



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

GILDECI RODRIGUES DE SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O CONTEÚDO DO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À REALIDADE DOS
ALUNOS DO CAMPO NO NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO “A”, SETOR 14
EM BOM JESUS DA LAPA.**

Assunção - Paraguai

2019

GILDECI RODRIGUES DE SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O CONTEÚDO DO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À REALIDADE DOS
ALUNOS DO CAMPO NO NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO “A”, SETOR 14
EM BOM JESUS DA LAPA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação
da FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho.

Assunção - Paraguai

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

GILDECI RODRIGUES DE SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O CONTEÚDO DO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À REALIDADE DOS
ALUNOS DO CAMPO NO NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO “A”, SETOR 14
EM BOM JESUS DA LAPA.**

Total de páginas: 127

Tutor: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

Áreas temáticas:

Formação de professor, livro didático e diversidade regional..

Código da Biblioteca:

GILDECI RODRIGUES DE SOUZA SANTOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O CONTEÚDO DO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA FRENTE À REALIDADE DOS
ALUNOS DO CAMPO NO NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO “A”, SETOR 14
EM BOM JESUS DA LAPA.**

Tese submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS -
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências
da Educação.

Tese aprovada em 19 de agosto 2019.

Aprovado (x) Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho
Orientador

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão
Membro da Banca Examinadora

[...] O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindústria, do latifúndio e grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida, e sobre tudo Educação.

Bernardo Maçano Fernandes (2004, p. 137)

DEDICATÓRIA

A minha família, em especial ao meu marido Pedro Dias dos Santos e a minha filha Martielle Soledade Souza Santos, as duas colunas em minha vida, pelo amor, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza nas horas de angústia.

A família, pela compreensão, pelo estímulo e por mais esta vitória na etapa da minha vida.

Aos meus colegas professores, pelas constantes orientações e dedicação. Suas orientações, palavras de incentivo e cobranças foram fundamentais na realização deste trabalho.

Ao orientador Professor Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho, pela enorme paciência, dedicação e simplicidade sendo meu grande parceiro e chave fundamental na realização deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação de mestre, com seus valorosos e significativos ensinamentos.

A **FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ciências da Educação**, pela oportunidade e acolhimento dessa etapa na minha formação.

A todos os meus colegas da turma 02 do ano 2017 e 2018 do curso de Pós-Graduação Mestrado em Ciências da Educação, nas pessoas do meu irmão Gildemar Rodrigues de Souza e da colega Clea dos Santos, pelo incentivo e apoio durante a passagem dessa etapa.

O diretor, coordenadora, professores e alunos da escola pesquisada, pela preciosa colaboração e compreensão.

Enfim, a todos aqueles que colaboraram direta e indiretamente na construção desta etapa tão importante.

Agradeço com enorme carinho, muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal investigar as relações existentes entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II utilizado por uma escola localizada no campo e a realidade dos educandos da sede do município de Bom Jesus da Lapa. Sabe-se que são duas realidades diametralmente diferentes, em que os livros didáticos, principal recurso metodológico ao processo de ensino e de aprendizagem mediado pelos profissionais de educação, estão sendo utilizados de forma que não contempla com as realidades características do homem do Campo. Essa diferença vem gerando uma série de inquietações com as diversidades de grupos firmados no Campo antagônico as perspectivas do homem da cidade. Realidade que precisa ser respeitada a contento e em totalidade para que explore todas as vicissitudes ali apresentadas, de modo a contemplar as materializações das personalidades, competências e habilidades do grupo envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. O caminho metodológico obedece a um caráter qualitativo, pois, compreendemos que a mesma nos permite obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Nesse sentido foi necessário ir a campo, munido de estratégias que auxiliaram na obtenção de dados fundamentais para compreensão da realidade pesquisada. Foram utilizados instrumentos como: roteiro de entrevistas, observação, análise documental. A observação foi caracterizada pela não participação do observador no cotidiano do grupo ou situação pesquisada. Contudo, a pesquisa visa contribuir na orientação dos profissionais de educação a desenvolver um trabalho sobre concepções de linguagem, variação e registros; práticas e estratégias de leitura, estudo da língua em seus aspectos estruturais, funcionais e culturais. Garantindo a todos os envolvidos um processo educativo participativo nas realidades diametrais entre Campo e Cidade. . Espera-se reverter esse quadro que não possibilita aos educandos a uma educação que assegure o respeito às especificidades socioculturais das comunidades devido a pouca eficiência das políticas públicas educacionais. Espera-se enfim, que ocorra em toda a estrutura social da educação.

