proposta político-pedagógica; b) Ingresso e formação docente; c) Infraestrutura: condições de transporte, recursos materiais e tecnológicos e recursos humanos; d) Currículo e material didático adequado a realidade da escola do campo. Esses núcleos não estão em ordem de relevância ou de predominância, mas estão organizados de forma a dar sentido à análise e interpretação proposta.

Segundo a Resolução CNE/CNB 1/02 (BRASIL, 2002), que estabelece as diretrizes operacionais para a educação do campo, normatizam que um dos fundamentos da organização das escolas é que deve ser apresentada uma proposta pedagógica elaborada com autonomia e contemplando a diversidade do campo em todas as dimensões (sociais, políticas, culturais, econômicas, de gênero, geração e etnia), bem como flexibilidade e adequações de calendários que atenda as especificidades locais de plantio e colheita. A Resolução CNE/CNB 2/08 (BRASIL, 2008), estabelece o seguinte:

Art. 7º. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008).

Considerando a legislação acima busco fundamentar os núcleos de sentidos dessa categoria de análise.

4.3.1.1.1 Núcleo de sentido - Proposta político-pedagógica para as escolas do campo

Este núcleo de sentido se constituiu a partir de todo o contexto de observação, a análise documental, os dados dos questionários e entrevistas. E está interligada com todos os demais núcleos a seguir.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa recorro ao pensamento de Franco (2012) para iniciar a análise desse núcleo de sentido:

No projeto político pedagógico de uma escola devem estar expressas as expectativas e intenções do grupo escolar. Nesse projeto amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; dele emergem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto político pedagógico é fundamental para a circulação de sentido e o envolvimento coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica. O projeto pedagógico que fica no papel de nada serve; aquele projeto elaborado apenas pela equipe dirigente pouco serve. O projeto precisa expressar os anseios da escola; as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transformando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. (FRANCO, 2012, p. 161).

O pensamento de Franco (2012) está coerente com a pedagogia do movimento que propõe “tornar vivo a cada dia o projeto político-pedagógico da escola e que práticas pedagógicas devem-se criar-se e recriar-se a cada dia”. Para discutir este núcleo de sentido, retomo mais uma vez os princípios que deram origem à luta por uma educação do campo:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem a lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2011a, p. 110).

Caldart (2011a) afirma que, para que as escolas possam incorporar essa identidade e possam se organizar para o trabalho do campo, é preciso que elas sejam construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo.

Como tratei nos capítulos teóricos sobre o tema, a Educação do Campo, principalmente, com Souza (2011a), a diferença entre educação rural e a educação do campo é o tratamento do sujeito do campo como sujeito que participa da construção do PPP da escola, que não basta à escola ter o discurso e nos documentos a gestão democrática, é preciso que isso seja uma prática no cotidiano escolar.

Ao analisar as falas dos 70,58% dos professores que destacaram a falta da participação dos pais e da comunidade, é possível perceber que não existe um trabalho coletivo que

aproxime a comunidade da escola. Leite (1999) coloca esta situação como uma das problemáticas da escola rural, considerando que educar significa uma troca de experiência: “[...] quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; [...]”. (LEITE, 1999. p. 56).

Entendo, portanto, que esse afastamento dos pais, entendido pelos sujeitos da pesquisa como “falta de participação, desinteresse, falta de compromisso”, ocorre devido ao constrangimento como citam os autores sobre a necessidade da democratização da escola do campo:

[...] Maior participação da população na tomada de decisão sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino; [...]. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011. p. 54)

Em 2012, quando realizei uma pesquisa sobre a participação da comunidade em uma escola rural de Cajati, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de especialização em gestão escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a partir do qual, já em culminância com a pesquisa do Mestrado, foi apresentado o trabalho: “*Escola do campo: tensões na articulação da escola com a comunidade*” no EDUCON 2012. Nesse artigo, as necessidades de transformação das ações de uma gestão democráticas que aproxime escola e comunidade propostas por Leite (1999), (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011), Souza (2011a) entre outros foram confirmadas.

Quando fiz essa pesquisa sobre a gestão escolar, pude constatar, por meio da pré-análise dos dados coletados com as famílias, que essa apatia na participação dos pais, é uma característica da comunidade rural de Cajati/SP. Como explica Souza (2011a), quando a região não tem um movimento político efetivo, como o MST, os sujeitos não indagam as condições educativas oferecidas. Seja porque esses pais vivem a situação colocada pelo P5 “muitas vezes são analfabetos ou trabalham exaustivamente na roça, não tendo o tempo necessário para auxiliar em casa”, ou porque possuem pouco senso crítico em relação à função social da escola, do verdadeiro papel de uma gestão democrática. Na pesquisa constatei também que esses pais, pela condição histórica e social consideram que a escola sabe mais que eles o que é melhor para seu filho e por isso demonstram uma postura mais passiva, que pouco questiona ou intervém na prática docente. Esta situação está fundamentada na fala de Freire (1987) sobre a necessidade de defendermos um permanente esforço do

oprimido nas reflexões sobre suas condições. Essa participação passiva da comunidade também traduz a fala da mesma. Ou seja, a fala do camponês que se sente inferior ao seu padrão, neste caso, do camponês que se sente inferior ao diretor e professores da escola do seu filho e por isso prefere o silêncio.

4.3.1.1.2 Núcleo de sentido- Seleção e ingresso dos docentes na escola rural de Cajati/SP

Neste núcleo de sentido trato, principalmente, a questão do ingresso dos docentes na escola do campo, já que a formação docente será aprofundada na 2ª dimensão. O que deu origem a este núcleo de sentido foi a fala de 76,47% dos professores ao responderem que seu ingresso na escola rural se deu por processo de atribuição, o que não condiz com a proposta da educação do campo segundo os autores:

Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve se obrigado por concurso, por estágio probatório ou por punição a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e da comunidade. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011. p. 51).

Considero, na colocação dos autores e nas falas dos docentes, que o trabalho desses profissionais nos contextos das escolas rurais está condicionado a uma dimensão das políticas públicas educacionais que articulam o processo de ensino do município. Trabalhar nas escolas rurais não apareceu como uma escolha na fala de 76,47% dos docentes, ou seja, no momento de assumir uma sala de aula, ou se sujeitavam a ir para a escola rural ou se sujeitavam a ser um profissional desempregado. Nessa questão fica clara a situação do professor como oprimido e o sistema educacional como opressor.

Como citado no texto de Fernandes, Cerioli, Caldart (2011) o ingresso dos professores na escola do campo não pode ser um castigo ou uma imposição e, sim, uma escolha, do próprio professor ou da comunidade. Sem dúvida essa questão influencia na prática docente:

[...] na situação atual muitos dos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas identidades para educadores/educadoras do campo. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p.58).

Entendo que esse novo vínculo, essa nova identidade para os educadores do campo só se dará a partir da articulação de uma política educacional que mobilize os profissionais da educação a buscar o trabalho nas escolas do campo.

Os sujeitos citam que o motivo do ingresso na escola do campo se dá pela baixa pontuação, tanto pela falta de experiência na rede municipal de ensino como pela falta de formação acadêmica. Sendo assim, como dizem os autores citados, como “[...] vítimas do sistema educacional [...] que rebaixa sua autoestima [...]”, esse profissionais passam a dedicar sua prática na escola do rural.

O que percebo é que não basta o adicional salarial estabelecido na lei municipal (ANEXO 02) para que os professores mais experientes, com maior pontuação ou nível mais elevado de formação acadêmica se disponham a ir para o campo, como observamos na seguinte fala:

P14 - Primeiramente, todos os “bons professores” reconhecidos pela cidade (comunidade) dão preferência para trabalhar com alunos da zona urbana mesmo sabendo que também terão grandes desafios a enfrentar. [...]. (APÊNDICE 05).

Além de políticas educacionais que atendam às condições de trabalho nas escolas rurais com qualidade, é preciso uma política de formação desses educadores para “[...] ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, [...]”. (ARROYO, 2011, p. 70), e que assim se percebam como sujeitos desse processo de transformação e emancipação humana dos sujeitos do campo e não como vítimas do sistema capitalista e das condições do mercado de trabalho.

4.3.1.1.3 Núcleo de sentido - Infraestrutura: condições de transporte, espaço físico, recursos materiais e tecnológicos e recursos humanos

Este núcleo de sentido se constitui das falas dos sujeitos, principalmente, sobre as dificuldades das condições da docência.

Ao destacarem os aspectos de infraestrutura como limites da sua prática, os professores projetam suas dificuldades no contexto das aparências, entretanto, isso revela as desigualdades ainda existentes no tratamento das políticas públicas para com as escolas rurais.

A problemática do transporte surge na fala de 75% dos sujeitos pesquisados. Com relação questão ao transporte, a Resolução CNE/CNB 2/08 (BRASIL, 2008), estabelece:

Art. 4º. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local,

bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008).

Considerando a legislação, destaco a seguinte fala da entrevista:

S3 – [...] os alunos chegavam meia hora antes de a aula começar e saíam meia hora antes da aula acabar, ou seja, eles perdem uma hora/aula por dia e isso acarreta defasagem porque perdem cinco horas/aulas na semana e vinte horas/aulas por mês. Esse problema acontece porque o transporte concilia o horário com outras escolas da cidade. É um problema de anos que acarretou a defasagem e não é justo adiantar conteúdo só para os alunos do bairro que ficam na escola. (APÊNDICE 07).

O que se percebe nesta fala não é só uma dificuldade de itinerário, mas o prejuízo do tempo destinado à aprendizagem dos alunos, o que mostra que os direitos educacionais dos sujeitos do campo ainda não estão devidamente aplicados pelos poderes públicos.

Quanto aos espaços físicos, recursos materiais e tecnológicos, os professores destacam os ambientes como salas de leitura, acervo para biblioteca, computadores, internet, entre os materiais de apoio nos quais eles se percebem em desvantagens com relação aos professores das escolas urbanas. Na fala do P12 (APÊNDICE 05) é possível perceber que em algumas escolas as condições básicas ainda são precárias: “Não. O espaço físico (coberto) é pequeno, quando chove, as crianças não têm como ir até o pátio, pois o caminho não possui cobertura, um único banheiro para meninos e meninas e professor.”

Os recursos humanos aqui discutidos frente ao objeto da pesquisa que é a prática docente, acredito que seja bastante relevante, pois ainda há situações em que professores precisam deixar seus alunos na sala de aula para fazer merenda, para lavar louça, limpar banheiro e as demais dependências da escola como nas falas abaixo:

S3 - [...] Outra dificuldade é a falta de funcionários. Desde o início do mês (setembro) passamos a ter a frente de trabalho, mas antes tínhamos que cuidar da merenda e deixar a escola limpa para a professora do próximo período e temos que deixar de cuidar dos alunos para isso. É tempo que eles perdem porque uma vez por semana os alunos continuam me ajudam na organização da escola, já que toda sexta os funcionários da frente de trabalho vão para a cidade fazer curso de treinamento. (APÊNDICE 07).

P14 - É ter que lecionar; atender as crianças com dificuldades e ter que cozinhar, pois necessita de tempo; as crianças muitas vezes precisam de um atendimento mais individual e direcionamento e a minha maior frustração é não dar a atenção que lhe é devida a cada aluno.

P2 - No momento não passo por dificuldades, mas, a que mais me deixa ansiosa, é o fato de deixar meus alunos por quase uma hora sem assistência e ficar lavando louça, banheiro, enfim, atribuições de outros profissionais,

mas, como já fui sabendo que iria fazer, então tenho que fazer. [...]. Mas é sabido, que o professor do campo não exerce somente a sua função e sim, a função da merendeira, da faxineira, e até às vezes da diretora. (APÊNDICE 05)

Alguns professores não citaram essa situação, talvez por entender, como disse o P2, que isso faz parte de suas funções já que, segundo a legislação municipal (ANEXO 02) eles recebem 3% sobre o salário base para realizar essas tarefas. Entretanto, entendo que 3% sobre o salário base do professor não equivale ao salário do profissional que deveria ser contratado para esses serviços, e o que é mais importante, no meu entendimento, é o prejuízo do tempo do trabalho docente que não pode se dedicar exclusivamente ao trabalho pedagógico desses alunos.

Nesse sentido recorro às considerações de Contreras (2012), ao se referir às condições de trabalho:

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e da reflexão à sala de aula. Por causa disso, analisam e interpretam as situações que vivenciam no ensino a partir dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona. O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva à aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas, que lhe oferecem uma segurança aparente, porém, ao mesmo tempo, a regulamentação burocrática externa lhe impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e as exigências de controle. Em sua insatisfação, os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: alunos, os colegas, o funcionamento da escola... Visto que a forma pela qual se encontra definido seu trabalho os isola da análise sobre o sentido de ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática, não é fácil para eles considerar, na explicação dos problemas e insatisfações que vivenciam, as condições estruturais de ensino, que se mantêm inquestionáveis ou nem sequer são pensadas como fatores que possam ser explicadas. (CONTRERAS, 2012, p. 171).

Como coloca o P2 “[...] mas, como já fui sabendo que iria fazer, então tenho que fazer. [...] o professor do campo não exerce somente a sua função e sim, a função da merendeira, da faxineira, e até às vezes da diretora”. E assim se colocam os demais, praticamente numa situação conformismo, mesmo sabendo o prejuízo da sua prática no atendimento às necessidades pedagógicas dos seus alunos.

4.3.1.1.4 Núcleo de sentido - Currículo e material didático adequado a realidade da escola do campo

Este núcleo de sentido comporta as falas dos sujeitos sobre a dificuldade com a apostila, o plano unificado que, muitas vezes se faz descontextualizado da realidade e da necessidade de atendimento pedagógico das escolas rurais.

Como foi discutida até o momento, a proposta da educação campo é o aprender em movimento, é a práxis formadora e transformadora dos sujeitos do campo que se constitui no coletivo e na dialética.

Segundo Caldart (2011b) o desafio da educação do campo é romper com as finalidades educativas determinadas pelo sistema social vigente que trabalha na lógica de reprodução do capitalismo. É preciso dar lugar a escola como espaço de formação e emancipação humana:

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É diferente, portanto organizar o processo educativo na escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, ou como um verdadeiro centro de formação humana. [...] é preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implantação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa; [...]

[...]

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata - se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícolas; [...]. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 56).

A escola da educação do campo dever ter um currículo de diferentes dimensões formativas que articule os conhecimentos culturais, as lutas sociais dos sujeitos que a constituem e articule os saberes de formação humana com os saberes do trabalho.

A análise dos dados permitiu perceber a dificuldade dos professores que atuam nas escolas rurais de Cajati/SP, em articular o plano unificado, as apostilas com as especificidades do seu contexto de trabalho:

P11: [...] ficar presos às apostilas.

P17: Adequar os conteúdos a realidade da classe multisseriada. [...] a demora em chegar apostilas e livros. (APÊNDICE 05).

S2 - Materiais mais adequados, mais apropriados e em quantidade suficiente. [...] Eles têm uma bagagem de conhecimento diferente, por exemplo: eles conhecem o que é um tatu e os alunos da cidade não conhecem. No ano passado veio o material da escola ativa, mas a zona rural do Estado de São

Paulo é diferente da zona rural do Nordeste. E por isso é complicado trabalhar esse material porque os textos das apostilas falam sobre o gado e aqui trabalhamos com agricultura de banana e o conteúdo de matemática é muito fraco eu tinha que trazer outras atividades.

S3 - A escola não tinha jornal, eu fui e fiz assinatura, trabalho com panfletos de propaganda de ofertas de mercado ou informativo como (dengue, defesa civil e outros), além dos livros paradidáticos, trabalho com a revista ciências hoje. Os professores devem trabalhar com material diversificado e não só com materiais do Ler e Escrever (apostila), mas ir acrescentando outras coisas para facilitar a aprendizagem e ampliar o conhecimento do aluno.

S6 - [...] uma das dificuldades é cumprir o que está na apostila, porque varia de sala para sala, se a turma é boa até que ajuda, mas nem sempre está dentro da realidade. Por exemplo: a apostila da Fundação Bradesco é para a realidade da Fundação Bradesco. [...]

S7 - Trabalhar com essas apostilas é muito difícil. Porque para encaixar as atividades da apostilas com o plano unificado não dá certo. É preciso uma proposta de trabalho que nos oriente. (APÊNDICE 07).

Ao discutir a questão do currículo e do material didático apresentado como umas das dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas rurais para desenvolver seu trabalho não estão se fazendo uma crítica quanto ao material adotado, nem uma crítica ao material das escolas urbanas, mas destacando a necessidade do trato diferenciado aos interesses dos sujeitos do campo nesse aspecto, como coloca Souza (2011a, p. 35), “é necessário trazer para escola a prática dos povos do campo.”

Ao analisar o uso das apostilas nas falas de: S6, S7, P11, é interessante retomar o que foi abordado sobre a práxis pedagógica da escola do campo no que destaque mais diretamente as considerações de Franco (2008, p.52) sobre o engessamento da prática docente ao tecnicismo que o uso do material pronto pode provocar: “Os professores não precisam criar, refletir, propor, dentro de suas salas de aula e passam a ser executores de planejamento, viram técnicos de sala de aula. [...]”.

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.

Portanto, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com seus atores, encontrar na ação realizada conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p. 169).

Franco (2012) também destaca a necessidade da prática docente estar relacionada à intencionalidade. Neste caso da escola do campo, buscando no exemplo da escola organizada pelo MST destaco um trecho apresentado por Caldart (2011b):

Seria bom se toda Escola, algum dia, funcionasse como uma cooperativa, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para estudo... Os alunos estariam divididos em setores (...), fariam suas assembleias, planos de trabalho, avaliação... Desta forma as crianças estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos trabalhadores (MST, 2005, p. 32, *apud* CALDART, 2011b, p. 169).

Esse é um exemplo da escola proposta pelo MST, mas voltando para o contexto local da pesquisa a pergunta é: Que escola os sujeitos do campo rural de Cajati/SP almejam e o que desejam que seja trabalhado por ela? Segundo Souza (2011a), é preciso conhecer a realidade existente no campo rural e propor atividades que questionem as contradições em perspectivas transformadoras e emancipatórias dos sujeitos do campo e que isso é uma questão das políticas pública que vai além da sala de aula.

4.3.2 *Dimensão formativo-epistêmica*

Essa dimensão está composta da categoria de análise: formação e prática docente na escola do campo e em duas unidades de sentidos: a) formação continuada dos professores da escola do campo e b) reflexividade da prática docente quanto às especificidades da educação do campo. A organização dessa dimensão adquiriu relevância a partir do momento em que os dados coletados indicaram a falta de conhecimento dos professores sobre a educação do campo, por isso essa questão foi aprofundada nas questões da entrevista, onde 100% dos sujeitos afirmaram desconhecer as bases legais que fundamentam a educação nacional, nem tão pouco o art. 28 da LDBEN 9394/96 que se refere à educação rural.

4.3.2.1 *Categoria de análise - Formação e prática docente na escola do campo*

A análise dos dados indicou a carência de conhecimentos específicos que abrangem os princípios que possibilitem formação humana e emancipatória dos sujeitos do meio rural. Sendo assim, considerando as especificidades da educação do campo que propõe uma pedagogia do movimento, ou seja, uma práxis pedagógica, esta categoria de análise envolve a formação e a prática como uma situação contínua da atividade docente como diz Franco (2008):

Considero que os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa, experiência essa que não apenas mostra a prática, transmite teorias e discursa sobre a profissionalização. Essa experiência precisa colocar o sujeito em processos de diálogos com a realidade, diálogos formativos com sua própria identidade, diálogos que formarão capacidades de reelaboração reflexiva a partir das contradições da existência vivenciada. (FRANCO, 2008, p. 144).

Ao discutir a questão da formação dos professores, Caldart (2011a) destaca que essa formação se dá em um processo coletivo, diferenciado e permanente:

O coletivo de educadores é portanto também o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. (CALDART, 2011a, p. 125).

Portanto, a partir das considerações das autoras citadas de que a formação e prática fazem parte um processo entre a teoria e as experiências coletivas e contínuas é que esta categoria está organizada nos seguintes núcleos de sentido: a) formação continuada dos professores da escola do campo e b) reflexividade da prática docente quanto às especificidades da educação do campo.

4.3.2.1.1 Núcleo de sentido - Formação continuada dos professores da escola do campo

Como foi visto no segundo capítulo nos artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL, 2002), é recomendado que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, aos professores visando à qualidade da educação aos povos do campo, bem como nos artigos 7º e 10 da Resolução CNE/CEB 2/08 (BRASIL, 2008) é recomendada aos professores e pessoal de apoio docente a formação inicial e continuada com requisito para que as escolas multisseriadas atinjam um padrão de qualidade definido em nível nacional.