Palavras-chave: Formação de professor. Livro didático e diversidade regional.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar la relación entre el contenido de los libros de texto portugués escuela primaria II utilizado por una escuela ubicada en el campo y la realidad de los estudiantes de la sede del municipio de Bom Jesus da Lapa. Se sabe que son dos realidades diametralmente diferentes, en que los libros didácticos, principal recurso metodológico al proceso de enseñanza y de aprendizaje mediado por los profesionales de la educación, están siendo utilizados de forma que no contempla con las realidades características del hombre del Campo. Esta diferencia viene generando una serie de inquietudes con las diversidades de grupos firmados en el Campo antagónico las perspectivas del hombre de la ciudad. Realidad que necesita ser respetada a satisfacción y en totalidad para que explore todas las vicisitudes allí presentadas, para contemplar las materializaciones de las personalidades, competencias y habilidades del grupo involucrado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El caminar metodológico obedece a un carácter cualitativo, pues, comprendemos que la misma nos permite obtener datos descriptivos mediante contacto directo e interactivo del investigador con el objeto de estudio. En ese sentido fue necesario ir al campo, provisto de estrategias que ayudaron en la obtención de datos fundamentales para la comprensión de la realidad investigada. Se utilizaron instrumentos como: guión de entrevistas, observación, análisis documental. La observación fue caracterizada por la no participación del observador en el cotidiano del grupo o situación investigada. Sin embargo, la investigación pretende contribuir en la orientación de los profesionales de la educación a desarrollar un trabajo sobre concepciones de lenguaje, variación y registros; prácticas y estrategias de lectura, estudio de la lengua en sus aspectos estructurales, funcionales y culturales. Garantizando a todos los involucrados un proceso educativo participativo en las realidades diametrales entre Campo y Ciudad. . Se espera revertir ese cuadro que no posibilita a los educandos a una educación que asegure el respeto a las especificidades socioculturales de las comunidades debido a la poca eficiencia de las políticas públicas educativas. Se espera, en fin, que ocurra en toda la estructura social de la educación.

Palabras clave: Formación docente. Libro de texto y diversidad regional.

SUMMARY

The main objective of this dissertation is to investigate the relationship between the content of the textbook of Portuguese Language of Elementary School II used by a school located in the countryside and the reality of the students of the municipality of Bom Jesus da Lapa. It is known that they are two diametrically different realities, in which textbooks, the main methodological resource to the process of teaching and learning mediated by education professionals, are being used in a way that does not contemplate the realities characteristic of Campo man. This difference has generated a series of uneasiness with the diversity of groups established in the antagonistic Field the perspectives of the man of the city. Reality that must be respected to the satisfaction and totality to explore all the vicissitudes presented there, so as to contemplate the materializations of the personalities, skills and abilities of the group involved in the teaching and learning process. The methodological approach has a qualitative character, since we understand that it allows us to obtain descriptive data through direct and interactive contact of the researcher with the object of study. In this sense, it was necessary to go to the field, equipped with strategies that helped in obtaining fundamental data to understand the researched reality. The following instruments were used: interview script, observation, documentary analysis. Observation was characterized by the non-participation of the observer in the daily life of the group or situation researched. However, the research aims to contribute to the orientation of educational professionals to develop work on conceptions of language, variation and registers; practices and strategies of reading, language study in its structural, functional and cultural aspects. Guaranteeing to all those involved a participatory educational process in the diametrical realities between countryside and city. It is hoped to revert this framework that does not allow the students to an education that ensures the respect to the sociocultural specificities of the communities due to the little efficiency of the educational public policies. Finally, it is hoped that it will occur throughout the social structure of education.

Keywords: Teacher training. Textbook and regional diversity.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CFRS – Casas Famílias Agrícolas

CBAR – Comissão Brasileira Norte-Americana de Educação das Populações Rurais

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

EFAS – Escolas Famílias Agrícolas

FTC – Faculdade de Tecnologias e Ciências

FNDE – Fundo Nacional de Educação pelo Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

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

UNICEF – Fundo Nacional de Emergência para Assistência a Infância

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – EIXOS TEÓRICOS.....	49
Figura 02 - Ilustração da História: Chapeuzinho Vermelho.....	44
Figura 03 – triangulação – o desenho da investigação.....	80

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos professores e disciplinas distribuídos nas respectivas turmas....	75
Quadro 2- Principais Ações.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	19
1.2 Antecedentes da Política Nacional: proposta Para Educação do Campo no Brasil.....	23
1.3 Estudos Nacionais e Internacionais sobre o Livro Didático.....	32
1.4 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com enfoques na Educação do Campo.....	34
1.5 Formulação do Problema.....	38
1.6 Perguntas da Investigação.....	42
1.7 Objetivos da Investigação.....	43
1.7.1 Objetivo Geral.....	44
1.7.2 Objetivos Específicos.....	44
1.8 Justificativa da Pesquisa.....	44
CAPITULO II – MARCO TEÓRICO.....	47
2.1 Concepções de educação.....	47
2.2 Concepções hegemônica de Educação do Campo.....	48
2.3 O livro didático de língua portuguesa e a realidade do aluno do campo.....	50
2.4 A compatibilidade do Livro Didático com as diversidades regionais: Campo e Cidade.....	57
2.5 Problematizando a Formação Docente.....	59
2.6 Projetos ao desenvolvimento a uma Educação Problematizadora do Campo.....	63
2.7 Práxis a uma educação emancipadora na defesa das diversidades regionais: Campo e Cidade, com base na LDB(9394/96	65
CAPITULO III - MARCO METODOLÓGICO	71
3.1. Natureza e procedimentos da pesquisa.....	72
3.2 Procedimentos da pesquisa	77
3.3 Triangulação metodológica: descrição e justificativa do tipo de desenho da investigação	79
3.3.1 Validação de instrumentos.....	81
3.3.2 Contexto do campo de pesquisa: caracterização do município de Bom Jesus da Lapa.....	81