Conforme a legislação, a formação inicial ou continuada deve ser apropriada à educação do campo, entretanto, os dados da pesquisa mostraram que isso não acontece e assim como o plano de ensino unificado das escolas municipais é o mesmo, o material didático é mesmo, proposta de formação continuada também é mesma como vimos nos dados documentais.

A formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas. [...]. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal profissional. [...]. A transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o crescimento profissional está

dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os seus actores educativos. (SACRISTÁN, 1995, p. 76).

As palavras de Sacristán (1995) entram em consonância com a proposta da educação do campo, sendo que a transformação que se espera não se restringe à prática em sala de aula, mas uma transformação da instituição e dos sujeitos envolvidos como sujeitos ativos desse processo educativo.

P2: [...] em sua maioria os HTPCs, servem somente para passar orientações administrativas. A função de estudo e reflexão, raramente acontece.

P3: Não. A formação oferecida é a mínima determinada na lei e que muitas vezes não atende às necessidades reais.

P12: Sim, mas sempre voltado para as escolas da cidade. É muito raro ocorrer algum tipo de formação específica para escola de campo.

Como diz Franco (2012) existe uma necessidade de tempo/espaço coletivo para que isso aconteça e nas falas desses sujeitos é possível perceber que para buscar compreender como os professores constroem sua prática é preciso refletir como isso acontece em um contexto institucional:

Todos nós, educadores, professores, pedagogos, percebemos quanto está sendo difícil para o mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que falta nas escolas o espaço/tempo pedagógico que possa dar suporte ao coletivo docente. (FRANCO, 2012, p. 168).

Sacristán (1995) destaca a questão da formação continuada como um processo coletivo, Franco (2012) destaca os aspectos tempo/espaço desse coletivo necessários de para esta transformação e as palavras de Souza (2011a, p. 36) mostram que em se tratando da formação continuada para educação do campo à necessidade da formação começa pelos próprios gestores: “Pode-se dizer que há necessidade de capacitação técnica dos gestores municipais, de modo a explicitar as faces da escolarização rural [...].”

A partir dos seus estudos sobre as escolas rurais e escolas do campo no estado do Paraná, Souza (2011a) mostra que:

É preciso reconhecer essa realidade fazer avançar uma prática dialógica - tanto na formação inicial quanto na continuada; tanto na prática educativa fora do ambiente escolar quanto na prática escolar. É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar a sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio do projeto político-pedagógico transformador, concomitante a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural. (Souza, 2011a, p. 39).

Os estudos de Souza (2011a) no estado do Paraná ao serem comparados com os dados da presente pesquisa indicam a semelhança na situação das políticas públicas para com a

transformação das realidades enfrentadas pelas escolas rurais do país em conquistar seu espaço a partir da proposta educacional emancipatória como propõe a educação do campo.

4.3.2.1.2 Núcleo de sentido - Reflexividade da prática docente quanto às especificidades da educação do campo

No capítulo 1, ao estudar a educação do campo e, no capítulo 2 ao estudar a prática docente na educação do campo, pude compreender a pedagogia da educação do campo como a pedagogia do movimento e a sua relação com a práxis pedagógica, voltada para a transformação da realidade e emancipação humana dos sujeitos do campo.

Segundo Vazquez (2011), a práxis como uma ação transformadora da realidade só existe quando teoria e prática se implicam num dependente movimento de ir e vir de ações conscientes adequadas para atingir determinado fim e não se reduzindo ao praticismo. Por isso, ao abordar a prática docente no contexto das especificidades da educação do campo, se faz necessário discutir a prática reflexiva.

Destaco, neste núcleo de sentido, a falta da reflexividade da prática docente quando as falas dos sujeitos demonstram a falta de conhecimento e não percepção das diferenças, ou seja, das especificidades da educação do campo, não nas diferenças aparentes como eles colocam, mas no sentido crítico do contexto político e social que as escolas rurais estão inseridas.

Na questão 09 do questionário (APÊNDICE 05) os sujeitos P2, P6, P7, P9, P15 e P17 responderam que não há especificidades ou diferenças na prática docente entre as escolas rurais e as escolas da cidade. Destacam situações como: o desvio de função, dificuldade de adaptar os conteúdos, cansaço e a distância de acesso a escola, liderar turmas multisseriadas, desvantagem de recursos materiais enfrentadas pela escola rural. Já os sujeitos P10, P11, P12, P3, P4 e P5 disseram que sim, entretanto, as diferenças são baseadas nas comparações das condições socioeconômica dos alunos, na quantidade de alunos na sala de aula, condições da merenda, desvantagens de recursos e informações enfrentadas nas escolas rurais. O P8 por sua vez diz: “Sim, são realidades diferentes na escola do campo existem mais problemas sociais, outras vivências, o trabalho tem que ser diferenciado”, mas não aprofundou essa reflexão de forma crítica.

Para o S1, não há especificidade porque o plano de ensino é unificado. O S2 destaca com diferença somente os desvios e acúmulo de funções. Os sujeitos S3, S5 e S6 fazem referência às condições socioculturais dos alunos e suas famílias, destacando a defasagem de aprendizagem, a falta de recurso, as dificuldades de acesso as informações em comparação

com os alunos da cidade. Contrariamente à fala dos três últimos, o S7 diz que atualmente não há especificidade porque os alunos da escola rural têm acesso a vários recursos tecnológicos e S4 fala do descaso do professor para com a aprendizagem do aluno da escola rural (APÊNDICE 07).

Na fala dos sujeitos analisadas neste núcleo percebe-se o desafio de conhecer e ter embasamento teórico, histórico e político para desenvolver uma prática reflexiva para atender às especificidades que exige a prática educativa nas escolas do campo.

Segundo Paulo Freire, entre outros saberes exigidos para a docente está a reflexão crítica sobre a prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 22).

Nas considerações de Freire (1996), retomo a categoria de análise formação e prática docente, que, assim como Franco (2008) e Caldart (2011a), destacam a formação permanente dos professores. Embasada nos autores discuto a necessidade da questão da reflexão crítica sobre a prática para essa construção da prática docente dos sujeitos.

4.3.3 *Dimensão ética e estética da prática docente*

Esta dimensão surgiu a partir do que foi discutido nas duas dimensões anteriores. A problemática da proposta político-pedagógica da escola do campo e a questão da formação docente, onde as análises dos dados indicaram que a dificuldade da construção da prática docente ocorre devido à falta da organização do trabalho docente e da falta de formação específica para as escolas do campo. Surgiu então a questão sobre os saberes que constituem a prática dos sujeitos da pesquisa.

Recorro às considerações de Tardif (2012) para iniciar a reflexão sobre esta dimensão:

[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2012, P. 136).

Partindo desse pressuposto de Tardif (2012) a Dimensão Ética e Estética da Prática Docente está baseada nas falas dos professores sobre a afetividade, sobre as diversas preocupações para com o educando, como sendo algo significativo e importante em sua prática docente. Esta dimensão está constituída da categoria de análise: competência e saberes da docência; e de dois núcleos de sentido que são: a) Relações afetivas (dimensão estética – sensibilidade/subjetividade da relação humana) e b) Responsabilidade pedagógica e formativa (dimensão ética – competência técnica/política).

4.3.3.1 Categoria de análise - Competência e saberes da docência

Segundo Rios (2011), falar em competência é falar em saber fazer bem em uma dupla dimensão: técnica e política. A técnica está relacionada ao domínio de conteúdo, saberes e habilidades práticas. A política, relacionada à consciência da participação coletiva em sociedade de direitos e deveres.

Para Sacristán (1995, p. 74), a docência não é tanto uma técnica composta por destrezas e conhecimentos concretos ou na experiência, nem é um técnico, improvisador, “[...] mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.”

Já para Contreras (2012), a competência do educador é uma competência complexa requerida pela profissionalidade:

Também faz parte das competências profissionais o modo que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade. O afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula.

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornaram possível. Mas é, ao mesmo tempo, a consequência deste compromisso, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. (CONTRERAS, 2012, p. 94).

Ao analisar as considerações dos autores citados acima, retomo a fala de Tardif (2012) ao dizer que os professores utilizam no cotidiano os saberes do senso comum, os conhecimentos comuns, das competências sociais. Que no caso dos sujeitos da pesquisa estão baseados na relação afetiva e na ética do senso comum que sua função exige. O que discutirei a seguir nos núcleos de sentidos Relações afetivas (dimensão estética –

sensibilidade/subjetividade da relação humana) e Responsabilidade pedagógica e formativa (dimensão ética – competência técnica/política).

4.3.3.1.1 Núcleo de sentido - Relações afetivas (dimensão estética – sensibilidade/subjetividade da relação humana).

O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2012, p. 128).

Destaco, esse pensamento de Tardif (2012), sobre a questão de que, sendo o ser humano objeto de trabalho dos professores, não há como negar a relação humana dessa situação. Sendo assim, este núcleo de sentido é resultado da fala de 58% dos sujeitos que relacionaram o significado da sua prática na escola rural ao relacionamento afetivo com alunos e suas famílias, bem como a sensibilidade para com a situação do contexto social da comunidade.

Para fundamentar a dimensão estética, a sensibilidade do trabalho docente recorri as considerações de Rios (2011):

Ao mencionar a presença do sentimento, das emoções, nos remetemos a uma outra dimensão do trabalho educativo, a que ainda não havia sido feito referência: a dimensão estética. Ela está relacionada à presença da sensibilidade no trabalho do professor. Sensibilidade que o leva a procurar conhecer os alunos, a estar aberto para as diferenças, a se preocupar com a desigualdade que frequentemente ameaça se instalar na escola. Há na sala de aula uma relação pedagógica, uma relação entre sujeitos que partilham suas experiências, intercambiam seus saberes. (RIOS, 2011, p. 64).

A sensibilidade citada por Rios (2011) pode ser percebida fortemente nas falas dos sujeitos, quase como um instrumento orientador do seu fazer docente.

Quadro 08 - Dimensão estética da prática docente nas falas dos sujeitos da pesquisa

P1: Na escola do campo as atividades são mais prazerosas [...] Minha relação afetiva com os alunos. Minha preocupação de oferecer sempre o melhor para eles.
P2: Os alunos do campo exigem mais do professor com relação à afetividade. Eles transferem para o professor o que querem receber em casa. Eu sinto isso. O professor não pode fazer o papel da mãe. Não que ele (professor) seja frio, mas passar seu verdadeiro papel em sala de aula.
P4: Uma relação mais intensa devido às salas serem menos numerosas acaba criando um vínculo maior, refletindo na prática melhor atendimento aos alunos.
P5: Acaba formando laços praticamente familiares. Eles são carinhosos e são deslumbrados pelo professor. É claro que há exceções.

P11: A imagem de um aluno deixando as suas dificuldades para trás é muito gratificante. [...] Muitas vezes o aluno procura na escola o que não encontra em casa. Por isso é importante um relacionamento afetivo e de respeito mútuo. Isso pode alavancar a qualidade da docência.
P12: O carinho que temos com os alunos e por suas famílias é muito importante para a melhoria da escola, o que reflete em sala de aula. [...] As crianças das escolas do campo são mais “amáveis”, o que facilita o trabalho do professor.
P13: A relação torna-se mais afetiva, as crianças do campo apesar de tudo ainda tem um “q” de ingenuidade.
P15: Percebo-me paciente e preocupada com a educação das crianças, gosto do que faço e tento desenvolver meu trabalho de forma afetiva.
P16: O professor tem uma relação mais afetiva, pois acaba conhecendo o seu aluno mais profundamente.
P17: Na escola do campo, o professor tem a oportunidade de saber mais sobre a realidade dos seus alunos, pois mais próximo dos pais.

Fonte: Dados do Questionário da pesquisa. (APÊNDICE 05).

Elaboração: Olga Rosa Koti

Neste quadro – 08, relacionei os recortes das falas dos sujeitos que apresentaram a relação afetiva como aspecto marcante em sua prática, as falas mostram que essa afetividade e essa maneira de se aproximar e conhecer melhor seus alunos e suas famílias são mecanismos que facilitam seu trabalho docente, além de se sentirem valorizados profissionalmente e gratificados pelo esforço em ver seus alunos superando suas dificuldades. Segundo Tardif (2012) essa manifestação emocional é inevitável quando se trata de seres humanos:

Uma terceira característica do objeto de trabalho decorre de uma dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. [...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções. Seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2012, p. 130).

Ao relacionar a fala de Tardif (2012) com as falas dos sujeitos, penso na existência de um jogo de emoções desse processo, onde o próprio professor, muitas vezes, vê suas próprias dificuldades projetadas nas dificuldades dos seus alunos pelas condições que enfrenta para realizar seu trabalho, embora que inconsciente.

Nesse processo, segundo Sacristán (1995), não há como desligar esse *saber-fazer* do professor das implicações de valor que rege o comportamento humano, ou seja, dessa subjetividade que as relações sociais impõem aos sujeitos de um contexto.

Ao discutir a constatação da dimensão estética na prática docente, quero alertar para o que Rios (2011) chama de romantismo e afetivismo da prática docente, quando se confunde “bom professor” com “professor bom”. Ou seja, “professor bom” aquele que se relaciona bem

com os alunos e deixa de ensinar bem como deveria ser. “A ação docente envolve, portanto, inteligência, imaginação, sensibilidade, afeto. É necessário, entretanto, evitar o afetivismo, que se manifesta na atitude romântica [...]” (RIOS, 2011, p. 67). Assim como Freire (1996) diz:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 89).

Freire (1996) e Rios (2011) destacam que a boniteza, a estética da docência não podem sobrepor-se ao senso crítico e político que também envolve a função do docente, principalmente ao considerar as especificidades da educação do campo, as lutas sociais e o processo de formação humana.

4.3.3.1.2 Núcleo de sentido - Responsabilidade pedagógica e formativa (dimensão ética – competência técnica/política)

Ao constatar a dimensão estética da prática docente, tratada no núcleo anterior, também foi constatada na falas dos sujeitos a dimensão ética da prática docente, entretanto, o que se percebe é que esse senso ético não é ao mesmo tempo um senso crítico. Porque mesmo nas falas que apresentam uma intencionalidade de transformação da realidade, ainda há uma concentração da estética, referida por Rios (2011) e Freire (1996).

No quadro abaixo, apresento os recortes das falas que indicam a dimensão ética no sentido das preocupações dos professores com a responsabilidade e o compromisso com o processo-ensino aprendizagem como profissionais da educação:

Quadro 09 - Dimensão ética nas falas dos sujeitos da pesquisa

P4: Responsabilidade, pois a maioria dos alunos de escola do campo não tem muitas informações uma visão de mundo igual aos alunos da zona urbana. É o professor que vai procurar fazer com que o aluno procure, busque, seja curioso vá atrás de outros conhecimentos para enriquecer a sua bagagem. [...] Responsabilidade, compromisso meu, dos pais dos meus alunos e da equipe escolar.

P5: O meu comprometimento em garantir o aprendizado dos alunos, que muitas vezes só tem a escola como esperança de um futuro melhor. [...] A de responsabilidade, pois, a maioria são alunos carentes que vivem num ambiente pouco privilegiado.

P6: Fazer com que os alunos através das experiências vividas reflitam sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo seu papel, como um todo. [...] Muitos alunos são pertencentes a classes sociais de pequenos sítiantes, nas quais também a participação da família no processo de ensino e aprendizagem é mais evidenciada, para estes o ensino é um meio para que possam sair da condição de vida proporcionada por uma profissão, para

atingir profissões mais valorizadas. [...] O trabalho de fazer com que se formem cidadãos críticos e participativos no âmbito da escola, da família e da comunidade, sem deixar de conservar a identidade dos educandos.
P7: Os alunos precisam compreender que nós somos transmissores de saber e nós professores devemos saber que os alunos também nos ensinam.
P8: O professor na escola do campo muitas vezes tem o papel além da sua função se envolvendo um pouco mais com a vida do seu aluno devido à carência. [...] Experiência que adquirimos trabalhando numa realidade diferente, tendo muitos obstáculos sociais, mais sempre tentando fazer o melhor.
P9: A relação tem que ser a melhor possível, de uma vez que o aluno tem que encontrar no professor não um exemplo de disciplina e sim um mediador do conhecimento podendo assim ter progresso na aprendizagem
P10: Em muitos momentos o professor “tem” outras “funções”, ex: mãe, pai, psicólogo. Pois a comunidade em geral tem muito respeito pelo professor. [...] É muito gratificante o trabalho em uma escola do campo, sendo os alunos, em sua grande maioria, carentes. Valorizam mais as coisas passadas para eles.
P11: Me vejo com muitas responsabilidades. Muitas famílias estão contando com um bom trabalho da escola, e meu também.
P13: O aprendizado é importante, pois mesmo tendo todas as dificuldades de acesso acaba sendo gratificante
P14: Há uma grande troca de experiência, há uma grande diferença em relação à valorização do profissional, do respeito.
P16: Trabalhar em uma escola do campo nos traz um diferencial pelo fato de podermos participar com mais afinco na vida dos alunos, podendo assim fazer as devidas intervenções na aprendizagem do aluno.

Fonte: Dados do Questionário da pesquisa. (APÊNDICE 05).

Elaboração: Olga Rosa Koti

Os sujeitos fazem muitas referências às condições sociais dos alunos, das famílias, usam o termo carência, e se colocam no papel de suprir essas carências. Os P4, P5 e P6, entretanto, manifestam suas falas partindo do olhar que remete ao senso crítico e político para com transformação da realidade, embora não deixam explícita essa consciência, demonstrando apenas um discurso do senso comum. Entendo que como educador e como sujeito de transformação, ninguém pode estar no mundo de forma neutra como coloca Freire (1996):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 46).

Segundo Freire (1996) todos nós conscientes do nosso papel como cidadãos críticos e participativos, bem como os professores da escola do campo deveriam estar conscientes dessa

postura de estar no mundo como sujeito de transformação. Mas como coloca Souza (2011a), considerando a dúbia realidade do campo educacional brasileiro, só nas escolas que estão nos campos dos acampamentos e assentamentos do MST, os educadores trabalham com essa proposta de emancipação social e humana.

Caldart (2011a) diz que:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. (CALDART, 2011a, p.120).

Ao questionar essa postura dos professores sujeitos da pesquisa, adentro a questão que baseia este núcleo de sentido, a dimensão ética da prática docente. Ao me referir a ética na fala dos sujeitos da pesquisa, procurei considerar a postura do compromisso profissional, o esforço desses professores em, de alguma forma, procurar conhecer as famílias dos seus alunos, tentar adequar o material ou os conteúdos curriculares à realidade e às necessidades dos mesmos.

Segundo os autores citados nesta pesquisa como Freire (1996), Rios (2011), Ghedin (2012), o sentido da ética na prática educativa, além da questão ética no contexto moral é uma questão de política, não uma política no sentido partidário, mas no sentido de articulação de ações e reflexões críticas da prática docente na intencionalidade da transformação social dos sujeitos do processo educativo, conforme as considerações de Freire (1996):

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE 1996, 40).

Nesse sentido, partindo da proposta da educação do campo de romper com os valores da uma sociedade que sempre subordinou a população do campo aos interesses capitalistas, a função ética e política do educador das escolas do campo devem estar na vontade, na intencionalidade e nas atitudes voltada para o bem comum. Para uma educação igualitária em direitos e valores que atendam as especificidades desse contexto social, econômico e cultural. E assim contribuir para a formação humana e para uma sociedade mais justa e incluyente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

Para chegar a esse momento da pesquisa, diversas foram as transformações em minha existência como educadora, pesquisadora e como ser humano. Busquei construir valores e vencendo paradigmas, na busca de adquirir saberes que me levassem a compreender e a contribuir para uma transformação positiva de nossa sociedade como um todo, mas principalmente, no campo educacional onde me vejo como sujeito de intenções e ações.

Ao iniciar esta pesquisa, o trabalho passou por vários momentos de elaboração e reelaboração das leituras e da definição da metodologia. Uma das dificuldades foi construir caminhos para conhecer e compreender uma realidade sem pressupostos pré-determinados. Para isso, procurei investir na leitura sobre o tema e, assim, pude compreender o contexto histórico e social do objeto desta pesquisa e sem tal qual conhecimento não teria sido possível responder à problemática da investigação.

O balanço histórico da educação rural no Brasil, realizado por Leite (1999), mostrou-me o processo do desinteresse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo, fundamentada nos princípios constitucionais da solidariedade, da cidadania, e democracia, do direito a justiça social, do direito a igualdade de acesso aos meios de instrução e formação humana a toda sociedade camponesa.

Com os autores Arroyo (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2011a, 2011b), Molina & Sá (2011), Frigotto (2011), Ghedin (2012), Cerioli (2011), Fernandes (2011), Leite (1999), Magalhães Júnior e Farias (2007), Molina (2011), Munarim (2008), Munarim e Locks (2012), Pires (2012) e Souza (2008, 2011a, 2011b, 2012), pude conhecer e compreender a luta política e social para a transformação da realidade educacional dos povos do campo que teve sua origem a partir dos movimentos sociais organizados como o MST, no regaste de um direito negado historicamente. E, principalmente, compreendi as especificidades necessárias para a construção de uma prática docente adequada a realidade das escolas do campo.

Outro grande desafio foi vencer paradigmas e transcender o contexto da realidade para dar a devida relevância ao tema da pesquisa. Por muitas vezes me perguntava: por que pesquisar os Movimentos Sociais do Sem Terra se isso não faz parte do contexto educacional que investigo? E a mesma resistência presenciei estampada nas falas e nas ações dos sujeitos da pesquisa de uma forma direta e indireta. E hoje, apoiada nos estudos de Franco (2008, 2012), Ghedin (2002, 2012), Pimenta (2002) e Souza (2008, 2011a, 2011b, 2012) percebi que essa resistência está relacionada a uma prática docente ausente de saberes epistemológico sobre o contexto da prática educativa, como foi constata na categoria de análise: formação e prática docente na escola do campo.

Com os estudos de Souza (2008, 2011a, 2011b, 2012), pude compreender a questão da dúvida realidade que ainda existe no campo rural do Brasil, em se tratando da questão educacional que muitas vezes gera essa resistência. Assim como na região onde a pesquisa foi realizada, outras regiões do país não ainda não realizaram o debate pedagógico para a implantação de políticas públicas voltadas a atender a proposta educacional para as escolas do campo. Conhecendo as características da educação rural e educação do campo, pude fazer as devidas associações com a realidade das escolas rurais do contexto da pesquisa.

Nessa perspectiva sobre a Educação do Campo e a prática docente estudada, entendi que, para responder a questão problema da pesquisa (como os professores do Campo constroem sua prática) era preciso entender que o contexto da pesquisa não contemplava os movimentos sociais preocupados com a educação dos sujeitos locais, o que deu origem ao movimento pela educação do campo.

O estudo sobre Educação do Campo, a partir do contexto histórico de sua origem forneceu-me saberes para compreender que transformar uma realidade por meio das ações pedagógicas, vai muito além do senso comum que temos sobre um processo educacional. Porque a proposta da Pedagogia do Movimento da Educação do Campo é constituída de valores humanos que transcendem as técnicas, métodos e conteúdos. Ela se constitui de uma identidade com base em valores políticos, culturais, econômicos e sociais dos sujeitos à qual se destina.

No âmago dessas reflexões, a pesquisa buscou compreender como os professores das escolas rurais de Cajati constroem sua prática, procurando conhecer os limites e dificuldades enfrentadas, bem como as possibilidades percebidas para a construção de uma identidade com proposta da educação do campo. Considerando as especificidades da Educação do Campo, a questão problema que me propus a investigar é: **Como os professores das escolas rurais de Cajati constroem sua prática?**

Para tentar responder a essa questão foram formulados os seguintes objetivos norteadores da pesquisa, a saber: Objetivo geral: **Compreender como os professores constroem sua prática na escola rural de Cajati/SP**. Objetivos específicos: a) Identificar as dificuldades que os professores percebem para a construção de suas práticas na realidade da escola rural. b) Compreender como os professores adequam suas práticas às situações específicas do campo para superar suas dificuldades. c) Compreender os sentidos que os professores das escolas rurais atribuem à sua prática.

De posse de tais norteadores de investigação, a luz do referencial teórico e utilizando-me da observação participante, de dados documentais, de questionários e entrevistas, analisei os dados a partir dos pressupostos da triangulação de Minayo (2012) e na análise de conteúdos segundo Bardin (2011).

Munida dos dados coletados pude compreender o complexo contexto que envolve a construção da prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP, o que me levou a agrupar os dados em dimensões temáticas para analisar as categorias por meio dos núcleos de sentido.

Para alcançar os resultados propostos pela pesquisa, foi necessário compreender que a construção da prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP faz parte dessa dúbia realidade educacional do campo rural brasileiro, ou seja, uma que a educação atende aos princípios da educação do campo e, outra, onde essa discussão ainda é inexistente. Sendo a segunda, a realidade do contexto das escolas rurais pesquisadas.

Portanto, nos resultados alcançados, pude constatar como me propus neste estudo que tem como título da pesquisa: **Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo**, que este tema está imbricado em vários aspectos das políticas públicas educacionais do município.

Na primeira dimensão: Político-Pedagógica, que teve como categoria de análise a organização do trabalho pedagógico na escola do campo, pude constatar que, para se construir uma prática docente que se identifique com a proposta da educação do campo faz-se necessária uma reorganização dos seguintes aspectos que foram analisados nos núcleos de sentidos: a) Proposta político-pedagógica com a participação dos sujeitos do campo. b) Seleção e ingresso dos docentes na escola rural de Cajati/SP. c) Infraestrutura: condições de transporte, espaço físico, recursos materiais e tecnológicos e recursos humanos. d) Currículo e material didático adequado a realidade da escola do campo.

Na segunda dimensão: Formativo-Epistêmica e na categoria de análise: formação e prática docente na escola do campo, os dados que mostraram claramente que os sujeitos desconheciam o que a educação do campo, o que me levou à constatação de que há uma

necessidade da formação epistêmica adequada dos profissionais para atuarem nas escolas do campo, conforme prevê a legislação na Resolução CNE/CEB 1/02 (BRASIL, 2002) e a Resolução 2/08 (BRASIL, 2008). Assim poderão realizar um trabalho de acordo as especificidades propostas pela educação do campo, conforme analisados nos núcleos de sentidos referentes à formação: a) Formação continuada dos professores da escola do campo. b) Reflexividade da prática docente quanto às especificidades da educação do campo.

Ao constar a inexistência de uma proposta política pedagógica para as escolas rurais de Cajati/SP que considere a proposta de educação do campo e ao constatar a inexistência de uma formação adequada e diferenciada para os professores que trabalham nessas escolas, levantei a seguinte questão: em que se baseia a prática docente desses profissionais?

Foi então que constei na terceira dimensão: Ética e Estética da Prática Docente, na categoria de análise referente à competência e saberes da docência dos sujeitos da pesquisa, que a prática desses professores se baseia no saberes da formação inicial e nos saberes do senso comum, naquilo que entendem como responsabilidade do seu fazer como profissionais, nas relações afetivas, e não como um profissional e sujeito de intenções e ações políticas de transformação da realidade em que atuam. Esta constatação foi discutida nos núcleos de sentidos referentes à: a) Responsabilidade pedagógica e formativa (dimensão ética – competência técnica/política) e as b) Relações afetivas (dimensão estética – sensibilidade/subjetividade da relação humana).

Nesse sentido, é importante ressaltar, a dimensão denunciativa dessa pesquisa, visando a necessidade da transformação das políticas públicas para se adequar à legislação e à proposta da educação do campo para que todos os cidadão independente do espaço territorial em que vivem, possam ter uma educação de qualidade e digna da suas necessidades. Onde o campo não seja mais subordinado ao sistema capitalista e nem seja visto como espaço de menor valor social, econômico e cultural, mas, sim, como um lugar de prosperidade e emancipação social e humana, além de ser um espaço de igualdade de direito e deveres para com uma sociedade justa, solidária e produtiva social, cultural e economicamente.

Hoje com esse estudo sobre a luta política e social por uma educação do campo, que teve suas origens nos movimentos sociais como o MST e com ajuda de instituições e intelectuais envolvidos nos valores de se construir uma sociedade justa, compreendo com clareza a seguinte frase de Paulo Freire: *Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: Ivani Fazenda. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da educação, Série I, Escola; v.11).

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. *In*: **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun. 2005.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola rural comunitária. *In*: ARROYO Miguel González (org.). **Da escola carente à escola possível**. Coleção Educação Popular vol. 8. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília. MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília. MEC/CNE, 2008.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Vol. 2. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf> >

_____. **Lei 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 11.274/2006. Estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, DF, 2006.

CAJATI/SP. **Dados do município**. Disponível em: < <http://www.cajati.sp.gov.br> > Acesso em 27 de Fev. 2013.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. 2 ed.. Florianópolis: Insular, 2011b.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIEESE. **Estatísticas do Meio Rural 2010-2011**. / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. 4 ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

FERNANDES, Bernardo Monçano; Cerioli, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia Como Ciência da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e Prática Docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hemogênico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. Relatório Final da Relatoria de Educação de DHESC no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

IBGE. **Dados Estatísticos do município de Cajati/SP.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=350925> >

INEP. **IDEB 2011.** Disponível em: < <http://www.portalideb.com.br/cidade/1733-cajati/ideb> >

KOTI, Olga Rosa. **Escola do campo: tensões na articulação da escola com a comunidade.** Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_16/PDF/9.pdf. ISBN: 1982-3657. EDUCON. Sergipe. 2012.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano e FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE (1934-1946). *In:* WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional: Instituições, Práticas e Formação do Professor.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade.** 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Vol. 5. Brasília: Articulação Nacional, 2004.

____ e SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros a partir das experiências – piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; vol. 5).

____, MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque e OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** CDES, Brasília-DF, junho de 2009.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção– UFSC.** GT-03: Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf> >.

____. e LOCKS, Geraldo Augusto. **Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública.** Olhar de professor, Ponta Grossa, V 15 (1); 83-95, 2012. Disponível em: < <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris, 1948.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GUEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. (Col. Educação em Direitos Humanos. Vol. 05). 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOS, Terezinha. **Ética e Competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Porto Editora, Portugal, 1995.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa de São Paulo. **Estatuto do Magistério Paulista de 1985- Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. São Paulo, 1985.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline e SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>

_____. (Org.). **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011a.

_____. A educação do campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção? *In*: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. 2 ed. Florianópolis, Insular, 2011b.

_____. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

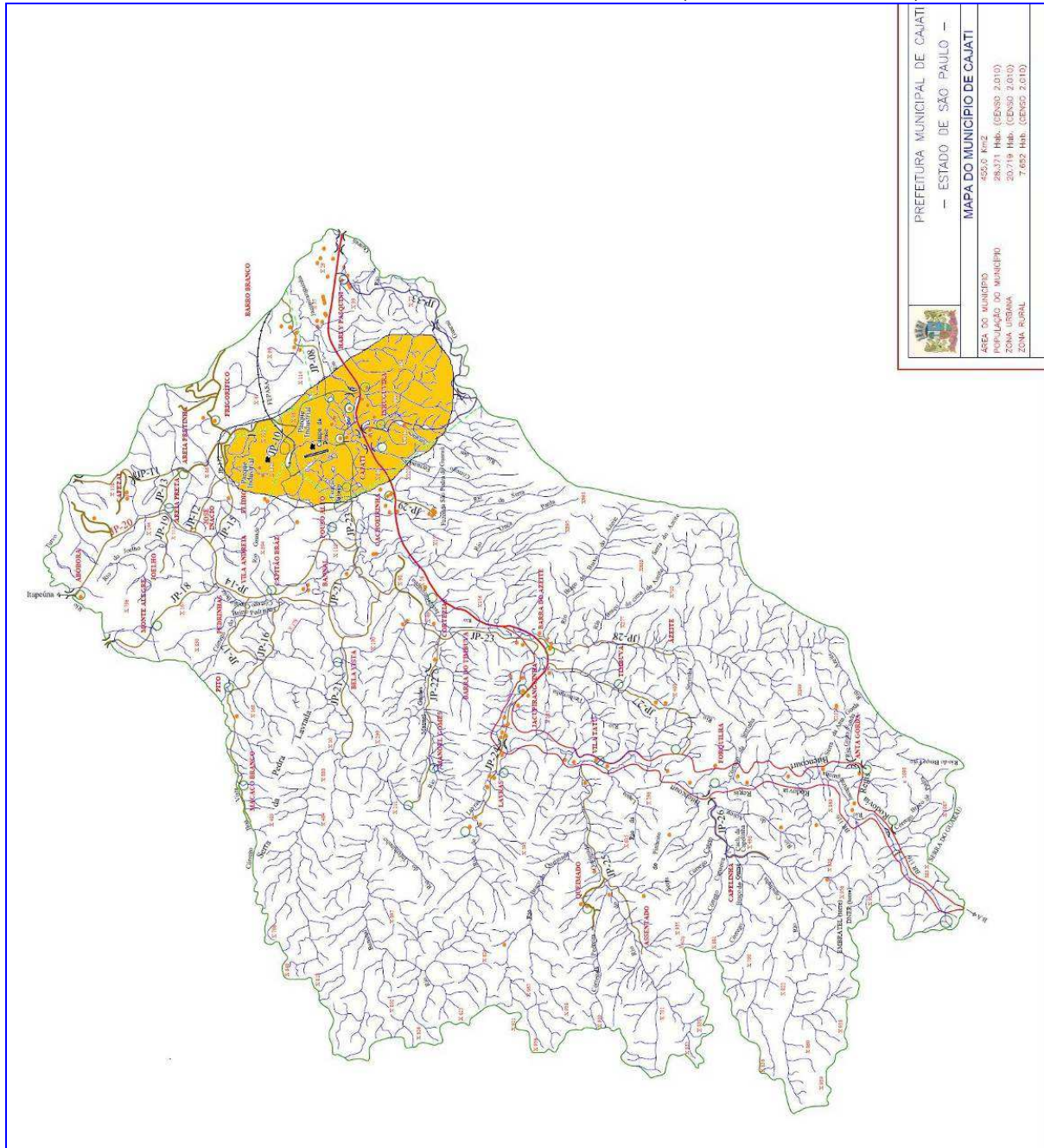
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01 – MAPA DO MUNICÍPIO DE CAJATI - SP (URBANO-RURAL)



FONTE: Departamento de Obras da Prefeitura Municipal de Cajati – SP

OBS: Área do mapa colorida de amarelo corresponde ao que a autora da pesquisa selecionou como perímetro urbano de acordo com o seu conhecimento territorial do Município onde reside e trabalha desde 1992. Não é uma demarcação oficial.

**ANEXO 02 – LEGISLAÇÃO: ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E DO PLANO DE
CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE CAJATI – SP**



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI
ESTADO DE SÃO PAULO

DECRETO Nº 1033, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2013.

**“REGULAMENTA ARTIGOS QUE ESPECIFICA DA LEI
COMPLEMENTAR Nº 16, DE 12 DE SETEMBRO DE 2012,
QUE DISPÕE SOBRE ALTERAÇÃO DO ESTATUTO DO
MAGISTÉRIO E DO PLANO DE CARREIRA E
REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAJATI”.**

LUIZ HENRIQUE KOGA, Prefeito Municipal de Cajati, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO a necessidade de atender inciso V, do art. 10 da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, definindo indicadores para o acompanhamento e a avaliação do desempenho das unidades escolares que compõem a Rede Municipal de Educação de Cajati;

CONSIDERANDO que a eficiência e a produtividade do trabalho dos integrantes do Quadro Profissionais do Magistério se refletem em mais avanço da aprendizagem dos alunos; e

CONSIDERANDO que se deve garantir cumprimento do art. 59 da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, § 1º, alíneas “a” e “b”.

D E C R E T A

Art. 1º O enquadramento dos profissionais do Magistério de que trata o art. 54, § 3º, da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, dar-se-á na seguinte conformidade:

- I-** incorporação de 7% (sete por cento) ao salário base para os docentes que ingressaram no quadro do Magistério Municipal, sob a exigência mínima de habilitação em nível médio, modalidade Magistério, que apresentem a certificação de nível superior na área da educação.
- II-** os docentes que ingressaram no quadro do Magistério Municipal, sob a exigência da habilitação mínima em nível superior, curso de Pedagogia, farão jus a valorização por via acadêmica constante no art. 57, inciso I, da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, se devidamente comprovado as titulações.

Art. 2º Conforme o art. 55, alínea “h” e § 3º da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, os integrantes da Carreira do Magistério Municipal receberão um adicional de Local de Exercício na seguinte conformidade:

I- Distância percorrida:

- a-** Escolas situadas a uma distância entre 6 (seis) e 9 (nove) km do ponto de referência – Praça Vereador “Antônio Ribeiro da Cunha” – 10% (dez por cento) do salário base:



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

(FLS.02 DO DECRETO Nº 1033, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2013)

1. EM Capitão Braz;
2. EM ® Barro Branco;
3. EMEI® Barro Branco;
4. EMEI® Balão Mágico;
5. EMEI® Harli Pasquini;
6. EM® Harli Pasquini;
7. EMEI® Trem da Alegria.

b- Escolas situadas a uma distância entre 10 (dez) e 19 (dezenove) km do ponto de referência- Praça Vereador "Antônio Ribeiro da Cunha" – 13% (treze por cento) do salário base:

1. EM® Jacupiranguinha;
2. EM Profª. Shirlei Bueno de Paula;
3. E.M.E.I Barra do Azeite;
3. EMEI® Pingo de Mel;
4. EM® Manoel Gomes;
6. EM Profº. Mario Tadeu de Souza;
7. EMEI® Pequeno Polegar.

c- Escolas situadas a uma distância a partir de 20 (vinte) km do ponto de referência – Praça Vereador "Antônio Ribeiro da Cunha" – 15% (quinze por cento) do salário base:

1. EM Vereador José Rodrigues de Freitas;
2. EM® Joaquim Guimarães da Costa;
3. EMEI® Forquilha;
4. EMEI® Gato de Botas.

II- Dificuldade de acesso:

a. Escolas situadas em local considerado de difícil acesso, 2% (dois por cento) do salário base:

1. EM® Manoel Gomes;
2. EMEI® Trem da Alegria;
3. E.M ®. Joaquim Guimarães da Costa;
4. E.M ®. Barro Branco;
5. E.M.E.I ® Barro Branco;
6. E.M.E.I.F ® Sítio Harly Pasquini.

III- Peculiaridades das Unidades Escolares:

a. Escolas em que existem as peculiaridades quanto ao trabalho, 3% (três por cento) do salário base:

1. EM® Manoel Gomes;
2. EMEI® Trem da Alegria;
3. E.M.E.I F. ® Sítio Harly Pasquini;
4. E.M ®. Barro Branco;
5. E.M.E.I ® Barro Branco
6. E.M ® Jacupiranguinha;
7. E.M.E.I ® Pingo de Mel;
8. E.M.E.I ® Pequeno Polegar.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

(FLS.03 DO DECRETO Nº 1033, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2013)

Art. 3º Para efeito do que prevê o artigo 59, § 1º, "a", da Lei Complementar nº 16 de 12 de setembro de 2012, a Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério Municipal será realizada conforme definições a seguir:

Parágrafo único. A Avaliação de Desempenho:

I- Comprometimento. Refere-se a: Atenção do servidor ao serviço; Atitude para buscar informações necessárias para a execução de seus trabalhos; Capacidade de atuar nos diferentes aspectos do trabalho pedagógico; Capacidade de atender as especificações da diversidade do trabalho pedagógico. Sendo:

- a) de forma integral: 15 (quinze) pontos;
- b) de forma parcial: 5 (cinco) pontos;
- c) não apresenta: 0 (zero) ponto.

II- Tem comprometimento com o Planejamento/Replanejamento. Refere-se a: Habilidade demonstrada em planejar suas tarefas considerando os recursos necessários, os prazos estabelecidos e os instrumentos de trabalho. Sendo:

- a) de forma integral: 5 (cinco) pontos;
- b) de forma parcial: 2 (dois) pontos;
- c) não apresenta: 0 (zero) ponto.

III- Busca aprimorar seus conhecimentos teóricos que sustentam sua prática. Refere-se a: participação nos cursos de capacitação oferecidos pelo Departamento Municipal de Educação e novos cursos de aperfeiçoamento.

- a) cursos com duração maior que 60 (sessenta) horas: 20 (vinte) pontos;
- b) cursos com duração de 60 (sessenta) horas: 10 (dez) pontos;
- c) menos de 60 (sessenta) horas: 0 (zero) ponto.

IV- Demonstra interesse e participação nas reuniões e cursos realizados na Unidade Escolar e oferecidos pelo Departamento Municipal de Educação. Refere-se a: presença, participação e interesse.

- a) constantemente: 5 (cinco) pontos;
- b) às vezes: 2 (pontos);
- c) raramente: 0 (zero) ponto.

V- Em seu ambiente de trabalho mantém organização e zelo na utilização do espaço e materiais. Refere-se a: trabalhar organizadamente com materiais pedagógicos da escola, manutenção e conservação de seu espaço de trabalho.