3.4 O Núcleo educacional Formoso “ A ”setor 14 - Histórico e localização da escola.....	84
CAPITULO IV-ANÁLISE DOS DADOS.....	88
CONSIDERAÇÕES	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B.....	109
APÊNDICE C	112
APÊNDICE D	115
APÊNDICE E.....	116
ANEXO A.....	118
ANEXO B.....	120
ANEXO C.....	124

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa abordará a Educação do campo: a relação existente entre o conteúdo do livro didático de língua portuguesa frente à realidade dos alunos do campo no núcleo educacional formoso “A”, setor 14 em Bom Jesus da Lapa.

Diante das diferentes posições político-ideológicas, o livro didático exerce um papel preponderante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, sobretudo nos estabelecimentos da rede pública de ensino, caracterizados pela carência de outros materiais de ensino. Assim, essas escolas são contempladas pelo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE-MEC). Trata-se do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros das diferentes disciplinas curriculares aos alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental em todo o País. Portanto, o livro passou a ser também uma forma de currículo, em que os professores(as) utilizam o mesmo como o instrumento principal que orienta o conteúdo a ser administrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino da Língua Portuguesa.

Assim, é de fundamental importância que o professor realize a mediação entre os conteúdos existentes no livro didático de Língua Portuguesa dentro do contexto do campo propiciando ao educando novos caminhos para refletir, analisar, contestar, tomar decisões diante da realidade que o cerca, utilizando o livro didático como instrumento de discussão sobre a questão da identidade do povo camponês, criando condições que ofereçam aos alunos a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham conhecimento e condições para trabalhar o seu meio, e para se inserirem no processo histórico como sujeito.

Sabe-se que em meio ao discurso dos textos do livro didático de Língua Portuguesa e o dos professores estão mais voltados para a educação da zona urbana, não se adequando ainda às propostas das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelecem uma educação que valorize a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo e que a escola em vez de proporcionar ao aluno um espaço de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber que acaba por formar uma estrutura de desigualdade e de divisão entre homens da cidade e homens do campo.

Esta pesquisa é uma forma de contribuir com as discussões a cerca do livro didático de Língua Portuguesa e sua relação com a realidade do campo, procurando reflexões sobre sua

importância no ensino e na aprendizagem e posteriormente contribuir para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem, por meio do reconhecimento da diversidade e a importância dos espaços campestres onde os educandos possam adquirir conhecimentos de forma mais expressiva a partir da sua própria realidade.

Para a realização da pesquisa, foi necessário ir a campo munido de estratégias que auxiliaram na obtenção de dados que foram fundamentais para compreensão da realidade pesquisada.

Essa pesquisa aconteceu em uma escola localizada no campo no interior do município de Bom Jesus da Lapa, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Esta usa a abordagem majoritariamente qualitativa, pois, compreende-se que a mesma nos permitiria obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. (LUDKE, apud LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.11). Nesse tipo de pesquisa, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação.

Utiliza-se nessa pesquisa, procedimentos metodológicos como: roteiro de entrevistas, observação, análise documental. A observação foi caracterizada pela não participação do observador no cotidiano do grupo ou situação a ser pesquisada. Como técnica para coleta de dados, partimos da observação das práticas em sala de aula, uma vez que esta foi inerente a toda pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (1996, p.82) na observação não participante o pesquisador “toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”.

Quanto à entrevista foi realizada de forma direta com perguntas de cunho subjetivo e o gravador, esta nos ajudou a obter explicações, aprofundar e esclarecer questões observadas, buscando compreender como os envolvidos neste processo percebiam a importância dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental contemplar a realidade e as especificidades do campo. “Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33).

Análise documental que segundo Lüdke e André (1986) constitui-se em uma técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, de maneira que complemente as informações obtidas por outros meios descortinando novos aspectos temáticos.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados considerando a função que cada um dos sujeitos exercia na instituição pesquisada. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e

transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, e tinham como objetivo perceber a concepção dos entrevistados frente à proposta pedagógica do livro didático de Língua Portuguesa diante da realidade do aluno do campo no município de Bom Jesus da Lapa.

A coleta de dados e informações via análise documental, observação e entrevistas foram registradas e organizadas de acordo com os aspectos específicos da educação do campo, para os quais analisa-se o estudo referente à valorização das especificidades do homem camponês, aspectos ideológicos e utilidade relevante do livro didático de Língua Portuguesa para a formação do aluno.

Os documentos representaram uma fonte riquíssima de informações. Neste sentido, a análise documental tornou-se instrumento importante para a captação de dados, uma vez que essa complementou as informações obtidas pelos outros instrumentos aqui descritos. Para Ludke e André, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (Idem, 1986, p.39).

Assim, para a realização deste trabalho foi feito um levantamento e revisão de literatura com autores e teóricos da área, destacando Caldart (2004), Arroyo (2002), Leite (2002), Molina (2004), Calazans (1994), Moreira (2004) entre outros. Na análise documental foi analisado o plano de curso, o plano de aula, o livro didático, o projeto político pedagógico em suas contemplações para a realidade e diversidade do aluno do campo. Dessa forma os dados finais desta pesquisa foram analisados e selecionados, culminando assim na construção da dissertação.

Para melhor entendimento **O Capítulo I**, aborda todos os Antecedentes que envolvem a discussão sobre a Educação do Campo e suas propostas. Neste capítulo, apresentam-se os índices internacionais sobre a educação no campo e do campo, os antecedentes nacionais desde os principais referenciais teóricos que discutem a realidade do aluno camponês no processo de ensino-aprendizagem para a consolidação da proposta educativa que promova a emancipação e autonomia.

No **Capítulo II**, o mesmo é dividido em subtemas: as concepções de educação, discussão sobre a Educação do Campo e suas propostas e os principais referenciais teóricos que discutem a realidade do aluno camponês para a consolidação da proposta educativa. O trabalho foi dividido em tópicos onde destaca: as propostas da Educação do Campo, a relação entre o livro didático e a realidade do aluno, o livro didático como currículo e a formação do professor.

O **Capítulo III** apresenta a discussão sobre a formação do professor como uma reflexão sobre sua prática, que conduziram à pesquisa científica, sobre uso do livro didático de Língua Portuguesa e sua relação com a realidade do aluno camponês, que possam afirmar ou negar hipóteses levantadas, tendo em vista uma melhor compreensão da realidade estudada. Em sequência traz a natureza, tipo, desenho, procedimentos da pesquisa e caracterização do município de Bom Jesus da Lapa.

No **Capítulo IV**, será exposta a análise, os resultados e triangulação dos dados e as discussões. E, na parte final do trabalho, as considerações finais referentes às reflexões teóricas analisadas durante todo o texto.

CAPITULO I

1. ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A discussão que se tem questionado acerca da Educação do Campo nos leva a descrever a análise das propostas surgidas a partir das lutas e contribuições dos Movimentos Sociais ligadas à luta pela terra em especial, tendo como objetivo uma educação que se inicia de uma pedagogia que considere todos os envolvidos como sujeitos e não objetos do processo, na eminência de valorizar homens, mulheres e crianças do campo em suas especificidades. Em meio a essas problematizações, a escola a partir das práticas e política educacional terá condições de contribuir na formação emancipatória do sujeito social em questão.

Percebe-se com isso que a educação do campo no Brasil sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos portugueses.

Em vista do exposto, percebe-se que a Educação no Campo, tem se mostrado insuficiente por não atender as necessidades vigentes dos indivíduos sociais que lá vivem. É visto ainda que aqueles que procuram sobreviver em meio a esta realidade enfrentam diversas dificuldades como: percorrer longas distâncias, a falta de energia elétrica, que ainda é uma realidade em algumas localidades, a falta de infraestrutura, materiais didáticos e de apoio, a falta de professores com formação voltada para a realidade campesina, entre outros fatores que implicam e dificultam a obtenção de um ensino de qualidade que propicie uma Educação que satisfaça suas necessidades enquanto, morador que vive e sobrevive neste meio.

Diante dessa colocação acredita-se que essa educação deveria ser específica, ajudando assim, na formação humana, emancipadora, criativa e assumindo de fato a identidade do campo. Identidade essa que se expressa não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da eliminação do analfabetismo, da reintegração do jovem e do adulto à escola regular, mas também como construção de um projeto de desenvolvimento sustentável que contribua na eliminação da fome e a miséria.

Tem-se visto que a produção do campo nos últimos tempos, e conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, tem sofrido o impacto do capitalismo contemporâneo,

ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais¹ entre a população campesina. Principalmente porque com o término da II Guerra Mundial e juntamente com a política externa norte-americana, foi criada a Comissão Brasileira Norte-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o objetivo de implantar projetos educacionais na zona rural e alcançar o desenvolvimento das comunidades do campo através da criação de Centros de Treinamento de professores, da realização das Semanas Ruralistas, como também a implantação de Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

Devido ao processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias do campo para a cidade, a educação do campo começa a ser objeto de algumas preocupações de certos setores ligados à educação, esses dados estão expressos pela historiografia sociocultural do país. Contudo, algumas iniciativas destas forças, de caráter assistencial e outras privadas, defendiam a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. Assim, algumas manifestações se dirigiam a clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida no campo.

Segundo dados historiográficos fazem-se necessário descrever que ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, esteve agregada a inúmeros percalços, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de jovens e adultos fora da escola e ainda um grande número de pessoas não alfabetizadas.

No obstante, uma nova realidade vem emergindo, a sociedade civil vem se organizando e empreendendo esforços no sentido de melhorar as condições de vida e influir nas políticas e programas governamentais. Diferentes grupos, como índios, negros e trabalhadores sem terra, por exemplo, vêm afirmando sua identidade e dignidade ao descobrir, redescobrir e potencializar seus conhecimentos e culturas por meio da luta por uma escola pública de qualidade, condizente com as reais necessidades de seus alunos e com modalidades inovadoras de educação em suas próprias áreas, como objetivo a superação da injustiça e da pobreza, à complementaridade de suas construções epistêmicas do conhecimento.