- a) constantemente: 5 (cinco) pontos;
- b) às vezes: 2 (pontos);
- c) raramente: 0 (zero) ponto.

VI- Assiduidade/Faltas. Refere-se a: frequência ao trabalho.

- a) não falta: 20 (vinte) pontos;
- b) raramente falta: 5 (cinco) pontos;
- c) sempre falta: 0 (zero) ponto.

VII- Envolvimento, integração com a comunidade e equipe escolar. Refere-se a: boa vontade que apresenta para ajudar colegas de trabalho coordenação, Direção e comunidade escolar com delicadeza, cortesia, civilidade e polidez.



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

(FLS.04 DO DECRETO Nº 1033, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2013)

- a) constantemente – 5 (cinco) pontos;
- b) às vezes – 1 (um) ponto;
- c) raramente – 0 (zero) ponto.

VIII- Em relação ao trabalho com seus pares. Refere-se a: pontualidade nas Horas Atividades, HTPCs, (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) participação, interesse e civilidade;

- a) tem boa integração com a equipe, administra conflitos e demonstra interesse: 10 (dez) pontos;
- b) faz parte da equipe, participa das atividades: 3 (três) pontos;
- c) isola-se, não participa: 0 (zero) ponto.

IX- Entrega as documentações com pontualidade e precisão. Refere-se à entrega de documentos, semanários, relatórios, diários, papeletas, e demais solicitados.

- a) constantemente: 5 (cinco) pontos;
- b) às vezes: 2 (pontos);
- c) raramente: 0 (zero) ponto.

X- Tem diário de classe em ordem. Refere-se a: Organização, clareza, objetividade e coerência dos registros.

- a) sempre: 10 (pontos);
- b) às vezes: 3 (três) pontos;
- c) nunca: 0 (zero) ponto.

Art. 4º Para efeito do que prevê o art. 59, § 1º, "b", da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, a Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério Municipal será realizada conforme definições a seguir:

INDICADORES	METAS	PONTUAÇÃO DE ACORDO COM A META ANUAL PARA A ESCOLA					
		Atingiu ou ultrapassou	Não atingiu por uma diferença menor ou igual a 10% (dez por cento)	Não atingiu por uma diferença maior que 10% (dez por cento)	Atingiu ou ultrapassou	Não atingiu a meta por uma diferença de até 2%	Não atingiu a meta por uma diferença superior a 2%
IDEB	Definida pelo MEC	20	10	0			
SARESP	Definida pela S.E.E/SP	15	10	0			
SAREM	Definida pelo Município	15	10	0			
Taxa de evasão	Percentual menor que ano anterior				25	10	0
Taxa de Retenção	Percentual menor que ano anterior				25	10	0



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI

ESTADO DE SÃO PAULO

(FLS.05 DO DECRETO Nº 1033, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2013)

§ 1º Anualmente o Departamento Municipal de Educação definirá através de Resolução, em ficha de Avaliação de Desempenho do ano, os indicadores de desempenho coletivo da escola que serão considerados para avaliação dos profissionais do Quadro do Magistério da Educação Municipal, tendo em vista a periodicidade dos mesmos, série ou nível de ensino atingido.

§ 2º o peso de cada indicador do desempenho coletivo, não considerado em determinado ano, deve ser distribuído entre os que forem considerados, de modo a manter o valor final máximo da pontuação possível, 100 (cem) pontos.

§ 3º Para os especialistas de educação lotados em escolas com unidades vinculadas os indicadores considerados deverão refletir a média de todas as unidades escolares da vinculadora.

§ 4º Para os especialistas de educação lotados no Departamento Municipal de Educação e Cultura os indicadores considerados deverão refletir a média das unidades escolares do município,

Art. 5º A premiação de que trata o art. 104 da Lei Complementar nº 16, de 12 de setembro de 2012, será oferecido a todos os docentes da Rede Municipal, através da realização de concurso anual que contemple a Lei Municipal nº 919/2008 de incentivo a Leitura.

§ 1º O concurso de que trata o *caput* deste artigo exigirá projeto que contenha relato, comprovante das atividades realizadas e avaliação.

§ 2º A premiação será definida pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura aos participantes, obedecendo ao seguinte:

- I- Ao primeiro colocado, uma premiação a ser definida no projeto, tendo como referência o valor de 01 (um) salário base inicial do Ensino Fundamental;
- II- Ao segundo, prêmio no valor de 70% (setenta por cento) do valor aludido no inciso anterior;
- III- Ao terceiro, prêmio no valor de 30% (trinta por cento) do valor previsto no inciso I deste artigo.

§ 3º A premiação referida neste artigo tem a finalidade de estimular a participação em projetos e valorizar o comprometimento e desempenho dos mesmos.

§ 4º A classificação será sempre definida por comissão designada pelo Departamento Municipal de Educação.

Art. 6º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial Decreto nº 973, 23 de fevereiro de 2012.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

LUIZ HENRIQUE KOGA
Prefeito Municipal

Praça do Paço Municipal, Nº 10 (estrada de acesso ao Colina) – Centro – CEP: 11950-000 – Fone: (13) 3854-8700
– fax (13) 3854-8707 - Site: www.cajati.sp.gov.br --Cajati – SP

FONTE: http://www.cajati.sp.gov.br/novo_site/atos_oficiais/decretos/2013

ANEXO 03 – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAJATI – SP (2011 – 2012)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI
ESTADO DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

FICHA DE INSCRIÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL

Abordando o processo de letramento e aquisição da escrita, o processo de construção de raciocínio lógico-matemático. Atendimento Especializado e a Educação para a Diversidade.

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ SEXO () FEM () MASC.

RG: _____ CPF: _____

TELEFONE: () _____ CELULAR: () _____

E-MAIL: _____

SÉRIE/ANO QUE LECIONA ESTE ANO: _____

SÉRIE/ANO DE MAIS EXPERIÊNCIA: _____

Curso de 60h, para atendimento ao artigo 48, inciso I da Lei Complementar 009/2010.

() Realizarei o curso integralmente respeitando as condições básicas apresentadas pela contratada_ UNISEPE_ e pelo Departamento de Educação, em especial, a frequência mínima exigida e a realização de atividades complementares, se houver. Tenho ciência de que o oferecimento deste curso representa dispêndio ao erário e não desistirei sem justa causa, argumentada por escrito, à Chefe de Avaliação Planejamento e Controle do Departamento de Educação, sabendo que seu indeferimento me causará a penalidade prevista no artigo 90, alínea a, da Lei Complementar 009/2010.

() Não tenho interesse, ou mesmo tendo interesse não poderei realizar o curso devido _____, porém estou ciente de que posso sofrer prejuízo na avaliação de desempenho, bem como, não reclamarei falta de oportunidade de aperfeiçoamento nos mesmos moldes.

Cajati, _____, de agosto de 2011 *

Assinatura



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI
ESTADO DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

FICHA DE INSCRIÇÃO

Formação Continuada dos Profissionais do Magistério

NOME: _____

ESCOLA: _____ DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

RG: _____ CPF: _____ TELEFONE () _____

CELULAR: _____ E MAIL: _____

SÉRIE/ANO QUE LECIONA ESTE ANO: _____

SÉRIE/ANO DE MAIS EXPERIÊNCIA: _____

() Realizarei o curso integralmente respeitando as condições básicas apresentadas pela contratada UNISEPE e pelo Departamento de Educação, em especial, a frequência mínima exigida e a realização de atividades complementares, se houver. Tenho ciência de que o oferecimento deste curso representa dispêndio ao erário e não desistirei sem justa causa, argumentada por escrito, à Chefe de Avaliação Planejamento e Controle do Departamento de Educação, sabendo que seu indeferimento me causará a penalidade prevista no artigo 90, alínea a, da Lei Complementar 009/2010.

() Não tenho interesse, ou mesmo tendo interesse não poderei realizar o curso devido _____, porém estou ciente de que posso sofrer prejuízo na avaliação de desempenho, bem como, não reclamarei falta de oportunidade de aperfeiçoamento nos mesmos moldes.

"A escola tem em sua mãos o potencial da nação, seus alunos, têm na educação a grande chance de mudar de rumo. A conscientização da necessidade da boa educação para todos é capaz de mobilizar ações coletivas, ações que venham espalhar pétalas de luzes nos caminhos sombrios da sociedade e que só a educação pode clarear.

"O professor não deve considerar o aluno como aprendizes de textos, mas principalmente como a pessoa que precisa aprender também a conviver consigo e com seus semelhantes; aprender a descobrir, nos textos que lê, a mensagem que frequentemente se encontra encoberta".

O mestre deve ser a pessoa que ajuda a desvendarem os caminhos de suas existências, dentro da fisicamente, mas, vivencialmente, imenso espaço de uma sala de aula.

Semeamos a terra, o conhecimento, o amor, deixando as boas sementes germinando para o bem da humanidade. Os semeadores sonham, como nós, em ver concretizada a sua obra, esperando as sementes germinarem."

Izabel Sadalla Grispino

Gostaria de cursar:

- () Trabalhando as diferenças- Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e Gestores
 () Fazendo arte na escola - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Professores de Arte
 () Dimensões do corpo na escola- Educação Física
 () Ciências da Natureza_ Uma ferramenta catalisadora em um processo de integração- Ensino Fundamental
 () Sala de Recursos Multifuncionais- Ensino Fundamental da Modalidade Especial

Cajati, _____, de maio de 2012

 Assinatura



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJATI
ESTADO DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

FICHA DE INSCRIÇÃO

APOIO PEDAGÓGICO

O perfil do gestor escolar, as atribuições, a rotina, as técnicas escolares e a gestão de conflitos. A liderança eficaz e a utilização inteligente dos índices.

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ SEXO () FEM () MASC.

RG: _____ CPF: _____

TELEFONE: () _____ CELULAR: () _____

E-MAIL: _____

FUNÇÃO: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO: _____

Curso de 60h, para atendimento ao artigo 48, inciso I da Lei Complementar 009/2010.

() Realizarei o curso integralmente respeitando as condições básicas apresentadas pela contratada UNISEPE e pelo Departamento de Educação, em especial, a frequência mínima exigida e a realização de atividades complementares, se houver. Tenho ciência de que o oferecimento deste curso representa dispêndio ao erário e não desistirei sem justa causa argumentada por escrito, à Chefe de Avaliação, Planejamento e Controle do Departamento de Educação, sabendo que seu indeferimento me causará a penalidade prevista no artigo 90, alínea a da Lei Complementar 009/2010.


() Não tenho interesse, ou mesmo tendo interesse não poderei realizar o curso devido _____, porém estou ciente de que posso sofrer prejuízo na avaliação de desempenho, bem como, não reclamarei falta de oportunidade de aperfeiçoamento nos mesmos moldes.

Cajati, _____ de agosto de 2011.


Assinatura

Rua Dr. Paulo H. Casavalle, 450 - CEP 11.950-000 - Fone (13) 3854-8600 - Fax 3854-8608 - Cajati-SP
 Site: www.cajati.sp.gov.br - E-mail: deccajati@yahoo.com.br

ANEXO 04 – PROPOSTA PARA AQUISIÇÃO DO MATERIAL APOSTILADO (TRECHO DO OCUMENTO)



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJATI
Estado de São Paulo
www.cajati.sp.gov.br - comprascajati@hotmail.com - compras@cajati.sp.gov.br



ANEXO I

TERMO DE REFERÊNCIA

1 - JUSTIFICATIVA:

Considerando a necessidade apontada pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação de se implementar uma **Política Municipal voltada para uma Educação Básica de Qualidade**, capaz de garantir a **integração das escolas na proposta educacional deste Município**, bem como o compromisso de atingir a meta nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de acordo com **nossas peculiaridades locais e regionais**, é necessário a contratação de um Sistema de Ensino que contemple **MATERIAL DIDÁTICO** para alunos e professores, bem como a **ASSESSORIA PEDAGÓGICA, CAPACITAÇÃO** para professores e gestores e acesso ao **PORTAL DE EDUCAÇÃO NA INTERNET**, conforme especificações e características descritas.

2- DO OBJETO E DAS ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS:

2.1- DISPOSIÇÕES GERAIS

Constitui-se objeto da presente licitação a Contratação de Empresa para o fornecimento de Sistema de Ensino composto por **MATERIAL DIDÁTICO** para alunos e professores da Rede Municipal da Educação Infantil, bem como **ASSESSORIA PEDAGÓGICA, CAPACITAÇÃO** e **PORTAL DE EDUCAÇÃO NA INTERNET** para acesso de alunos e professores, conforme especificações e características descritas no presente edital.

2.2 – DO FORNECIMENTO E ENTREGA:


O material didático será entregue conforme cronograma de pedidos-entrega na estimativa de:

NÍVEL - SÉRIE	VOLUMES	NÚMERO DE ALUNOS	VALOR UNITÁRIO	VALOR ANUAL POR ALUNO	VALOR TOTAL
Educação Infantil - Fase II (05 anos)	04	520			
			TOTAL GERAL		

2.3. O DESCRITIVO DAS PROPOSTAS, ASSIM COMO O MATERIAL, DEVERÃO ATENDER AOS SEGUINTE REQUISITOS MÍNIMOS DE ADMISSIBILIDADE :

2.3.1 - MATERIAL DIDÁTICO DO ALUNO

Praça do Paço Municipal, nº 10 – Centro – CEP 11950-000 – Cajati – SP
Fone (13) 3854-8700 – Fax: (13) 3854-8719



FONTE: Departamento Municipal de Educação e cultura de Cajati - SP

ANEXO 05 – TRECHO DO MATERIAL DO PROGRAMA LER E ESCREVER (PROJETO CITADO PELOS PROFESSORES)

Projeto didático: Animais do mar

Animais que serão estudados

- Golfinho
- Tartaruga marinha
- Cavalo-marinho
- Baleia-Jubarte
- Tubarão-azul
- Caranguejo

Leitura e escrita de textos de divulgação científica

Com este projeto, daremos aqui continuidade ao ensino de conteúdos iniciado no final da 1ª série, com o projeto sobre animais do Pantanal. A proposta envolve a leitura de textos de divulgação científica, buscando desenvolver nos alunos os comportamentos de leitor, intrinsecamente associados às práticas de estudo. Além da leitura, também daremos ênfase à produção de textos, direcionados para a divulgação do que os alunos tiveram aprendido. Espera-se, assim, consolidar, aprofundar e ampliar conhecimentos cuja aprendizagem se iniciou no ano anterior.

A necessidade de aprender a estudar, para as crianças, não é apenas uma condição para a continuidade da vida escolar. É essencial também para o futuro exercício profissional, pois a capacidade de se atualizar continuamente se mostra vital no mundo atual, tendo em vista a rapidez com que surgem novas informações. Cabe à escola ensinar as práticas associadas ao estudo, particularmente à leitura e à produção de textos de divulgação científica. Tais práticas passam a ganhar cada vez mais espaço à medida que se avança na escolaridade, em textos associados às áreas de História, Geografia e Ciências Naturais.

Quando associada às atividades de estudo, a leitura inclui uma série de ações indispensáveis ao propósito de ampliar os conhecimentos do leitor sobre o tema abordado. No caso da escrita, a produção de textos de divulgação científica impõe algumas características que são importantes para cumprir o objetivo de compartilhar informações aprendidas.

Para aprender os comportamentos de leitor e escritor associados às atividades de estudo, é preciso inserir os alunos em situações em que eles utilizem esses textos e possam compartilhar com outros pessoas o que aprenderam a partir da leitura.

Neste projeto você dará oportunidade a seus alunos, leitores principiantes, de participar de diversas situações de leitura: no início, contando com seu apoio, mas assumindo depois, gradualmente, maior controle sobre a leitura e sobre o registro das informações. Vão partir de uma situação real de estudo e pesquisa para pôr em prática, com sua orientação, vários dos comportamentos inerentes ao trabalho de estudante: ler, selecionar informações relevantes, organizá-las num discurso próprio, compartilhá-las com outras pessoas etc. Tudo isso com o estímulo simultâneo para que avancem em seus conhecimentos sobre a escrita e suas convenções.

Há uma grande diferença em relação ao projeto de animais do Pantanal realizado na 1ª série: agora se espera que os alunos leiam com maior autonomia, mesmo que a dificuldade dos textos propostos seja equivalente. A extensão do texto e o vocabulário utilizado são adequados a leitores pouco experientes.

A expectativa é também de que eles avancem como escritores. Ao reapresentarem o que aprenderam, em suas produções escritas, você lhes oferecerá por a reflexão sobre a escrita correta das palavras.

A participação no projeto é útil mesmo para os alunos que não sabem escrever, pois lhes proporciona a oportunidade de se aproximar de importantes características dos textos de divulgação científica e de alguns dos comportamentos de leitores e escritores quando inseridos em situações de estudo.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

- Espera-se que, no desenvolvimento deste projeto, os alunos aprendam a:
 - ler textos de divulgação científica com maior autonomia;
 - conhecer algumas das características desses textos;
 - utilizar procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica);
 - utilizar comportamentos de escritor relacionados à escrita de textos de divulgação científica.

PRODUTO FINAL SUGERIDO

Mural exposto em espaço onde haja grande circulação de pessoas da comunidade escolar (pais, professores, funcionários e demais alunos) e no qual os alunos possam exibir suas produções – textos e ilustrações com curiosidades e informações relevantes sobre os animais.

ANEXO 06 – TRECHO DO PLANO UNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS DE CAJATI – SP.

4º Ano – Tema 2: COMO NOS COMUNICAMOS – EXPECTATIVAS DE NATUREZA E SOCIEDADE

COMO NOS COMUNICAMOS	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
<p>Sociedade e Comunicação</p> <p>Linguagem e comunicação</p>	<p>Identificar e comparar formas utilizadas pelos diferentes seres vivos para se comunicar e obter informações do ambiente.</p> <p>Identificar o sistema nervoso como responsável pelo armazenamento, transmissão e comando das informações.</p> <p>Identificar diferentes formas de comunicação e informação antes e após a invenção da eletricidade.</p>	<p>Reconhecer a importância das tecnologias nos meios de comunicação no cotidiano, como rádio, TV, jornais, revistas e Internet.</p> <p>Reconhecer ao longo dos séculos como a produção artesanal e as técnicas empregadas contribuíram para as pessoas se comunicarem.</p> <p>Descrever diferentes formas de comunicação no dia-a-dia, para obter informações sobre países, estados e cidades</p>	<p>Identificar linguagens e meios de comunicação presentes na vida das crianças e da família, na escola e na cidade, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças com os identificados em outras culturas, épocas e localidades.</p> <p>Relacionar diferentes formas de registro (desenhos, pinturas, escritas, gravações sonoras e visuais...) com sociedades de determinados locais e épocas históricas.</p> <p>Coletar informações de registros produzidos em diferentes épocas da história brasileira, incluindo os produzidos pelos povos indígenas.</p> <p>Confrontar informações colhidas em registros diferentes, referentes aos mesmos acontecimentos e à diversidade de sujeitos históricos.</p>
<p>Sociedade e Comunicação</p> <p>Sociedade e tecnologias</p>	<p>Identificar e comparar sistemas e equipamentos que permitem visualizar o interior do corpo, como radiografia, ultrassonografia e tomografia.</p> <p>Descrever o uso de aparelhos que possibilitam ampliar o sentido da visão para observação de objetos ou seres muito pequenos ou muito distantes.</p> <p>Identificar os principais equipamentos e aparelhos domésticos utilizados na comunicação e transmissão de informações e compará-los em termos de função, formas de utilização, transmissão ou recepção de sons e imagens.</p> <p>Reconhecer comportamentos de segurança ao identificar símbolos de perigo, como: radiação, explosão, alta-voltagem e toxidez em estabelecimentos, veículos ou materiais transportados.</p> <p>Reconhecer riscos e benefícios presentes no uso de aparelhos e equipamentos de comunicação e para diagnósticos relativos à saúde.</p>	<p>Reconhecer e utilizar mapas como texto informativo para localizar e descrever objetos e fenômenos.</p> <p>Identificar as relações entre os Sistemas Tecnológicos de Comunicação e as representações do espaço.</p> <p>Reconhecer nas propagandas sinais que as associam ao consumo.</p> <p>Reconhecer e comparar diferentes documentos, mapas, objetos, imagens e outros registros como meios de informação e comunicação.</p> <p>Identificar os meios de comunicação como forma de aproximação dos lugares.</p>	<p>Relacionar registros históricos com a preservação da memória de grupos e classes.</p> <p>Estabelecer relações entre os hábitos culturais e os meios de comunicação do século XX.</p> <p>Coletar informações de produções veiculadas em meios de comunicação do século XX com o propósito de analisar sua relação com acontecimentos históricos.</p> <p>Identificar e utilizar marcadores de tempo de média e longa duração (décadas e séculos)</p>