1.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

¹ Em consonância a esses pensamentos LEITE (2002, p. 14), afirma que as transformações sócio-políticas com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, ocasionaram rupturas na sociedade campesina, entre elas alterações no processo educacional rural, urbanizando-o em função de uma nova ordenação econômica.

Nos últimos anos, a discussão da educação como um direito subjetivo tem-se evidenciado em todo o mundo. A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e constitui numa referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa.

No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais. Educação é um direito social e não uma questão de mercado.

A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura (a cultura do campo) e não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

O presente capítulo tem suma importância em destacar a Educação do Campo partindo do princípio de que a história é por definição inclusiva e busca resgatar o desenvolvimento do ser humano, do seu grupo social para demonstrar que a história da sociedade está sempre em movimento. Historicamente a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras, entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrária, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionado nos textos constitucionais de 1824 e 1891.

Como afirma LEITE (1999, p. 28) em seu estudo sobre a educação rural. 11 “a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Os povos do campo demonstram sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária e a delimitação territorial das terras dos povos indígenas. Desta forma, surgiu o Ruralismo Pedagógico que objetivava fixar o homem ao campo, que teve sua duração até a década de 1930. Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo.

O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999). O que marca este período da história é uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período é com o

movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização dão seus primeiros e concretos passos. É o momento em que a cidade se consolida como a referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representa o antigo e o rústico. O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania. Observa-se que as negações da cultura campestre nas escolas, foram construídas sistematicamente, vista de maneira preconceituosa, não reconhecendo sua riqueza e sua importância.

Após a II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante. A educação desenvolvia-se com o intuito de proteção e assistência ao camponês. Na década de 1950 foi criada a 12ª Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, porém não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo. (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) deixa a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire oferece contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória valorizando a prática social dos sujeitos, portanto, uma proposta oposta à prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei 5692/71 não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais. Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação destaca-se como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender esta realidade adequando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

Entretanto, mesmo com estes avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária. A LDB em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação do campo: Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e

metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação no sentido de acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação.

No final dos anos de 1990 espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, dentre outras entidades.

Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Uma nova agenda educacional contemplando a educação do campo foi lançada. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, UNICEF, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Cabe, portanto a nós educadores, caracterizar as práticas socioculturais, vividas na comunidade onde a escola está inserida, fazendo inserção de conteúdos devidamente selecionados que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão. Este procedimento leva o educando a reconhecer as particularidades culturais do país, e especificamente a sua própria, para então, obter uma visão de superação e libertação frente ao modelo de subordinação a que o homem do campo foi submetido ao longo do processo de colonização.

1.2 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O processo de luta pela construção de uma referência de educação para a população camponesa configura-se entre a articulação de várias entidades em torno de um objetivo comum. No ano de 1997 aconteceu o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, este encontro contou com o apoio de diversos seguimentos, entre eles: Universidade de Brasília, UNICEF, UNESCO e a CNBB para discutir os problemas da educação da classe trabalhadora. Desse encontro nasce a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que da origem ao chamado Movimento por uma Educação do campo. Na primeira conferência sobre educação do campo, ocorrida de 27 a 30 de julho de 1998, os 974 participantes debateram os seguintes temas durante os quatro dias do evento: a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização; d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de novo projeto de desenvolvimento para o Brasil;

Em dezembro de 2001 foram aprovadas as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, uma grande conquista de luta dos movimentos sociais do campo, esta representa um importante avanço na construção das políticas educacionais para a classe trabalhadora do campo. Fazendo a análise das formulações políticas dessas diretrizes é possível perceber que tem bases de sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, não é possível verificar a categoria trabalho enquanto base de sustentação da classe trabalhadora. Em relação a isto fica claro quando a Diretrizes dizem: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social no país. (SECAD, 2002, p. 37) Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevê-se, em seu art. 13, a formação específica de professores para o exercício da docência nas escolas do campo: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças 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 (SECAD, 2002, p. 25).

Na Bahia segundo dados do censo escolar de 2006, o número de alunos matriculados nas escolas rurais na educação infantil na Bahia, 15.861; e No ensino fundamental na Bahia

959.687, no ensino médio há na Bahia, 14.329. No estado da Bahia tem sido realizado o debate para a construção das políticas de educação do campo.

A secretaria de Educação do Estado da Bahia juntamente com representantes do Fórum Estadual, movimentos sociais, secretarias municipais de educação, universidades, professores e gestores da rede pública estadual e municipal elaboraram a proposta para as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo. Foram realizados Seminários Regionais da Educação do Campo O documento que norteia as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo traz o resultado de uma produção coletiva, realizada nas duas últimas décadas no Estado da Bahia, sobre a construção e implementação da política pública da Educação do Campo no Estado. Segundo CEE-BA (2012) o objetivo das Diretrizes é nortear a política pública estadual de Educação do Campo, possibilitando uma educação que conduza a emancipação dos povos que vivem no/do campo.

A Educação do Campo tem sido vista como o resultado de uma nova proposição política dos movimentos sociais que se estabelece a partir de várias matrizes pedagógicas que se afirmam neste cenário como alternativas de educação para o meio rural. Dentre elas, podem-se destacar as experiências promovidas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRS) pautadas na Pedagogia da Alternância. Pedagogia em que visa agregar toda experiência sociocultural dos povos e sociedade.