5º Ano – Tema 2: – EXPECTATIVAS DE NATUREZA E SOCIEDADE

VIVER NA CIDADE	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
<p>IDENTIDADE E DIVERSIDADE: MODOS DE VIDA</p> <p>Viver na cidade: interrelações com outros espaços e culturas</p>	<p>Identificar e comparar elementos físicos e biológicos nos ambientes naturais e transformados da cidade. Reconhecer as principais causas e medidas de prevenção às enchentes na cidade. Ler e interpretar informações sobre temperatura e precipitação. Comparar diferentes meios de transporte usados na cidade e no Brasil em termos de total de carga que carregam, velocidades alcançadas, quantidades de poluentes emitidos no ar e ocupação de espaço nas ruas. Argumentar quanto às vantagens e desvantagens da utilização de diferentes meios de transporte, reconhecendo formas de segurança no trânsito da cidade. Opinar, com argumentos, sobre medidas preventivas de acidentes e de melhorias do tráfego na cidade..</p>	<p>Identificar, a partir do mapa político, a localização de Cajati no estado de São Paulo no Brasil e na América do Sul. Reconhecer os lugares na cidade de Cajati por meio de leitura de mapas. Pesquisar os dados sobre os bairros da cidade ao longo de algumas décadas e identificar as mudanças em relação às atividades econômicas, população, moradias. Comparar mapas e imagens que caracterizam bairros e cidades. Identificar e localizar vegetação de Mata Atlântica remanescente na cidade e áreas verdes nos bairros. Reconhecer a função social da previsão do tempo.</p>	<p>Relacionar as histórias pessoais, das famílias e dos bairros com a história da cidade. Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc. e estudo do meio. Identificar os principais momentos da história de Cajati e as ações dos sujeitos que atuaram: portugueses, escravos indígenas e africanos ou de origem africana, imigrantes, migrantes, trabalhadores, mulheres etc. Conhecer e registrar com marcadores de tempo as formas de governo da cidade, e do Brasil em diferentes momentos: Colônia, Império, República.</p>
<p>IDENTIDADE E DIVERSIDADE: MODOS DE VIDA</p> <p>Transformações da cidade: relações individuais, sociais e políticas</p>	<p>Pesquisar diferentes destinos dados aos resíduos sólidos na cidade – lixões, aterros, incineração, reciclagem – e compará-los em termos de seus benefícios e riscos. Reconhecer a importância do saneamento público para a saúde e a qualidade de vida da população. Pesquisar os principais sistemas de tratamento de água na cidade e a distribuição da água tratada. Pesquisar e realizar experimentalmente formas simples e domésticas de tratamento de água como filtração e cloração. Reconhecer a necessidade do tratamento de esgotos para a vida nos rios da cidade.</p>	<p>Elaborar mapa, localizando os diferentes tipos de indústrias no Estado e no município de Cajati. Reconhecer a relação entre São Paulo, o Porto de Santos e outras vias de circulação de mercadorias e serviços no Estado de São Paulo (rodovias e ferrovias). Reconhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida. Identificar o sistema de abastecimento de água na cidade e relacioná-lo com a quantidade e distribuição de chuvas que caem ao longo do ano. Reconhecer a importância de se ter saneamento básico e relacioná-la com compromisso social e direito do cidadão.</p>	<p>Identificar na história da cidade lutas sociais da população em prol de melhores condições de vida (por moradia, saneamento básico, coleta de lixo, serviços de água e energia elétrica, transporte, áreas verdes, lazer, qualidade das águas dos rios e do ar etc.). Identificar as diferenças sociais, e de participação nas ações políticas, dos grupos e classes sociais que convivem na cidade: governadores, comerciantes,</p>

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - ESTUDOS SELECIONADOS NOS PERIÓDICOS DA CAPES (2002-2012)

Título	Autor	Publicado em	Assunto	Fonte
Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?	Sônia Maria da Silva Araújo	Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2010, Vol.8(1), pp.221-242	Educação do Campo e o Pós-Colonialismo	Fundación Dialnet
Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na Escola do Campo.	Salomão Antônio Mufarrej Hage, Oscar Ferreira Barros	Revista Espaço do Currículo, 2010, Vol.3(1), p.348	Educação do campo, currículo, multisseriação, Amazônia.	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos	Fabiane Vanessa Breitenbach	Revista Espaço Acadêmico, 2011, Vol.11(121), p.116	Educação do Campo, Políticas Públicas e Movimentos Sociais	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR	Mariza Rotta, Sidney Becker Onofre	Educação, 2010, Vol.33(1), p.75	Educadores e Educação do campo	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo	Célia Regina Vendramini	Cadernos CEDES, 2007, Vol.27, p.121-135	Educação do Campo, Trabalho e Educação e Movimentos sociais.	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Memória em movimento: A construção do projeto de uma escola do campo	Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu, Silvia Alicia Martinez	Vértices, 2010, Vol.6(2), p.39	Educação do Campo, Movimentos Sociais, Políticas Públicas	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação	Acilino Clésio Antonio e Marizete Lucini	Cadernos CEDES, 2007, Vol.27, p.177-195	Educação do Campo, Ensino, Currículo e Práticas Educativas	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo - um percurso histórico	Adelaide Ferreira Coutinho	Eccos Revista Científica, 2009, Vol.11(2), p.393	Educação, Estado e Educação do Campo	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Políticas de diferenciação do currículo: da organização do conhecimento às práticas pedagógicas	José Augusto Pacheco e Jacqueline Cunha da Serra Freire	http://hdl.handle.net/1822/20803 2012	Organização Curricular, Conhecimento e Educação do Campo	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2010, Vol.18, p.549-564	Educação Rural, Educação do Campo e Políticas Públicas	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Refletindo nos territórios dos currículos escolares da educação do campo	Roberta Luzzardi, Shirley Nascimento Altemburg e Antônio J. Amaral Bezerra	Reflexão & Ação, 2010, Vol.18(2), p.214	Currículo, Educação do Campo e Território	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Espaços de participação e escolarização de	Sônia Pereira	Revista Brasileira de Educação, 2007, Vol.12, p.359-371	Direito à educação, trabalhadores rurais,	SciELO Brazil

trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?			educação de jovens e adultos	(Scientific Electronic Library Online)
História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)	Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho	Revista Brasileira de História, 2003, Vol.23(45), p.37	Historiografia e História da Educação do Campo	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa	Marlene Ribeiro	Educação e Pesquisa, 2008, Vol.34, p.27- 45	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa	Edival Sebastião Teixeira, Maria de Lourdes Bernartt, Glademir Alves Trindade	Educação e Pesquisa, 2008, Vol.34, p.227- 242	Pedagogia da Alternância, Revisão de literatura, Educação do Campo, Escola Família Agrícola e Casa Familiar Rural	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
A “lenda” ou história da borboleta: os movimentos sociais e a educação - o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e a educação do campo	Ana Maria Alvarenga, Antônio Teodoro	Eccos Revista Científica, 2009, Vol.11(1), p.193	Educação, Emancipação, Movimentos Sociais e MST	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica	Maria Antônia de Souza	Educação & Sociedade, 2008, Vol.29, p.1089-1111	Educação Rural, Pesquisa Científica, Movimentos Sociais e Prática Pedagógica	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo	Sonia Aparecida Branco Beltrame; Yolanda Zancanella	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2008, Vol.33(1)	Educação do Campo, Formação de Educadores e MST	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação	Maria Antônia de Souza	Revista Brasileira de Educação, 2007, Vol.12(36), p.443	Pesquisa, Educação Rural e Movimentos Sociais	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?	Marlene Ribeiro	Revista Brasileira de Educação, 2009, Vol.14(42), p.423	Trabalho, Educação, Movimentos Sociais, Pedagogia da Alternância, Liberdade e Emancipação	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004 (Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004)	Maria Clara Di Pierro, Márcia Regina Andrade	Revista Brasileira de Educação, 2009, Vol.14, p.246-257	Educação e movimentos sociais do Campo, assentamentos rurais, educação de jovens e adultos	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Políticas de formação de educadores (as) do campo	Miguel Gonzalez Arroyo	Cadernos CEDES, 2007, Vol.27, p.157-176	Políticas públicas, Movimentos sociais, Formação de professores	SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online)
Balanco da produção de conhecimento sobre educação não escolar de adultos: educação no campo, 1998 – 2006	Fabiana de Cássia Rodrigues	E-curriculum, 2009, Vol.5(1)	Educação no Campo, MST, Extensão Rural	Fundación Dialnet

Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - ocupa a escola: A educação da infância em uma escola em movimento	Deise Arenhart	Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 2007, Issue 3	Infância - Educação - Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Escola	Fundación Dialnet
Educação do campo: primeiras aproximações	Dominique Michèle Periotto Guhur, Irizelda Martins de Souza e Silva	Roteiro, 2010, Vol.34+n.2, p.129	Educação Do Campo. Movimentos Sociais. Pedagogia Do Movimento	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas	Adriana D'agostini	Revista do Centro de Educação UFSM, 2012, Vol.37(3), p.453	Educação brasileira, Educação do Campo, Política Educacional	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educação do campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio-educacional	Ane Carine Meurer	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2008, Vol.33(1)	Projeto Político-Pedagógico. Educação do Campo. Educação e Movimentos Sociais.	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Uma experiência de formação continuada na educação do campo	Fernando José Martins	Revista Ciência em Extensão, 2010, Vol.3(2)	Formação Continuada; MST e Educação do Campo	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial	Viviani Anaya, Celia Regina Teixeira	E-curriculum, 2007, Vol.2(2)	Educação, Currículo escolar, Flexibilidade Curricular, Experiência emancipatória Em Currículo e Inclusão Social	Fundación Dialnet
Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa	Sonia Aparecida Branco Beltrame	Educação e Pesquisa, 2002, Vol.28(2), p. 129	Escola; Professores; Movimentos Sociais; Consciência	Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Enxada versus Caneta: educação como prerrogativa do urbano no imaginário de jovens rurais.	Isabela Gonçalves de Menezes	Revista Eletrônica de Educação, 2009, Vol.3(1), p.24	Educação; Juventude Rural; Trabalho	Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

Elaboração: Olga Rosa Koti

APÊNDICE 02 - TRABALHOS SELECIONADOS SITE DA ANPED

Anped/Gt	Trabalho	Autor-Instituição	Foco da pesquisa
23º/03	Política Social E Educação: Uma Alternativa Do MST?	Sidney Alves Costa - UFSCar	O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e a relação com a Política Social e a Educação.
28º/03	A Educação Do Campo em Foco: Avanços e Perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais	Lourdes Helena da Silva – UFV (Fapemig)	Educação do Campo. Pedagogia de Alternância. Práticas Pedagógicas
31/03	Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção	Antonio Munarim - UFSC	Educação do Campo; movimentos sociais e educação; políticas públicas de educação
	A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo	Maria Antônia De Souza- UTP	Retrospectiva do debate sobre educação e movimentos sociais, atentando para as novas configurações das investigações, no contexto dos grupos de pesquisa e, caracteriza o conhecimento educacional produzido.
32º/03	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – UEFS	Questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro. O texto aponta para a necessidade de aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em “campo”
	O ambiente escolar noturno e seus significados para os jovens estudantes de uma escola no meio rural	Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU Leonardo Donizette de Deus Menezes – UFU	Pesquisa acerca do significado da escola para jovens estudantes do período noturno da Escola Estadual Artur Bernardes, localizada no meio rural do município de Araguari, MG. Concluiu-se que o espaço escolar é multicultural.
33º/03	Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina	Sonia Branco Beltrame – UFSC Zilma Isabel Peixer – UFSC Alcione Nawroski – UFSC Natacha Eugênia Janata – UFSC Soraya Franzoni Conde – UFSC	O objetivo deste texto é socializar e debater os primeiros resultados da pesquisa em desenvolvimento sobre as políticas e as práticas de educação do campo no estado de Santa Catarina
	Escolarização no meio rural – juventude e marcas de gênero	Catarina Malheiros da Silva – UnB	Busca compreender e analisar o significado das experiências escolares para a formação de jovens rurais, reconhecendo as dimensões de gênero, trabalho agrícola e trajetória escolar. Apontando que a escola tem significados positivos para moças e rapazes, haja vista que se trata de uma área rural de pequeno município em que o processo de escolarização se deu de forma tardia e sexista.
34º/03	Relações Entre Movimento Social E Estado: A Parceria No Âmbito Do Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária	Luciane Almeida Mascarenhas de Andrade- UFRN	Integra estudos sobre as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, em particular sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com foco no princípio operacional e metodológico da parceria.
	A relação trabalho e educação na escola de Assentamento Paulo Freire: um estudo de caso	Adriana D'Agostini- UFSC	Estudo uma escola de assentamento. Consta que no momento as práticas realizadas estão no universo das contradições e das disputas internas e externas as quais a escola se submete.
	Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo: Momento Sociedade - Política	Edson Marcos de Anhaia- UFSC	Procura compreender a constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo no final dos anos 90
	Formação de Educadores do Campo: Considerações a partir dos Cursos de Licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas	Sandra Regina Magalhães de Araújo - UNEB	Ressalta a relevância do tema na definição de políticas públicas de formação de educadores, a partir do perfil de educador que se desenha para atuar nas escolas do campo.
	Educação Infantil do Campo: Aproximações Ao cenário do Espírito Santo	Valdete Coco- UFES	Aborda a Educação Infantil Do Campo (EIC) explorando as ações de formação, a atuação dos movimentos sociais e a dinâmica de atendimento desenvolvida pelos municípios, a partir de pesquisa exploratória focalizando o cenário do Espírito Santo (ES).

	Reflexões acerca da Educação de Jovens do Campo em Santa Catarina	Natacha Eugenia Janata – UFSC Vanessa Xavier Caldas – UFSC Alcione Nawroski – UFSC	A pesquisa levanta dados parciais quanto ao seu objeto e revela disparidades no tratamento da população do campo. Percebe-se que são necessárias políticas públicas que subsidiem os jovens do meio rural, a fim de possibilitar a superação das desigualdades que estes sujeitos enfrentam historicamente.
	Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das Escolas Públicas do Campo	Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UTP	Descreve a situação de exclusão do alunado da educação especial quanto ao transporte escolar, infraestrutura das escolas do campo, carência de materiais pedagógicos, frágil formação dos professores e ausência de professor especializado.
34º/08	Da cidade para a roça: Itinerâncias e práticas de professoras urbanas em escolas rurais	Mariana Martins De Meireles – UNEB	Busca compreender como ocorre a construção da identidade docente e de que maneira são construídas as práticas pedagógicas em espaços rurais
35º/03	A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia Paraense	Adriane Raquel Santana De Lima- UFPA	Discute a necessidade de construção de uma epistemologia educacional que considerem os diversos saberes e a relação existente entre eles numa prática cotidiana da escola, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Assentamento dos Sem Terra Amazônia Paraense.
	A Formação de Professores no Curso de Pedagogia do Campo: o caso da Unimontes	Alda Aparecida Vieira Moura - Unimontes	Analisa se o curso de Pedagogia do Campo contribui para a formação diferenciada e condizente com a pedagogia do campo.
	"A Pedagogia dos Aços": as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih	Marilda da Conceição Martins - USP	Reflexões sobre os desafios da docência nas escolas campesinas maranhenses.
	Escola Rural Multisseriada: Contexto e Perspectivas no Município de Urubici/SC	Kamila Farias Pantel - UFSC	Reflexão acerca da realidade das escolas rurais multisseriadas. As reflexões assinalam o potencial pedagógico presente no ambiente heterogêneo destas escolas, bem como a necessidade de que suas especificidades sejam conhecidas e trabalhadas no sentido de subsidiar a elaboração de políticas públicas que as abordem suficientemente, proporcionando condições para que Venham a desenvolver processos educativos caracterizados enquanto educação do Campo.
	Juventude em Escolas Famílias Agrícola do Semiárido: Paradoxos entre Educação, Trabalho e Campo	Georgia Oliveira Costa Lins-UEFS Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante-UEFS	Reflexões em torno e jovens do rural que vivenciam uma dinâmica de diversidade educativa entre a escola, a família, a comunidade, e o labor, baseada na Pedagogia da Alternância.

Fonte: Dados da página virtual da ANPED.

Elaboração: Olga Rosa Koti

APÊNDICE 03 - GRUPOS DE PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO REGISTRADOS NO CNPQ

Grupo de Pesquisa	Instituição	Líder	Linhas de Pesquisa
Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo	UNICENTRO	Marlene Lucia Siebert Sapelli	Currículo, formação de professores e práticas pedagógicas em educação do campo, História, políticas públicas e educação do campo
Culturas, parcerias e educação do campo	UFES	Erineu Foerste	Cultura, currículo e formação de educadores, Educação e Linguagens
Educação, Cultura e Movimentos Sociais	UFG	Jadir de Moraes Pessoa	Educação e Movimentos Sociais, Educação e Mundo Rural
Educação do Campo, Agricultura Familiar Camponesa e Sustentabilidade na Amazônia	IFPA	Romier da Paixão Sousa	Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária, Educação do Campo, Agroecologia e Sustentabilidade na Amazônia, Identidade, Educação do Campo e Agricultura Familiar, Organização, Movimentos sociais e Políticas públicas no campo, Trabalho e Sistemas de Produção no Campo
Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária	UFV	Lourdes Helena da Silva	Alternâncias Educativas, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação em Áreas de Reforma Agrária
Educação do Campo e Contemporaneidade	UNEB	Antonio Dias Nascimento	Educação do Campo, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local Sustentável, Educação e Movimentos Sociais do Campo, Educação, Memória, Diversidade Cultural e Identidade dos Povos do Campo
Trabalho, Movimentos Sociais e Processos Educativos	UFV	Cezar Luiz de Mari	Educação no/do Campo. Trabalho, Movimentos Sociais e processos Educativos (TRAPE)
Educação do Campo e Letramento	UFSC	Sonia Aparecida Branco Beltrame	Alfabetização, letramento, formação e prática dos professores dos anos iniciais das escolas do campo. Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina
Educação Do Campo UEFS	UEFS	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	Educação do Campo e Movimentos Sociais Educação do Campo e Políticas Públicas, Prática Pedagógica e Educação do Campo
Educação e diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense	UNEMAT	Jaqueline Pasuch	Educação, movimentos sociais e políticas públicas
Educação e movimentos sociais: interface entre o rural e o urbano	UFPB	Orlandil de Lima Moreira	Educação, cidadania e participação popular, Educação de jovens e adultos, Educação do Campo, Educação popular e escola pública, Educação popular e movimentos sociais
Educação Rural	UFPA	Orlando Nobre Bezerra de Souza	Currículo e Gestão em Educação Rural na Amazônia, Educação rural e formação profissional dos agricultores e dos agentes de desenvolvimento, Poder Local e Educação do Campo na Amazônia

Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo	IFPE	Velda Maria Amilton Martins	Agricultura familiar e desenvolvimento rural, Educação do campo, identidade e relações de gênero, Políticas públicas para a educação do Campo
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Ambiental (GEPEDUCA)	UFPB	Antonio Alberto Pereira	Educação do Campo, Sociedade e Educação Ambiental
GPMECE - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo	UFPE	Carlos Eduardo Ferreira Monteiro	Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos em Contextos da Educação do Campo, Formação de professores que ensinam Matemática em contextos de Educação do Campo, Recursos no ensino de matemática em contextos de educação do campo
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia	UFPA	Salomão Antonio Mufarrej Hage	Educação de Jovens e Adultos e diversidade cultural na Amazônia, Educação Freireana nos Sistemas Públicos de Ensino, Educação Superior no Campo, Escola do Campo, Currículo e Multissérie, Estado, Desenvolvimento e Movimentos Sociais na Amazônia, Infância, Diversidade e Direitos Humanos, juventudes e políticas públicas no campo e na cidade, Populações Amazônicas: História, Identidades culturais e Educação, Práticas Corporais e interculturalidade na Amazônia
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial	UFRB	Silvana Lúcia da Silva Lima	Educação do Campo e Desenvolvimento Agrário, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Formação de Professores, Educação e Sustentabilidade
Práticas pedagógicas: elementos articuladores	UTP	Maria Antônia de Souza	Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação do Campo	UFPE	Angela Maria Monteiro da Motta Pires	Extensão Rural e desenvolvimento local, Política públicas, gestão e avaliação de políticas educacionais e Educação do campo
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo - HISTEDBR	UFSCAR	Luiz Bezerra Neto	Educação Especial no campo, Fundamentos da Educação e suas relações com o campo, Instituições escolares e práticas educativas no campo, Movimentos Sociais e Educação
Grupo De Pesquisa Educação, Cultura E Mundo Rural - EDURURAL	UFT	Antônio Miranda de Oliveira	Cultura Camponesa, Educação e cultura Indígena, Educação e Mundo Rural, Infâncias e educação no mundo rural

Grupo de Pesquisa em Educação no Campo - GEPEC	IFPA	Josiel do Rego Vilhena	Educação Ambiental e Manejo de Recursos Naturais na Região do Baixo Tocantins, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas na Educação no Campo, Movimentos Sociais e Educação no Campo
MOPEC - Múltiplos Olhares pedagógicos da Educação do Campo	UNEMAT	Jaqueline Pasuch	I - Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
Movimentos sociais, educação do campo e práticas pedagógicas	UEPG	Maria Antônia de Souza	Educação, Direito e Movimentos Sociais, Educação do Campo, Educação e Escolas do Campo, Práticas Pedagógicas
Movimentos Sociais, Educação e Diversidade	UFPE	Allene Carvalho Lage	Educação do campo, indígena e quilombola, Educação e Movimentos Sociais Populares, Educação e Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidades, Educação, Língua (gem) e Diversidade
Políticas Públicas e Educação	UNICENTRO	Angela Maria Hidalgo	Educação do Campo
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo	UFMG	Maria Isabel Antunes Rocha	Processos psicossociais na prática educativa
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial	UFSCAR	Katia Regina Moreno Caiado	Educação Especial e Educação do Campo
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e Ensino de Agroecologia	UFRRJ	Lia Maria Teixeira de Oliveira	Formação de Professores do Campo, Formação e Práticas em Agroecologia, Políticas Públicas, Educação do Campo e Movimentos Sociais
Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do trabalho - TMT	UFSC	Célia Regina Vendramini	Educação do campo, Educação e movimentos sociais
Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas - GP-RETLEE	UNIOESTE	Mafalda Nesi Francischett	Educação do Campo, Sociedade e Movimentos Sociais
Sociedade, Estado e Educação: governos municipais e educação do campo	UFPA	Afonso Welliton de Sousa Nascimento	Estado e Política Educacional do Campo Movimentos Sociais e Educação do Campo

Trabalho como Princípio Educativo, Movimentos Sociais e Educação - TRAME	UFJF	Dileno Dustan Lucas de Souza	Movimentos Sociais e Educação do Campo Trabalho, movimentos sociais e princípio educativo
Trabalho, Educação, Estética e Sociedade	UECE	José Deribaldo Gomes dos Santos	Elementos Educativos para a Formação de Professores na Cidade e no Campo

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq.