Esses movimentos sociais, em especial o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), têm ocupado lugar de destaque no cenário nacional desde os anos de 1980 devido às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Essa luta engendra a reivindicação por outros direitos sociais garantidos constitucionalmente, a saber: moradia, saúde, transporte e educação. Dentro da organização do MST foram criados setores que teriam como função acompanhar e elaborar propostas para o melhor desenvolvimento econômico e social de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. O setor de Educação elaborou propostas pedagógicas para efetivar um ensino focado na conscientização do homem em relação à realidade social.

[...] em que a educação assuma a identidade do campo, não só como cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive e trabalha no campo (MORIGI, 2003, p.24).

Segundo Morigi (2003), a proposta pedagógica de educação do Movimento dos Sem Terra (MST) traz uma nova visão em relação ao campo. Até porque a educação popular se

concretiza através da prática social do povo e não pela transmissão de conhecimentos, por possuir uma dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias e outras formas que buscam juntos a sua participação na sociedade, além do que ela é globalizante, totalizadora e traz em seus pressupostos a ideia de um projeto sócio-político.

A busca dessa identidade social e política pressupõem a necessidade de uma educação pública emancipadora para os povos do campo. Essa visão tem sido objeto de luta por parte dos trabalhadores do campo: a luta pela conquista da escola, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão ter acesso às novas tecnologias e disputar a hegemonia da sociedade.

Caldart (2000) tem dito que a construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que junto ao seu crescimento e desenvolvimento se constroem como agentes multiplicadores e transformadores da realidade que os cerca.

Nos últimos anos a sociedade aprendeu que no campo os sujeitos se mobilizam na construção de uma dinâmica social e cultural que precisa ser compreendida e dentro desse processo está a Educação e a Escola. Assim, educadores e educadoras se mobilizam, realizam debates e reorganizam concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, como as das famílias agrícolas, de assentamentos, de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, em escolas de comunidades indígenas ou quilombolas no intuito de obter maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais, para garantia do direito à Educação de crianças, jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo. Para Caldart (2004, p. 9):

Através dos textos que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo podemos perceber que o silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

A luta dos movimentos sociais foi muito importante na conquista do que tem se pensado hoje para educação do campo. É a partir dessas lutas que se abre um diálogo com o poder público para implantação de um sistema educacional que não seja excludente, que faça dos homens e das mulheres, dos jovens e das crianças construtores/as atuantes das propostas curriculares da educação do campo. Caldart (2004, p. 17) complementa tal colocação afirmando que para traçar a identidade do campo é preciso pensar a educação política e pedagogicamente, desde os interesses sociais, políticos, culturais desse grupo social:

[...] como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e a trajetória de luta de suas organizações, como sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência.

O movimento do campo tem conseguido se articular expondo suas necessidades e exigindo mais ações do Estado, como o reconhecimento da educação como fator fundamental no processo de emancipação e superação as desigualdades vividas.

A busca da sociedade organizada que estimulou a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propõe em seu art. 28² incisos I a III, promover um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares.

A organização dos movimentos sociais do campo contribuiu para que a legislação brasileira reconhecesse a importância e necessidade da educação campesina. Uma educação que valorize os homens e mulheres do campo em sua complexidade ajudando-os a se perceber enquanto indivíduos importantes e construtores da sua história. Para tanto, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96, no seu art. 23 §2³ afirma que o ensino fundamental sob a responsabilidade do município e que de início contará com um calendário escolar próprio de modo a favorecer a escolaridade do campo com base no período do plantio/colheita e outras dimensões socioculturais do mesmo, percebemos que isso não foi posto em prática, praticamente em lugar nenhum.

A LDB afirma ainda que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, entre outros. Gentili e McCowan (2003, p. 127) descrevem que:

² No Art. 28 destaca que – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

³ Aqui o Artigo 23 § 2º descreve que - o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

[...] O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada... O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida.

Pelo descrito dos autores, entende-se que tanto a escola, destacando a relação aluno/professor, e os espaços extraescolares compõe um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania.

Vê-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um, dentro e fora da escola. Com esse amadurecimento tem sido possível compreender que a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes devem assumir junto a sua população, pois a escola básica, pública, gratuita e de qualidade continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Portanto, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

Com isso percebe-se que o paradigma da Educação do campo definido pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculado a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana.

É por isso que, a escola precisa investir em uma compreensão da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializados, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Com base nesta perspectiva o paradigma da escola do campo, conforme as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo representa uma concepção político-pedagógica voltadas para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva e os movimentos sociais.

É por isso que, a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as trabalhadoras e trabalhadores camponeses e todas as pessoas que nele vivem para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Gentili e McCowan (2003, p. 151), afirmam que a educação é um direito público subjetivo de todos e, como tal, um instrumento necessário para a cidadania e, por consequentemente, para a democracia, cabendo ao Estado garantir sua oferta gratuita em todas as etapas de ensino e nos locais onde existam educandos.