Elaboração: Olga Rosa Koti

APÊNDICE 04 – QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

I - Dados Do Perfil Pessoal:

1. Faixa etária:
2. 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () acima de 50 ()
3. Sexo: feminino () masculino ()
4. Cidade de residência:
5. Distância da residência até a escola:
6. Tempo de percurso:
7. Meio de transporte:

II - Dados da formação docente:

1. Qual sua formação:
2. () Magistério técnico – 2º grau
3. () Magistério superior
4. () Pedagogia a distância
5. () Pedagogia presencial
6. () Outra licenciatura com complementação em Pedagogia
7. () Pós-Graduação. Qual:
8. Estudou em escola do campo? Não () Sim (). Comente:

III – Atividade atual:

1. Em que ano do Ensino Fundamental você atua no momento?
() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano
2. Há quanto tempo atua como professor?
3. Há quanto tempo atua como professor da escola do campo?

IV - Considerações sobre a docência:

1. Por que você se tornou professor?
2. Como se tornou professor da Escola de Campo?
3. Como você se percebe professor?
4. Para você o que é ser um bom professor?
5. Você se considera um bom professor? Comente.
6. Que significado você atribui a sua prática docente atuando em uma Escola do Campo?
7. Quais as principais dificuldades que você encontra no atual exercício da sua prática docente?
8. O que você considera mais importante em sua prática docente?
9. Em sua concepção existe alguma diferença na atuação docente de um professor da Escola do Campo em relação ao professor da Escola da Cidade? Comente.
10. Qual sua concepção sobre a prática docente e a relação professor/aluno nos contexto Escola do Campo?
11. Identifique os três principais limites que impedem melhorias na prática docente na escola em que atua:
12. Identifique três possibilidades que poderão ajudar a educação no campo

V – Condições da docência:

1. A instituição propicia um espaço de formação (estudo e reflexão) no coletivo da escola? Comente.
2. A instituição te orienta e apóia em sua prática docente? Comente

3. As condições de recurso como espaço físico, tempo, material, currículo da escola são favoráveis ao bom desenvolvimento da sua docência? Comente.
4. O que sugere para melhorar sua prática docente?

APENDICE 05 – TABULAÇÃO DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Dados dos questionários RPM para análise

I - Dados Do Perfil Pessoal:

1- Faixa etária:

Dados	
P1	20 a 30
P2	acima de 50
P3	31 a 40
P4	31 a 40
P5	20 a 30
P6	20 a 30
P7	20 a 30
P8	20 a 30
P9	41 a 50
P10	20 a 30
P11	20 a 30
P12	31 a 40
P13	31 a 40
P14	41 a 50
P15	31 a 40
P16	20 a 30
P17	31 a 40

20 a 30 = 08
 31 a 40 = 06
 41 a 50 = 02
 Acima de 50 = 01

2- Sexo: feminino () masculino ()

Dados																	
P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	F = 15 M = 02
F	F	M	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	

3- Cidade de residência:

Dados	
P1	Jacupiranga
P2	Registro
P3	Registro
P4	Jacupiranga
P5	Cajati
P6	Registro
P7	Registro
P8	Cajati
P9	Registro
P10	Cajati
P11	Cajati
P12	Cajati
P13	Eldorado
P14	Eldorado
P15	Cajati

Cajati = 06
 Jacupiranga = 02
 Registro = 06
 Eldorado = 02
 Sete Barras = 01

P16	Registro	
P17	Sete Barras	

4- Distância da residência até a escola:

Dados		
P1	20 km	10 km = 02 15 km = 02 17 km = 01 20 km = 01 49 km = 01 50 km = 04 51 km = 01 58 km = 01 63 km = 01 86 km = 01 90 km = 01 Não respondeu = 01
P2	49 km	
P3	90 km	
P4	63 km	
P5	10 km	
P6	50 km	
P7	50 km	
P8	15 km	
P9	58 km	
P10	15 km	
P11	10 km	
P12	17 km	
P13	50 km	
P14	51 km	
P15	Não respondeu	
P16	50 km	
P17	86 km	

5- Tempo de percurso:

Dados		
P1	2 h	15 min. = 01 30 min. = 03 35 min. = 01 50min. = 01 1h = 02 1h30min. = 04 2h = 03 2h20min. = 01 3h = 01
P2	1h	
P3	1h30	
P4	1h	
P5	15 min.	
P6	1h30	
P7	1h30	
P8	30m	
P9	2h	
P10	30 min.	
P11	30 min.	
P12	35 min.	
P13	3 h	
P14	2h e 20 min.	
P15	50 min.	
P16	1h30m	
P17	2 horas	

6. Meio de transporte:

Dados		
P1	Ônibus	Ônibus/ônibus intermunicipal = 12 Ônibus/Kombi = 02 Ônibus/carro = 01
P2	Ônibus	
P3	Ônibus	

P4	Ônibus/Kombi	Moto/ônibus = 01 Kombi = 01
P5	Ônibus	
P6	Ônibus	
P7	Ônibus	
P8	Ônibus	
P9	Ônibus	
P10	Moto/ônibus	
P11	Ônibus/Carro	
P12	Kombi	
P13	Ônibus/	
P14	Ônibus/Kombi	
P15	Ônibus	
P16	Ônibus	
P17	Ônibus intermunicipal	

II - Dados da formação docente:

1- Qual sua formação:

Dados	
P1	Magistério técnico – 2º grau/ Pedagogia Presencial/ Pós-Graduação em Psicopedagogia
P2	Magistério técnico – 2º grau
P3	Magistério técnico – 2º grau / outra licenciatura com complementação pedagógica/ Pós-Graduação em Gestão Escolar não concluída.
P4	Magistério técnico – 2º grau/ Pedagogia à distância/ Pós-Graduação em Educação Especial
P5	Magistério técnico – 2º grau/ Pedagogia Presencial
P6	Pedagogia à distância
P7	Pedagogia à distância
P8	Magistério técnico – 2º grau/ Pós-Graduação em Psicopedagogia
P9	Magistério superior
P10	Magistério técnico – 2º grau/ Pedagogia Presencial/ Pós-Graduação em Psicopedagogia
P11	Magistério técnico – 2º grau
P12	Magistério técnico – 2º grau
P13	Magistério técnico – 2º grau
P14	Pedagogia presencial/ Pós - Graduação em Artes e Alfabetização e Letramento
P15	Magistério Superior/ Pedagogia Presencial/ Pós-Graduação em Psicopedagogia
P16	Magistério técnico - 2º grau
P17	Magistério técnico – 2º grau/ Pedagogia Presencial/ Pós-Graduação em Educação Especial

2- Estudou em escola do campo?

Não () Sim (). Comente:

P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Sim. Estudei em uma escola de campo até a 4ª série eram duas salas separadas 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries em outra como se fossem duas escolas, mas ao lado da outra tinha um parquinho, a merenda era feita pela a professora e o ensino era de

	qualidade.
P5	Não
P6	Não
P7	Não
P8	Não. Estudei em escola da cidade (particular e pública)
P9	Não
P10	Não
P11	Não. Sempre estudei em escola próxima de casa, na zona urbana do município. A não ser o magistério e a graduação que estudei em cidade vizinha.
P12	Não
P13	Não
P14	Não
P15	Sim
P16	?
P17	Não

III – Atividade atual:

1. Em que ano do Ensino Fundamental você atua no momento?

 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

P1	1º ano/ 2º ano	1º/ 2º/3º ano = 02 1º /2º ano=01 3º/ 5º ano=01 4º / 5º ano=02 1º ano=03 2º ano=02 3º ano=02 4º ano=02 5º ano=02
P2	1º ano / 2º ano/3º ano	
P3	3º ano	
P4	1º ano	
P5	2º ano	
P6	5º ano	
P7	5º ano	
P8	2º ano	
P9	3º ano	
P10	1º ano	
P11	4º ano	
P12	1º ano	
P13	4º ano	
P14	4º / 5º ano	
P15	3º/ 5º ano	
P16	1º ao 3º ano	
P17	4º/ 5º ano	

2. Há quanto tempo atua como professor:

P1	06 anos	04 meses=01 04 anos=02 06 anos=02 07 anos=02 08 anos=01 09 anos=02 10 anos=04
P2	14 anos	
P3	10 anos	
P4	07 anos	
P5	06 anos	
P6	09 anos	
P7	08 anos	
P8	04 anos	
P9	23 anos	

P10	04 anos	14 anos=01 20 anos=01 23 anos=01
P11	10 anos	
P12	09 anos e meio	
P13	04 meses	
P14	Há 20 anos, porém estive afastada das salas de aula e atuei por 9 anos na função de professora-coordenadora e 3 anos na Direção (1 no Estado) e 2 na Educação (Infantil).	
P15	10 anos	
P16	07 anos	
P17	Há 10 anos	

3. Há quanto tempo atua como professor da escola do campo?

P1	04 anos	04 meses=01 02 anos=01 03 anos=01 04 anos=05 05 anos=01 07 anos=01 08 anos=02 09 anos=03 10 anos=01 22 anos=01
P2	Ingressei em escolado campo, ficando por 08 anos. Atualmente estou no 2º ano de atuação.	
P3	05 anos	
P4	04 anos	
P5	04 anos	
P6	09 anos	
P7	08 anos	
P8	03 anos	
P9	22 anos	
P10	04 anos	
P11	10 anos	
P12	02 anos	
P13	04 meses	
P14	Sempre que estive em sala de aula trabalhei no campo com salas multisseriadas, já trabalhei com 04 séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) totalizando 15 alunos; é um desafio, mesmo hoje estando com 4º e 5º ano o que não deixa de ser desafiante.	
P15	09 anos	
P16	07 anos	
P17	04 anos	

IV - Considerações sobre a docência:

1. Por que você se tornou professor?

P1	Por ideologia
P2	Queria apenas concluir meus os estudos e optei pelo curso por achar que não tinha idade para fazer o colegial, já contava com meus 30 e poucos. No último ano de magistério, surgiram os concurso e fiz, para provar a mim mesma, que estaria apta, ou melhor, se eu teria aprendido alguma coisa, pois achava aquilo muito faço.
P3	Porque gosto de estudar e ensinar.
P4	Por vontade da família e minha também não me vejo em outra profissão.
P5	Não foi de forma planejada, eu simplesmente decidi fazer o vestibular, passei e só então conheci a fundo a fundo a responsabilidade e o trabalho de ser professor.
P6	Por escolha própria e vontade antiga, representada nas brincadeiras de infância, que ingressei no magistério e me tornei professor.
P7	Eu tinha curiosidade por essa profissão e quando surgiu a oportunidade eu

	aproveitei.
P8	Terminei o magistério e prestei concurso público
P9	Na época meu pai queria muito, mais na verdade porque eu admirava muito a minha professora da 4ª série, a maneira carinhosa que ela dava aula, a paciência que tinha com os alunos.
P10	Fiz o magistério (CEFAM) e me identifiquei com a profissão.
P11	Quando estava na 8ª série, combinei com os colegas de tentar ingressar no CEFAM. Eu consegui ser aprovado, estudei durante 04 anos, prestei concurso e passei. Foi o destino que me fez ser professor, e não um desejo.
P12	Quando me matriculei no magistério, não tinha muita noção de como era, foi, no início, por ser algo diferente do ensino médio, mas durante os estágios gostei e decidi seguir.
P13	Falta de opção na época.
P14	Porque sempre me “vi” como professora. Tenho excelentes recordações desde o Pré e também dos 04 primeiros anos escolares. Sempre admirei a profissão, e a vejo como uma missão.
P15	Se tornar professor foi uma meta de minha vida, não tinha opções, ou melhor, condições e o que mais me atraía era o magistério.
P16	Pelas experiências que tive durante as aulas de estágio, foi aí que tive certeza dessa profissão.
P17	É a profissão que tenha como opção desde a infância.

2. Como se tornou professor da Escola de Campo?

P1	Por ter pouca pontuação, nas atribuições só as escolas rurais é que sobram.
P2	Fui uma das últimas colocadas e só sobraram as escolas rurais.
P3	Devido à atribuição.
P4	Devido à atribuição de pontos
P5	Devido ao processo de atribuição de classes adotado pelo município.
P6	Através de concurso público. (Atribuição)
P7	Quando iniciei na profissão não tinha ensino superior, sendo assim, minha pontuação era baixa para conseguir uma vaga na escola do centro da cidade.
P8	Por atribuição do departamento de educação.
P9	Estudava o magistério à noite, fazia o estágio pela manhã (1 vez por semana) pois trabalha durante o dia.
P10	Atribuição. Depois gostei e continuei.
P11	Através de atribuição. Quando comecei a lecionar me foi atribuída a escola em que estou até hoje
P12	A escola de campo é mais tranquila, a comunidade é mais unida e valoriza um pouco mais o trabalho do professor devido às condições da escola.
P13	Foi o momento, o que estava em aberto no momento da contratação.
P14	Comecei como estagiária na U. E Barra do Azeite, depois comecei a substituir uma licença gestante e a partir daí atuava em salas no campo, no qual me identifico muito.
P15	Tornei-me professora de escola de campo, por falta de opção, ou seja, na determinada época não havia vaga para que eu atuasse na área urbana.

P16	Inicialmente não tive escolha pela pontuação, mas depois foi por opção, pois criei gosto pelas escolas rurais.
P17	Quando comecei a lecionar no município de Cajati. (atribuição)

3. Como você se percebe professor?

P1	Me percebo professora a todo momento, pois estou sempre lendo e tudo que leio já imagino como ensinar/ trabalhar com meus alunos.
P2	Autocrítico, não me admito errar, quero sempre estar fazendo o melhor. Sou humana, nem sempre consigo, e me culpo.
P3	Como alguém que deve sempre se reciclar.
P4	Quando estou preparando aulas, vejo a importância do meu papel na vida escolar dos meus alunos e diante deles também.
P5	Como uma pessoa atuante e investigadora, que se preocupa com a aprendizagem dos alunos.
P6	Quando me torno referência positiva na convivência com meus alunos.
P7	Eu me vejo como alguém que busca por meio de minhas atitudes, mudar aquilo que vejo que está errado ou que pode ser melhorado.
P8	Estar sempre se renovando, buscando novos conhecimentos.
P9	Percebo pela maneira pela qual utilizo de diversas maneiras para fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever.
P10	Gosto do que faço, a cada dia são novas descobertas, nenhum dia é como o outro.
P11	Me vejo com muitas responsabilidades. Muitas famílias estão contando com um bom trabalho da escola, e meu também.
P12	Acredito que sou uma educadora dedicada, pois em nossa profissão somos um pouco de cada coisa, somos professores, psicólogos, enfermeiras, cozinheira, faxineira, enfim, isso é dedicação.
P13	Aprendendo muito, mas com pouca experiência.
P14	Gosto de desafios, de me doar, de ver o aluno se desenvolverem como uma plantinha que precisa de cuidados para crescer e dar novos frutos. Sei e tenho consciência que não sou a melhor professora do mundo, porém procuro fazer o meu melhor!!!
P15	Percebo-me paciente e preocupada com a educação das crianças, gosto do que faço e tento desenvolver meu trabalho de forma afetiva.
P16	Quando faço diferença na vida de um aluno, não só na vida escolar e sim na vivência dos mesmos.
P17	Percebo-me muito centrada nos meus objetivos, sempre de forma flexível, objetivando as necessidades, realidade de cada educando.

4. Para você o que é ser um bom professor?

P1	É colaborar com o aluno no processo de aprendizagem, dar suporte pedagógico e social as crianças. Participar da sua vida num todo.
P2	Eu costumo dizer que um curso superior, habilita um profissional, mas, não o torna um bom profissional, principalmente, se ele estiver pensando somente em cifras. Quando fazia o magistério, já no último ano, eu dizia que um professor é acima de tudo um doador, portanto, ou ele coloca uma pitada de amor, na sua profissão, ou então vai fazer outra coisa. Um professor, tem que amar o que faz, tem que se doar.
P3	Ter experiência.
P4	Aquele que acima de tudo é humano, justo, responsável e que tenha compromisso com a aprendizagem dos alunos, respeita, trabalha em equipe e faz com amor.
P5	Ser um bom professor é ter compromisso com o aprendizado dos alunos.

P6	É aquele que acima de tudo, tem consciência de que sua prática nunca estará perfeita, mas deve sempre refletir sobre aquilo que faz e ter humildade de reconhecer seus erros e corrigi-los, buscando novas formas metodológicas para que seu aluno adquira o conhecimento, contribuindo assim para com o melhoramento de sua prática
P7	É estar buscando cada dia aperfeiçoamento, conhecimento daquilo que pretende transmitir, enfim, mediador do conhecimento.
P8	Estar sempre se renovando, buscando novos conhecimentos.
P9	É aquele que tenta, inventa e procura diversas formas para que o aluno tenha progresso no ensino-aprendizagem.
P10	Aquele que nunca acha que já sabe tudo, que está pronto; mas sim aquele que está sempre disposto a aprender, aprimorando o seu trabalho.
P11	É ter dedicação. Acredito que um professor que seja dedicado consegue transpor barreiras que aparecem no nosso caminho.
P12	Ser um bom professor não é ter uma turma 100%, e sim fazer a diferença se empenhando para qualquer melhoria da educação.
P13	Conseguir transmitir todo conhecimento possível e necessário.
P14	É aquele que gosta de desafios, que é motivado, é aquele que se doa, mas que também cobra, aquele que chega junto do aluno e com ele cresce, troca experiência.
P15	Um bom professor é gostar do que faz, tratar os alunos todos iguais, tentar entendê-los. Estimular as crianças a gostarem de estudar. Ser didático, motivador.
P16	Um bom professor não é somente aquele que transmite conhecimento, mas sim aquele que além de transmitir, aprende com seus alunos.
P17	Ser bom professor depende de vários fatores, amar o que realiza, buscar aprender sempre e estar disposto a dedicar 90% a profissão.