Para se estruturar uma escola do campo, mudar os índices educacionais de repetência, abandono, entre outros, dependem de uma política pública direcionada para a melhoria dessas escolas, ou de uma organização da própria comunidade do campo. Sena (1995, p. 5) descreve que:

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

Infelizmente, as escolas localizadas no campo continuam urbanizadas, pois não são levadas em conta as peculiaridades de cada comunidade, onde a escola está inserida, continua agravando os problemas que já existem como evasão, repetência e aumento do analfabetismo. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referências as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, os projetos educativos e o livro didático precisam ser do campo e não para o campo.

Segundo Caldart (2002, p. 31) a concepção de Educação do Campo deve ser vista como um princípio propagador de culturas, em visibilidade totalizante de saberes:

[...] em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou “modernizar” a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos movimentos sociais. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feito em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola.

E como tal, o projeto de Educação do Campo precisa ser realizado a partir das experiências políticas e pedagógicas dos movimentos sociais camponeses e sua perspectiva.

Algumas Escolas do Campo atualmente, apesar das dificuldades enfrentadas, vêm se desenvolvendo por meio de programas, práticas comunitárias e experiências que vem dando certo, na construção de um ensino com qualidade. Experiências desenvolvidas na Bahia e outros Estados do Brasil são resultados de lutas para se construir uma escola alternativa que não transmita apenas conhecimento, mas que valorize as diferenças, a história e a cultura do povo do campo.

Aqui os profissionais de educação buscam uma transfiguração na triangulação dos dados de seus planejamentos de ensino visando à construção de saberes em vista as suas competências e habilidades socioculturais existentes entre os homens e mulheres ali agregados.

A essa construção, as escolas do campo precisam de investimentos do poder público, a atenção na questão referente ao livro didático, que será discutido mais a frente, e sua relação com a realidade cotidiana campesina e da participação da comunidade para juntos tentarem minimizar/solucionar os problemas existentes nas escolas, oferecendo ensino de qualidade tanto no campo como na cidade.

No obstante, a escola ao criar uma proposta pedagógica e um currículo que valorize a diversidade cultural, social e econômica camponesa estará contribuindo para um desenvolvimento sustentável da localidade a qual está inserida, pois os alunos terão a possibilidade de discutir e refletir sobre suas próprias experiências, valorizando os saberes locais e adquirindo novos conhecimentos.

Caldart (2004, p. 14) contextualiza que “(...) a escola tem papel fundamental na mudança de padrão social que se busca construir”, ela por si só não concretiza o desenvolvimento, mas sem ela esse desenvolvimento não se constitui de forma sustentável.

Dessa forma é papel da escola proporcionar à construção de um ambiente educativo, que considere e respeite a diversidade dos grupos sociais, valorizando os seus conhecimentos e que contribuam para melhorar suas vidas e sua relação com a terra, o trabalho e a cultura, contribuindo assim, para o desenvolvimento desses indivíduos sociais não apenas por processos formativos, mas que valorize a escolarização como direito de todos.

Para construir esse processo educativo, que considere os sujeitos sociais, faz-se necessário fortalecer a identidade da escola do campo, em que está melhor detalhado sob o olhar do art. 2º, “(...) ancorada na própria realidade do campo, nos saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva” (BRASIL, 2002).

Nessa construção é de fundamental importância garantir a universalidade, sem desconsiderar a diversidade e especificidade. Esta exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em desigualdades.

Leite (2002) afirma que essas propostas podem beneficiar a geração de empregos, o barateamento da comida e a liberação de renda para outros setores da economia e a melhoria das condições de vida da população do campo.

Para Freire (2002, p. 59), no processo educativo é preciso ver o homem em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. Logo, entende-se que é exatamente nas relações dialéticas com a realidade que se deve discutir a educação, como um “(...) processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo”.

O processo educativo, contudo vem contribuir para a construção de atitudes e valores fundamentados na igualdade, no intento de reconhecer o direito de cada pessoa, no aprender, no ensinar a partilhar saberes entre mulheres e homens. Garantindo dentro de um processo formativo a interação com a realidade onde educandos(as) vivem e a partir daí construir novas referências de sociedade, de ambiente e da relação das pessoas com o espaço social.

A prática dialógica inicia a relação pedagógica entre educador-educando-comunidade, como situação problematizadora da educação, que estabelecerá a busca pelo conteúdo programático, ou o conteúdo do diálogo, sendo uma opção curricular que não parte de um programa fechado, pré-estabelecido numa organização de pré-requisitos, na qual os conhecimentos e valores se manifestam com "existência autônoma", mas que "dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação" (CORTELLA, 2004, p. 47).

A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador (a), de educação profissional, confrontando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses (as), em que Saul (1998, p. 155) compreende-as como o "processo em constante construção, que se faz e se refaz (...) como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição da sua construção".

Como solução a questão colocada à escola é de vincular o seu cotidiano, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo. A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do mesmo, de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.

Nota-se que dentro da proposta de Educação do Campo vem se instituindo novos estudos e concepções, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica entre o campo e a cidade.

Paulo Freire relata sobre a vivência humana e a transformação da realidade que:

(...) existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e exige deles novo pronunciamento. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1979, p. 92 apud LEITE, 2002, p.115).