5. Você se considera um bom professor? Comente.

P1	Mais ou menos. Sei que preciso melhorar muito mais, para poder ajudar melhor meus alunos com dificuldade.
P2	Não procuro ser uma boa professora, procuro ser fazer o meu trabalho da melhor forma possível, é através dele que vão me julgar - anseio por conhecimento, por isso exijo de mim mesma. Entristeço-me ao ver a classe desvalorizada, não me refiro a salário, houve uma época que o professor era tido como um “deus”, hoje ele é o vilão da história. Pergunto-me, como isto aconteceu?
P3	Em processo para me tornar.
P4	Eu me considero um bom professor porque eu amo minha profissão e zelo pela aprendizagem dos alunos, tenho um bom relacionamento com os pais e meus colegas de trabalho, procuro fazer tudo com dedicação e amor.
P5	Sim. Como estou com a mesma turma desde o ano passado posso comparar como eles eram e como eles estão.
P6	Considero-me uma professora-aprendente em constante construção à minha prática pedagógica.
P7	Na medida do possível, sou uma boa professora, pois tento cumprir com todas as atribuições que me cabem.
P8	Sim. Procuro fazer o possível para atender a necessidade dos meus alunos, buscando sempre melhorar.

P9	Considero-me uma pessoa (professora) regular, pois vibro com o avanço de alguns alunos, mas ao mesmo tempo fico frustrada por não conseguir o mesmo avanço com aqueles que têm muita dificuldade.
P10	Sim. Procuo estar atendendo às necessidades dos meus alunos, buscando coisas novas, me aperfeiçoando.
P11	Sim. Tento exercer minha função da melhor maneira possível. Procuo me aperfeiçoar através de cursos e estou sempre atrás de atividades para ajudar nas dificuldades dos alunos.
P12	Autoavaliar-se não é tarefa fácil, mas me considero uma boa professora sim, pois estou sempre em busca do conhecimento para melhorar minhas aulas.
P13	+ ou -. Sim, porque vejo que meus alunos mesmo com as dificuldades que tem conseguem aprender. Não, porque tenho muito que aprender para ensinar melhor.
P14	Sim, porém tenho consciência que ainda tenho muito que crescer e melhorar por isso faço cursos de atualização e estudo música que é minha outra paixão o que me auxilia e muito para que minhas aulas sejam dinâmicas.
P15	Sim, não por competência, pois, isso não cabe a minha pessoa decidir, mas, pelo fato que procuro buscar cada vez + conhecimento, e me aprimorar diariamente, para que consiga transmitir aos meus alunos, o maior nº de informações possível.
P16	Procuo fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, acredito que dou o meu melhor.
P17	Considero-me uma ótima professora, pois tenho embasamento teórico, sempre me dedico ao máximo e procuro me renovar sempre.

6. Que significado você atribui a sua prática docente atuando em uma Escola do Campo?

P1	(não respondeu)
P2	Eu gosto de trabalhar no campo, apesar de várias atribuições que temos, me sinto bem. Não posso dizer que os alunos são diferentes, isto foi há 10 anos. Hoje comportamento é igual. Não tem significado diferente, procuro realizar meu trabalho como se estivesse na cidade. Com dedicação e com amor. Gosto do que faço, Deus colocou esta profissão em minha vida e não foi por acaso.
P3	Multifuncional, pois há falta de suporte.
P4	Responsabilidade, pois a maioria dos alunos de Escola do Campo não tem muitas informações uma visão de mundo igual aos alunos da zona urbana. É o professor que vai procurar fazer com que o aluno procure, busque, seja curioso vá atrás de outros conhecimentos para enriquecer a sua bagagem.
P5	A de responsabilidade pois, a maioria são alunos carentes que vivem num ambiente pouco privilegiado.
P6	O trabalho de fazer com que se formem cidadãos críticos e participativos no âmbito da escola, da família e da comunidade, sem deixar de conservar a identidade dos educandos.
P7	A minha prática precisa ser algo que cativa a atenção e a confiança dos alunos.
P8	Experiência que adquirimos trabalhando numa realidade diferente, tendo muitos obstáculos sociais, mas sempre tentando fazer o melhor.
P9	Persistência. Costumo insistir para que o aluno progrida.
P10	É muito gratificante o trabalho em uma escola do campo, sendo os alunos, em sua grande maioria, carentes. Valorizam mais as coisas passadas para eles.

P11	O significado não é muito diferente de uma escola da cidade. A dificuldade sim, é maior, pois encontramos famílias carentes e alunos com pouquíssimos acessos a leitura e escrita no âmbito familiar.
P12	Disposição é a palavra-chave para o trabalho na escola de campo, pois somos responsáveis por tudo.
P13	O aprendizado é importante, pois mesmo tendo todas as dificuldades de acesso acaba sendo gratificante
P14	Primeiramente, todos os “bons professores” reconhecidos pela cidade (comunidade) dão preferência para trabalhar com alunos da zona urbana mesmo sabendo que também terão grandes desafios a enfrentar. Porém, quando fiz estágio, percebi o quanto os alunos tinham um grande potencial a ser desenvolvido, o quanto eles precisavam de desafios para crescer como pessoas, cidadãos e seres humanos, percebi que ali estava minha vocação. Ensinar essas crianças na sua grande missão também te faz crescer como ser humano melhor e mais fraterno.
P15	Adquirir experiência a cada dia, pois tenho que liderar duas salas de nível diferente no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo.
P16	Trabalhar em uma escola do campo nos traz um diferencial pelo fato de podermos participar com mais afinco na vida dos alunos, podendo assim fazer as devidas intervenções na aprendizagem do aluno.
P17	Lecionar no campo em prática é um pouco complicado, pois de forma geral a professora está sozinha no dia a dia e precisa saber se posicionar a frente da toda situação que surgir até a direção da escolar estar ciente e poder contribuir, o que precisa ser de imediato. Então a minha prática atribui a capacidade de saber agir, imediatamente de forma consciente, visando resolver no momento o conflito da melhor forma possível.

7. Quais as principais dificuldades que você encontra no atual exercício da sua prática docente?

P1	Minha maior dificuldade são aqueles alunos que por mais que eu mude minhas estratégias, parece que não evoluem muito.
P2	No momento não passo por dificuldades, mas, a que mais me deixa ansiosa, é o fato de deixar meus alunos por quase uma hora sem assistência e ficar lavando louça, banheiro, enfim, atribuições de outros profissionais, mas, como já fui sabendo que iria fazer, então tenho que fazer. No momento há uma moça para o período da tarde e tomamo-la, emprestada, só até outubro. Dificuldades em aprendizagem sempre há.
P3	Falta de materiais adequados a ação pedagógica.
P4	A falta de compromisso de alguns pais com aprendizagem dos seus filhos.
P5	A principal dificuldade é o apoio de alguns pais em casa, que muitas vezes são analfabetos ou trabalham exaustivamente na roça, não tendo o tempo necessário para auxiliar em casa e são justamente estes que apresentam mais dificuldades.
P6	A compreensão da linguagem escrita por aqueles alunos com defasagem.
P7	A falta de parceria entre pais e professores, ou seja, o acompanhamento familiar.
P8	Muitas vezes falta de auxílio dos pais dos alunos, mais integração na vida do filho. Falta de perspectiva futura na visão das crianças devido a problemas sociais. Baixa remuneração dos professores.
P9	Alunos em defasagem quase que extrema para acompanhar a sala.
P10	A falta de compromisso de algumas famílias, em relação a participação na vida escolar dos filhos.

P11	A maior dificuldade é que a família, muitas vezes, se exime das responsabilidades deixando tudo por conta da escola.
P12	Na escola de campo os professores muitas vezes, ficam por fora de tudo o que acontece, pois no momento que existe para trocar informações (HTPC), é necessário ausentar-se para chegar até a escola.
P13	A locomoção e a falta de informações atuais (internet) pelo bairro. Não existe a possibilidade de uma pesquisa de última hora pelos professores.
P14	É ter que lecionar; atender as crianças com dificuldades e ter que cozinhar, pois necessita de tempo; as crianças muitas vezes precisam de um atendimento mais individual e direcionamento e a minha maior frustração é não dar a atenção que lhe é devida a cada aluno.
P15	Talvez... a distância, pois não tenho o que falar a diretora está sempre presente apoiando o nosso trabalho, em relação a família não temos muito apoio dos pais com os filhos isso dificulta muito.
P16	A principal dificuldade é a falta de apoio de alguns pais.
P17	Adequar os conteúdos a realidade da classe multisseriada.

8. O que você considera mais importante em sua prática docente?

P1	Minha relação afetiva com os alunos. Minha preocupação de oferecer sempre o melhor para eles.
P2	Saber que consegui atingir meus objetivos de aprendizagem dos meus alunos.
P3	A formação e o ato de ensinar e aprender.
P4	Responsabilidade, compromisso meu, dos pais dos meus alunos e da equipe escolar.
P5	O meu comprometimento em garantir o aprendizado dos alunos, que muitas vezes só tem a escola como esperança de um futuro melhor.
P6	Fazer com que os alunos através das experiências vividas reflitam sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo seu papel, como um todo.
P7	Compromisso e responsabilidade.
P8	O mais importante é o aprendizado do aluno, o trabalho deve ser sempre direcionado a esse objetivo.
P9	A criatividade e o desprendimento, para correr atrás, elaborar projetos, inventar meios e formas que façam com que o aluno avance na aprendizagem.
P10	Não considero uma coisa mais importante. É um conjunto, o trabalho consecutivo.
P11	A imagem de um aluno deixando as suas dificuldades para trás é muito gratificante.
P12	O carinho que temos com os alunos e por suas famílias é muito importante para a melhoria da escola, o que reflete em sala de aula.
P13	Comprometimento e aprendizado constante.
P14	A formação aliada à prática (formação continuada e aplicação em sala de aula para garantir uma melhor aprendizagem).
P15	Considero a experiência a cada dia, pois, tenho que liderar dias salas de nível diferente no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo.
P16	O fato de poder contribuir no aprimoramento e crescimento no desenvolvimento escolar do aluno.
P17	A maneira que procuro transmitir o conteúdo.

9. Em sua concepção existe alguma diferença na atuação docente de um professor da Escola do Campo em relação ao professor da Escola da Cidade? Comente.

P1	A diferença começa na quantidade de alunos, depois as salas multisseriadas. Na cidade são 25 a 35 alunos de uma única turma/ano.
----	--

	Na rural são 10 a 15 alunos e 02 ou 03 anos ex: (1º e 2º) (3º e 4º) ou até mesmo os 04 anos numa sala só
P2	Não. Para o professor tanto da cidade e do campo, os objetivos didáticos são os mesmos. O professor irá sempre proporcionar aos alunos que isto aconteça. Digo isto, no que se refere à atuação docente. Mas é sabido, que o professor do campo não exerce somente a sua função e sim, a função da merendeira, da faxineira, e até às vezes da diretora.
P3	No campo as salas possuem menos alunos e o nível ou desenvolvimento com os alunos é menor. Penso que o envolvimento com os alunos é maior.
P4	Sim devido à bagagem dos alunos da Escola de campo e os recursos também que as Escolas da cidade oferecem isso interfere bastante o trabalho docente.
P5	Sim. Pois o aluno da cidade já vem para a escola com muitas informações, devido ao ambiente que oferece muitos recursos, diferente do campo que não tem tanta circulação de informação que nem todos fazem pré-escola devido à distância.
P6	Acredito que todos têm os mesmo objetivos de serem mediadores do conhecimento, mas muitas vezes há a necessidade de se adaptar os conteúdos, pois as realidades entre a cidade e o campo são diferentes.
P7	Somente na exploração dos assuntos, pois é necessário partir da realidade local, algo significativo.
P8	Sim, são realidades diferentes na escola do campo existem mais problemas sociais, outras vivências, o trabalho tem que ser diferenciado.
P9	Eu acredito que não, as realidades são diferentes, mas os alunos têm a mesma dificuldade, e atualmente os professores tem recursos para ajudar os alunos.
P10	A clientela, na escola do campo os alunos são mais carentes, não somente na escola, mas também em todos os aspectos.
P11	Acho que sim. A distância, o acesso à tecnologia, a estrutura familiar entre outros aspectos são diferenciais importantes.
P12	Sim muitas diferenças. A escola da cidade tem que mais vantagens com relação à merenda, transporte, limpeza, materiais adequados e tempo maior em sala de aula, pois se perde muito tempo com alimentação e limpeza da escola.
P13	Sim. As dificuldades de pesquisa pelos professores e alunos.
P14	Sim, existe: ex: nº de alunos, na cidade tende a ser maior o que gera indisciplina. Quanto ao campo o desafio maior é ter que lecionar, apesar de que mesmo estando numa sala com uma só série também existem desafios.
P15	Como atuação profissional não, mas, creio que o professor do campo possui maiores dificuldades em relação ao acesso e cansaço, devido à distância a ser enfrentada diariamente. E o fato da liderança em duas turmas diferentes ao mesmo tempo.
P16	Sim, pois um professor de escola rural encontra dificuldades na estrutura escolar para desenvolver um trabalho mais adequado como uma sala de informática.
P17	Nenhuma. Quem se dedica faz com qualidade em qualquer ambiente, mas é claro que a escola da cidade tem vantagens que a do campo não tem.

10. Qual sua concepção sobre a prática docente e a relação professor/aluno nos contexto Escola do Campo?

P1	Na escola do campo as atividades são mais prazerosas e o ambiente proporciona um trabalho mais efetivo, pois dependendo do assunto já estamos num espaço de observação.
P2	Os alunos do campo exigem mais do professor com relação à afetividade. Eles transferem para o professor o que querem receber em casa. Eu sinto isso. O

	professor não pode fazer o papel da mãe. Não que ele (professor) seja frio, mas passar seu verdadeiro papel em sala de aula.
P3	Ela é mais íntima.
P4	Uma relação mais intensa devido às salas serem menos numerosas acaba criando um vínculo maior, refletindo na prática melhor atendimento aos alunos.
P5	Acaba formando laços praticamente familiares. Eles são carinhosos e são deslumbrados pelo professor. É claro que há exceções
P6	Muitos alunos são pertencentes a classes sociais de pequenos sítios, nas quais também a participação da família no processo de ensino e aprendizagem é mais evidenciada, para estes o ensino é um meio para que possam sair da condição de vida proporcionada por uma profissão, para atingir profissões mais valorizadas.
P7	Os alunos precisam compreender que nós somos transmissores de saber e nós professores devemos saber que os alunos também nos ensinam.
P8	O professor na escola do campo muitas vezes tem o papel além da sua função se envolvendo um pouco mais com a vida do seu aluno devido à carência.
P9	A relação tem que ser a melhor possível, de uma vez que o aluno tem que encontrar no professor não um exemplo de disciplina e sim um mediador do conhecimento podendo assim ter progresso na aprendizagem.
P10	Em muitos momentos o professor “tem” outras “funções”, ex: mãe, pai, psicólogo. Pois a comunidade em geral tem muito respeito pelo professor.
P11	Muitas vezes o aluno procura na escola o que não encontra em casa. Por isso é importante um relacionamento afetivo e de respeito mútuo. Isso pode alavancar a qualidade da docência.
P12	As crianças das escolas do campo são mais “amáveis”, o que facilita o trabalho do professor.
P13	A relação torna-se mais afetiva, as crianças do campo apesar de tudo ainda tem um q de ingenuidade.
P14	Há uma grande troca de experiência, há uma grande diferença em relação à valorização do profissional, do respeito.
P15	A relação entre professor/aluno na escola do campo é boa, a dificuldade são os pais dos mesmos, pois, a maioria deles possui uma mentalidade muito fechada.
P16	O professor tem uma relação mais afetiva, pois acaba conhecendo o seu aluno mais profundamente.
P17	Na escola do campo, o professor tem a oportunidade de saber mais sobre a realidade dos seus alunos, pois mais próximo dos pais.

11. Identifique os três principais limites que impedem melhorias na prática docente na escola em que atua:

P1	Não vejo impedimento, pois minha escola é bem assistida pela equipe pedagógica e gestora. Temos bons materiais, espaço físico amplo, jogos, livros, apostilas, computadores, cozinha, material didático, uniformes
P2	Estrutura deficiente (falta de funcionários); falta de compromisso de alguns pais, em contra partida interferência de alguns pais na realização do trabalho docente.
P3	Falta de recursos; falta de apoio dos pais ou responsáveis e a relação estabelecida com a educação.
P4	Falta de recursos (a escola já foi assaltada), falta de compromisso de alguns pais. Problemas sociais.
P5	Distância (da moradia dos alunos com a escola, transporte, ficamos refém dos horários), falta de professor específico.

P6	Acesso aos recursos tecnológicos (internet)
P7	Acompanhamento dos pais, inversão de valores
P8	Falta de interesses de alguns alunos, falta de participação dos responsáveis, despreparo e falta de apoio da equipe da educação especial para trabalhar com alunos com necessidades.
P9	Falta de um projeto de recuperação, que auxiliaria muito o professor.
P10	Acredito que muitas vezes o que impede é a distância, pois em alguns momentos, a escola recebe algum recado em cima da hora.
P11	Acesso à internet; ajuda em casa (das tarefas); ficar presos às apostilas.
P12	Preparação da merenda, limpeza da cozinha, banheiros, pátio e sala de aula. Ausência de materiais de apoio, (TV, DVD, som).
P13	Transporte, internet, participação dos pais.
P14	1º as crianças da condução saem todos os dias meia hora mais cedo. 2º deixar de lecionar, de atender os alunos individualmente para cozinhar, limpar e organizá-la.
P15	Não respondeu
P16	Participação dos pais na vida escolar; desinteresse de alguns alunos e material de apoio.
P17	Falta de recurso como computador e internet; desinteresse de alguns pais pela vida escolar dos filhos, a demora em chegar apostilas e livros.

12. Identifique três possibilidades que poderão ajudar a educação no campo

P1	Professores de informática e Educação Física.
P2	Parceria: pais e professor objetivando um bem comum (professor é visto como inimigo), visão de igualdade com relação às escolas urbanas, mais apoio pedagógico (professor do campo se sente largado).
P5	Aula extraclasse (informática e Educação Física)
P6	Realizar formação para educadores do campo. Projetos que envolvam a comunidade do campo. Recursos tecnológicos (acesso à internet).
P7	Participação dos pais, mais recursos materiais.
P8	Ampliação da sala de leitura, maior participação dos responsáveis, melhoria do acervo das aulas das oficinas.
P9	Mais acesso à internet, equipar a biblioteca.
P10	Infraestrutura, merenda, transporte, salas para as oficinas, sendo uma escola de tempo integral.
P11	Escola de tempo integral, relação comunidade X escola. Preocupação da família com a vida escolar do aluno.
P12	Merenda pronta da cozinha piloto, servente, para serviços gerais.
P13	Não respondeu.
P14	Diversidade de materiais didáticos (jornais, revistas em quadrinhos), etc. Computador, internet, e impressora, aulas com professores específicos: artes, músicas, Educação Física, Inglês e 1ºs socorros, além de trânsito (educação); Proerd e Educação Ambiental.
P15	Divisão de turmas com níveis distintos. Transporte exclusivo para os alunos.
P16	Melhoria no equipamento escolar, participação de pais e comunidade e participação dos alunos.
P17	Instalação de uma biblioteca; escola integral também para o campo; início imediato de alunos de reforço.

V – Condições da docência:

1. A instituição propicia um espaço de formação (estudo e reflexão) no coletivo da escola? Comente.

P1	Sim, as reuniões pedagógicas são ótimas, há troca de experiência e a relação sobre novas posturas e tendências pedagógicas.
P2	No que se refere ao professor? Sim, apesar de que em sua maioria os HTPCs, servem somente para passar orientações administrativas. A função de estudo e reflexão, raramente acontece.
P3	Não. A formação oferecida é a mínima determinada na lei e que muitas vezes não atende às necessidades reais.
P4	Propiciam em dias de HTPC, cursos oferecidos pela prefeitura, conselho de classe e em dias de planejamento.
P5	Sim. É dado todo suporte necessário, basta o professor aproveitar.
P6	Sempre que possível, nos momento de HTPCs.
P7	Somente nos momento dos cursos específicos.
P8	Sim. Tem HTPCs uma vez por semana, onde procuramos analisar os casos levados uma vez que esses são usados como fonte de estudo e pesquisa para melhoria da prática docente.
P9	Sim, temos a reuniões de HTPC e um HTPC suplementar.
P10	Sim. Nos HTPC, horas suplementares.
P11	Não respondeu.
P12	Sim, mas sempre voltado para s escolas da cidade. É muito raro ocorrer algum tipo de formação específica para escola de campo.
P13	Sim.
P14	Sim, nos HTPC e Formação do Ler e Escrever para os professores interessados após o HTPC normal.
P15	Não respondeu
P16	Sim durante o ano participamos de HTPCs e cursos de capacitação.
P17	Sim, na escola existe sala para os professores

2. A instituição te orienta e apóia em sua prática docente? Comente

P1	Sim, pois me auxiliam em todo meu trabalho me ando sugestões e me orientando para melhorar minhas aulas.
P2	Talvez me apóiem nunca me disseram o contrário... Quanto às orientações, procuro em livros, pesquisas... Algumas vezes tenho orientação do coordenador.
P3	Não, pois muitas vezes, a própria “Instituição” não possui clareza quanto às práticas a serem desenvolvidas.
P4	Orienta e me apóia quando eu solicito esse apoio.
P5	Sim. Trabalhamos em conjunto.
P6	Sim.
P7	Sim. Sempre que solicitado.
P8	Sim, há sempre um apoio por parte da coordenação/direção, e dos próprios colegas de equipe onde sempre uma troca de experiências.
P9	Sim, constantemente estão envolvidos nos projetos da sala de aula.

P10	Sim. Sempre que preciso, posso contar com a coordenação e direção.
P11	Não respondeu.
P12	Sim mas infelizmente o tempo é muito curto, e as orientações são feitas de forma muito rápida, muitas vezes, ficam para próxima semana
P13	Sim.
P14	Sim, me dá sugestões e também elogia o que eles consideram positivo.
P15	Sim, pois nossos superiores sempre estão presentes e nos ajudando no que for preciso.
P16	Sim, temos coordenadores e diretores que estão sempre dispostos a nos orientar, quando necessário.
P17	Até o presente momento pude contar com total apoio da equipe diretiva

3. As condições de recurso como espaço físico, tempo, material, currículo da escola são favoráveis ao bom desenvolvimento da sua docência? Comente.

P1	Sim, a escola oferece todas as condições necessárias para um bom trabalho.
P2	Não são, mas o professor tem que dar seu jeitinho. O espaço físico é ótimo, porém, não temos professores capacitados para disciplina Educação Física. Nas escolas urbanas tem. O material na maioria o professor o disponibiliza. O tempo é o maior inimigo, pois, o docente tem outras funções, como já foi dito.
P3	Na maioria das vezes sim. Exceto na questão material ou recursos e tempo, pois este último depende de transporte e prejudica muito os alunos.
P4	A escola é recém reformada, o material é disponível quando precisamos e o currículo de acordo com a necessidade dos alunos.
P5	Sim.
P6	No momento sim, porém não temos acesso à internet.
P7	Sim. Na grande maioria.
P8	A escola tem muitos aspectos favoráveis, quanto a materiais, espaço físico externo, as salas são arejadas, falta apenas mais espaço para biblioteca onde os alunos teriam um lugar mais tranquilo para leitura e como a escola é em tempo integral deveria haver salas específicas somente para as oficinas com seus devidos materiais.
P9	Sim, o espaço é favorável, minha sala oferece condições para o desenvolvimento da aprendizagem.
P10	Sim. A escola possui um bom espaço físico, quadra coberta, aulas diferenciadas (professor de Artes e Educação Física), materiais à disposição, o currículo decidido em conjunto.
P11	Não respondeu.
P12	Não. O espaço físico (coberto) é pequeno, quando chove, as crianças não têm como ir até o pátio, pois o caminho não possui cobertura, um único banheiro para meninos e meninas e professor.
P13	Sim.
P14	Ainda não, mas pode melhorar. Este ano estou trabalhando com o Ler e Escrever, é um material rico e desafiador tanto para o aluno, quanto par ao professor. Quanto ao espaço físico, poderia ser ampliada mais duas salas (1 para armazenar a merenda) e outra para os produtos de limpeza e uma quadra.
P15	Na maioria sim, mas em minha opinião o que deixa a desejar é o meio de transporte, que em meu caso leva em média 40m a + que o necessário, sendo que pela principal seria muito + rápido, totalizando 10m de percurso.
P16	A escola onde atuo está começando a se equipar, mas ainda faltam algumas coisas como acesso internet par aos alunos.

P17	Nem tudo, o maior problema da nossa escola é a falta de espaço físico.
-----	--

4. O que sugere para melhorar sua prática docente?

P1	Continuar estudando e me aperfeiçoando na área pedagógica.
P2	A melhor da melhoria da minha prática docente diz respeito única e exclusivamente a mim. Eu poderia ter tudo o que preciso na escola, mas seu eu não tiver compromisso com o que faço, não ser criativo e muito menos pesquisador, nada disso me serve. Não é o coordenador quem me dirá o que devo fazer, afinal o professor tem conhecimento, é sua obrigação passar isso adiante e estar aberto a aprender sempre. Quando se faz com amor, até embaixo de uma árvore passamos conhecimento. Estamos acostumados a ver o que se passa somente a nossa volta e não vemos outras realidades.
P3	A minha prática eu melhoro buscando me aperfeiçoar e me reciclando, mas não é o suficiente. O sistema de Educação também precisa fazer sua parte.
P4	Participação da comunidade na escola e cuidar mais da parte pedagógica com ações que ajude o aluno a avançar para diminuir reprovos e números de alunos que saem, terminam o 5º ano sem ter uma boa base para prosseguir com os estudos.
P5	Continuar os estudos.
P6	Criar meios para uma aprendizagem significativa, levando em consideração a diversidade, oferecendo informações, conhecimento para os educandos permitindo adequar intervenções quando necessário.
P7	Mais apoio e valorização por parte do sistema de educacional.
P8	Buscar aprimorar os conhecimentos, novos cursos, sempre se renovar para atender as expectativas, trabalhar sempre em equipe.
P9	Cursos ligados à prática da leitura-alfabetização.
P10	Empenhando-me a cada dia mais, buscando coisas novas, que venham a melhorar, e sanar as dificuldades encontradas.
P11	Não respondeu.
P12	A escola em que atuo no momento necessita urgente de uma reforma, pois possui um ótimo espaço externo, podendo ser ampliado e coberto, assim resultaria melhor qualidade da aula.
P13	Não respondeu.
P14	Mais formação e investimento salarial. No que me refiro à formação é estimular os professores a fazer mestrado ou doutorado, para que de fato não seja levado em conta o “status”, mas principalmente a melhoria da qualidade de ensino.
P15	Curso de capacitação para trabalhar com crianças de inclusão.
P16	Acredito que para melhorar a minha prática, depende e muito de minha vontade de querer aprender e desenvolver mais a minha prática, sempre aprimorando para um melhor desenvolvimento do aluno.
P17	Penso que a prática precisa sempre estar sendo repensada, replanejada, para que eu tenha visão do que está sendo pertinente e o que não deu resultados positivos, para aprimorar e me superar sempre.

APÊNDICE 06 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Conhece a legislação sobre Educação do Campo? Quais? O que sabe sobre elas?
- 2) O que sabe ou considera como especificidades da Educação do Campo?
- 3) Considerando a existência de especificidades para a educação na escola do campo em relação à escola da cidade, como você adéqua sua prática docente?
- 4) Percebe que há alguma dificuldade no seu trabalho na escola do campo? Se sim, como faz para superá-los?
- 5) Você tem alguma sugestão para melhorar a prática docente dos professores da escola do campo que você trabalha ou para as demais escolas do campo do município?

APÊNDICE 07 - TRANSCRIÇÃO DA FALA DO SUJEITO DA ENTREVISTA

1) Conhece a legislação sobre Educação do Campo? Quais? O que sabe sobre elas?
S1 - Não conheço.
S2 - Você vai me chamar de ignorante, mas eu não conheço. Mas agora vou procurar. Me deixa anotar.
S3 - Não conheço.
S4 - Já ouvi falar alguma coisa, mas eu nunca tive contato direto.
S5 - Não tenho acesso. Posso até conhecer.
S6 - Não.
S7 - Não.
S8 - Não.
2) O que sabe ou considera como especificidades da Educação do Campo?
S1 - Acho que não tem. O plano de ensino do município é unificado. Só quando tinha parceria com a Escola Ativa é que veio um material diferente, mas acabou a parceria
S2 - Eu acho que não existe especificidade, mas que é diferente porque o professor do campo é especial. E não adianta ele reclamar, embora devesse ter um olhar diferente. O professor da cidade tem tudo na mão (recursos e infraestrutura pedagógicas) e o professor da cidade não, ele é que faz tudo e resolve tudo na escola. Só isso, no mais não existe diferença. Ele trabalha mais no geral, mas na sala é tudo igual
S3 - Sim. Os alunos estão sempre em defasagem de conhecimento. Quando cheguei ao início do ano os alunos não conheciam nem a tabuada e tinham muita dificuldade na leitura e na produção de texto. Os alunos de 4º ano eram nível de 2º ano e os alunos de 5º ano eram nível de 3º ano.
S4 - É a primeira vez, meu primeiro ano no ensino público e no ensino fundamental, então é diferente. A gente percebe a diferença no convívio com os colegas, nas reuniões quando algum professor fala assim: “Eu não vou dar lição na folha, vou passar na lousa mesmo.” Como quem diz que os alunos do campo podem ser trabalhados de qualquer jeito que ninguém vai ligar que não precisa dar o melhor como para os alunos da cidade.
S5 - Tem a realidade deles, lá eles têm mais acesso, aqui eles não têm.
S6 - Tem a realidade da comunidade, a estrutura familiar, o contato com a leitura e a escrita e diferente, é precário.
S7 - Antigamente, eu achava que tinha hoje eu acho que não, porque eles tem acesso

(TV, vídeo game, celular, computador).
S8 - Não.
3) Considerando a existência de especificidades para a educação na escola do campo em relação à escola da cidade, como você adéqua sua prática docente?
S1 - Eu acho que não é diferente. Tudo que tem lá tem aqui. O plano é unificado e todos os projetos são iguais ao da sede que é na cidade. A escola rural tem tudo. As apostilas são as mesmas da escola particular, só muda o nome e a formatação, aqui tem até mais atividades que na particular, mas como eles estão pagando acham que é melhor.
S2 - Eu procuro trabalhar da mesma forma como fui ensinada. Tenho 14 anos que eu trabalho como professora. Eu dei sorte porque assim que me formei passei no concurso e vim trabalhar aqui em Cajati. Eu fui preparada pelo construtivismo e trabalho como fui ensinada e sou muito criticada pelos meus colegas por isso, desacreditam na minha prática. Mas eu não espero por coordenação para fazer o que eu sei que tenho que fazer, só para aquilo que não sei no resto eu me viro. Eu procuro o que me interessa, eu procuro retirar tudo do aluno. Acho-me chata porque quero que eles pensem e façam sozinhos. Quando fiz estágio os alunos traziam para eu ajudar a professora a corrigir a lição e quando percebi que o aluno fez errado quis ajudar quis ajudar e a professora não deixou e disse: “Ele tem que pensar”. Eu aprendi e faço assim. Eu já mudei muito, mas dessa maneira o aluno aprende. Na hora parece chato, mas o resultado é positivo. Eu tenho muita ansiedade para que meu aluno aprenda. Meus colegas não acreditam na minha prática, mas eu não mudo porque na sede todo concurso meus alunos ganhavam. Nunca ninguém valoriza, nem lembram quem era o professor do ano anterior quando pegam um aluno bom, só lembram quando está ruim. Desde quando surgiu o SAREM, SARESP e outras avaliações externas eu preparo meus alunos para essas avaliações. Eu não repito diário de classe de um ano para ao outro, os alunos mudam. Dizem que sou construtivista. Eu não uso apostilas, mas eu adaptei as atividades de acordo com o que me interessa. Dois alunos que entraram este ano foram meus desafios porque não sabiam ler e fiquei muito feliz quando eles conseguiram. Quando me disseram que a avaliação seria a continuação de um texto eu trabalhei isso com meus alunos. Eu digo que sou construtivista, mas no fundo ninguém é. Eu mudo se aparecer uma sugestão boa, eu adoto. O programa Letra e Vida e o Pro Letramento são muito bons, mesmo eu já trabalhado assim, acrescentou muito a minha prática. Meus alunos dessa escola no

<p>ano passado ficaram em primeiro lugar no SAREM. Foram melhores que os alunos da sede na cidade e fui a única professora que ganhou a gratificação integral. Se os alunos desse ano não conseguirem eu vou ficar muito frustrada.</p>
<p>S3 - Procuo trazer material diferente, fiz assinatura de jornal, aula de informática na sede, aula de educação física na sede, aula de canto, participação em vários projetos, por exemplo: fábulas, ELEKTRO nas escolas, poesias pelo SESI. Tudo para motivá-los a evoluir na aprendizagem, para que saibam que aquilo que eles escrevem não é para eles, mas é para o mundo. Tem uma função social. As atividades na sede como a aula de informática que também é uma forma de interação desses alunos com a internet e com alfabetização.</p>
<p>S4 - Tudo o que eu posso fazer para melhorar eu faço. Não trato com diferença. Tudo que fazia lá eu faço aqui, tudo o que eu dava na cidade eu faço com eles. Até meu notebook eles usaram no projeto “Fábulas”.</p>
<p>S5 - Faço pesquisa, conhecem através da minha pesquisa, porque eles não têm acesso.</p>
<p>S6 - Principalmente as tarefas de casa, porque muitos alunos que precisam não fazem por falta de participação da família. E na sala de aula esses alunos são muito dependentes, precisam do professor e dos colegas para auxiliá-los em suas dificuldades.</p>
<p>S7 - Não porque eu preparo aula junto com os professores da cidade (a mesma aula) o plano de ensino é unificado para o Município.</p>
<p>S8 - Procuo adaptar para partir da realidade do aluno.</p>
<p>4) Percebe que há alguma dificuldade no seu trabalho na escola do campo? Se sim, como faz para superá-los?</p>
<p>S1 - Só as dificuldades com os horários de transporte, ou você chega cedo demais ou tarde demais e às vezes tem que esperar para ir embora. Quanto aos outros aspectos aqui tem tudo, material, funcionários e a sede que socorre com tudo que a escola precisa.</p>
<p>S2 - Eu percebo que há diferenças porque os alunos da rural não têm as mesmas informações e eles são tão dependentes que fazem perguntas simples assim: “Pode pintar professora?” Eles têm uma bagagem de conhecimento diferente, por exemplo: eles conhecem o que é um tatu e os alunos da cidade não conhecem. No ano passado veio o material da escola ativa, mas a zona rural do Estado de São Paulo é diferente da zona rural do Nordeste. E por isso é complicado trabalhar esse material porque os textos das apostilas falam sobre o gado e aqui trabalhamos com agricultura de banana e o conteúdo de matemática é muito fraco, eu tinha que trazer outras atividades</p>

<p>S3 - A minha dificuldade não são os pais. Eles participam. Mas sim o transporte. Agora regularizou, mas antes os alunos chegavam meia hora antes de a aula começar e saíam meia hora antes da aula acabar, ou seja, eles perdem uma hora/aula por dia e isso acarreta defasagem porque perdem cinco horas/aulas na semana e vinte horas/aulas por mês. Esse problema acontece porque o transporte concilia o horário com outras escolas da cidade. É um problema de anos que acarretou a defasagem e não é justo adiantar conteúdo só para os alunos do bairro que ficam na escola. Outra dificuldade é a falta de funcionários. Desde o início do mês (setembro) passamos a ter a frente de trabalho, mas antes tínhamos que cuidar da merenda e deixar a escola limpa para a professora do próximo período e temos que deixar de cuidar dos alunos para isso. É tempo que eles perdem porque uma vez por semana os alunos continuam me ajudam na organização da escola, já que toda sexta os funcionários da frente trabalho vão para a cidade fazer curso de treinamento.</p>
<p>S4 - Eu sou bem dinâmica, não gosto de livros, gosto do lúdico, eu sinto falta do lúdico. Na cidade é tão fácil um passeio, uma visita. Por exemplo: eu quis levá-los para conhecer a câmara municipal, mas não consegui. Quando estava na cidade eu consegui. Na escola rural o acesso ao deslocamento é muito difícil.</p>
<p>S5 - Dificuldade de deslocamento dos alunos para conhecer outros lugares. Quanto ao conteúdo procuro não deixá-los aquém da realidade.</p>
<p>S6 - Não tenho como comparar porque sempre trabalhei na escola do campo. Já estou acostumado com essa realidade. Mas uma das dificuldades é cumprir o que está na apostila, porque varia de sala para sala, se a turma é boa até que ajuda, mas nem sempre está dentro da realidade. Por exemplo: a apostila da Fundação Bradesco é para a realidade da Fundação Bradesco. É preciso a adaptação do professor para realizar o trabalho. Outra dificuldade é deslocamento para atividades externas em outros contextos conforme propõe os projetos desenvolvidos teoricamente pela escola e pelas atividades das apostilas.</p>
<p>S7 - Não. O que é oferecido na cidade é oferecido lá. Dificuldade de manutenção do prédio. Minha maior dificuldade é o apoio das famílias. Os pais não se preocupam com a vida escolar e não colaboram com o trabalho do professor.</p>
<p>S8 - A dificuldade com o transporte, e o suporte pedagógico, o apoio e falta de participação dos pais. Quando os pais e os alunos gostam de você é mais fácil.</p>
<p>5) Você tem alguma sugestão para melhorar a prática docente dos professores</p>

<p>da escola do campo que você trabalha ou para as demais escolas do campo do Município?</p>
<p>S1 - Capacitação. Novas formas de abranger o que a gente vive na escola rural. Novas alternativas de como se colocar em prática os materiais que temos. Outras formas de explorar nosso ambiente. Já fiz passeio no bairro com os alunos, mas poderia ter outras sugestões. A proposta dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever é muito boa, mas é o que a gente já faz.</p>
<p>S2 - Materiais mais adequados, mais apropriados e em quantidade suficiente. Os textos são longos, vai muita tinta, o professor deveria receber tinta para preparar o material. Ter computador na escola ou um ajuste salarial específico para esse gasto do professor e que assim pudesse fazer em casa ou na própria escola porque na sede o HTPC são horas perdidas.</p>
<p>S3 - Em nossa escola, nos temos grupos de professores, mas não há trabalho coletivo. Exemplo: de trinta e poucos professores, só eu participei do projeto “professor que faz a diferença”. Não tem uma interação e uma integração entre os professores. Parece que nem todos os professores sabem pesquisar para trabalhar o material. Isso gera uma falta de sintonia no planejamento pedagógico a ser desenvolvido pelo grupo. A fala é a mesma para todos, mas nem todos participam. Ex: uma das propostas do programa Ler e Escreve que é sobre aos “meios de comunicação” e na minha sala realizei um trabalho com jornal que até foi filmado, mas não foi realizado pelas outras professoras da sede. A escola não tinha jornal, eu fui e fiz assinatura, trabalho com panfletos de propaganda de ofertas de mercado ou informativo como (dengue, defesa civil e outros), além dos livros paradidáticos, trabalho com a revista ciências hoje. Os professores devem trabalhar com material diversificado e não só com materiais do Ler e Escrever (apostila), mas ir acrescentando outras coisas para facilitar a aprendizagem e ampliar o conhecimento do aluno.</p>
<p>S4 - Disponibilidade de comunicação entre a equipe escolar. Onde tem comunicação, tem troca entre os colegas e fica fácil. Se todos se conversam, sabem o que o outro quer fazer fica mais fácil no coletivo conseguir os recursos para realizar as atividades com os alunos.</p>
<p>S5 - Que ela tivesse os mesmos recursos, que tudo o que tem lá tivesse aqui, é só no plano que é tudo unificado, quando a gente tem que levar as crianças para algum lugar não tem transporte, aqui sempre tem essas barreiras (projeto dos animais do mar) uma</p>

hora não tem motorista, depois não tem lanche, falta um acompanhamento da secretaria nos projetos e valorização. Eles só cobram resultados.

S6 - A escola do campo precisa ter os mesmos recursos que tem as escolas da cidade, como internet, embora já tenha melhorado muito com a sala de informática e de vídeo, ainda precisa de outros recursos.

S7 - Trabalhar com essas apostilas é muito difícil. Porque para encaixar as atividades da apostilas com o plano unificado não dá certo. É preciso uma proposta de trabalho que nos oriente.

S8 - Acesso aos meios tecnológico e mídia de comunicação (internet).

APÊNDICE 08 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS RURAIS DE CAJATI/SP: LIMITES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Orientador: Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Pesquisador: Olga Rosa Koti Pires RG: 32.870.782-X, CPF: 259276848-31, Fone: (13) 97073702.

Sou aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – na Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre a prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP, que tem por objetivos: a) Identificar as dificuldades que os professores percebem para construir suas práticas na realidade da escola rural; b) Compreender como os professores adequam suas práticas às situações específicas do campo para superar suas dificuldades; c) Compreender os sentidos que os professores das escolas rurais atribuem à sua prática.

Sua participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro.

O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente

Pesquisador

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____

Data: _____