Freire, ressalva ainda que o convívio entre os indivíduos propicie o diálogo, a troca de saberes entre si, para que juntos encontrem soluções para solucionar problemas do dia a dia e que nessa vivência e convivência entre os sujeitos do campo se evidencie a vida de todos os homens e mulheres num processo contínuo de aprimoramento, transformações, novas orientações de compromisso e críticas para gerar novas reflexões e novas ações na realidade que os cerca.

Gentili e McCowan (2003, p. 139) diz que a escola deve ser vista como uma das dimensões do processo de formação dos indivíduos atribuindo a eles uma formação crítica e autônoma diante da realidade imposta aos mesmos como indivíduos sociais do campo, na eminência de retornar ao seu local de origem e contribuir significativamente para o seu desenvolvimento. Por isso, as lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola no campo.

1.3 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Desde que surgiu na Grécia Antiga, quando Platão sugeriu que se fizesse uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época, o livro didático tem estado presente nas instâncias formais de ensino, nas mais variadas sociedades, como documenta a História da Educação. Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar (SOARES, 1996, p. 54).

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado

no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzido para o português eram importados.

No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX. Este quadro sofreu uma alteração mais representativa somente a partir de 1930, durante a gestão de Francisco Campos no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública – Mesp – do governo Vargas. O governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida. Segundo Caimi e Machado (1999, p. 35), submetida a este ideal, a Reforma de Campos propunha a “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias”.

A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala. Ainda segundo Caimi e Machado (1999, p. 35), muito presos ao que propunha o programa da reforma, podemos dizer que estes autores o reproduziam fielmente. Em 1937, sob o pretexto de conter o avanço do comunismo no Brasil, Getúlio Vargas aplicou um Golpe de Estado. Como meio de garantir a sobrevivência da ditadura, que se iniciou neste período conhecido como Estado Novo, Vargas criou uma série de mecanismos de censura e controle político-ideológico da sociedade.

O congresso foi fechado, os partidos políticos destituídos e a imprensa mantida sob o mais rigoroso controle estatal. Em 1938, sob o comando do Ministério da Educação e Cultura, chefiado agora por Gustavo Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas.

Naquele período, os livros didáticos eram adotados por um tempo extremamente longo. Segundo Soares (1996) muitos livros didáticos tinham numerosas e sucessivas edições e chegavam a serem utilizadas por até cinquenta anos nas salas de aula. Nos últimos trinta anos o tempo de adoção de um mesmo livro didático geralmente não ultrapassa seis anos. Além disso, os autores deste tipo de material eram personalidades consagradas no meio

intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica.

1.4 INVESTIGAÇÕES: TESES DE MESTRADO E DE DOUTORAMENTO COM ENFOQUES NA EDUCAÇÃO NO CAMPO E PERFIL DO PROFESSOR SOB OS ALHARES DOS SEUS ALUNOS.

As teses foram escolhidas pelo fato de possuírem abordagens metodológicas pertinentes e com caminhos direcionados ao que será, pelo menos em um primeiro momento, a metodologia que será utilizada na pesquisa que norteará a escrita da minha tese de mestrado no curso de ciências da educação.

As teses foram escolhidas através de pesquisa nos sites das principais universidades brasileiras e também do exterior e não seguiram um critério de escolha como, por exemplo, universidades públicas ou privadas, cursos de doutorado somente em Língua Portuguesa, últimos cinco anos entre outros. Foram escolhidas, conforme dito anteriormente por possuírem procedimentos metodológicos que poderão ser utilizados em minha pesquisa. Indicaremos no início de cada análise/resumo das teses, título, a instituição, autor, ano de publicação, assim como os orientadores das respectivas.

TESE 1: Formação integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância análise de uma experiência

Instituição: UFRRJ instituto de agronomia programa de pós-graduação em educação agrícola.

Autora: Jaqueline de Moraes Thurler dália

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Gabriel de Araújo santos

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a dinâmica curricular e como ensino de Língua Portuguesa acontece na proposta formativa de Ensino Integrado da Pedagogia da Alternância, tendo como sujeitos o corpo docente. Para isso, buscaram-se compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, durante toda a investigação, as propostas de formação educacional oferecidas pelo poder público, principalmente no tocante à Educação do Campo, em contraposição àquela promovida pela Pedagogia da Alternância, historicamente.

As ferramentas e os procedimentos desse modelo pedagógico, tão importante para garantir o ensino integrado, também, foram analisados com enfoque nas práticas das

instituições do estado do Rio de Janeiro, levando em conta o material de registro disponível no Instituto Bélgica - Nova Friburgo, relatos de experiências dos professores nos cursos de formação e entrevistas com as orientadoras dos CEFFAs em questão.

As noções de currículo, como ele se processa no cotidiano dessas escolas, como os docentes lidam com ele e como as ações do poder público interferem nessa prática, ainda, foram analisadas por meio de questionários, observações diretas e pesquisa bibliográfica, para, enfim, buscar entender, com auxílio da hermenêutica, como o ensino de Língua Portuguesa se dá nessa dinâmica educativa.

TESE 2: O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?

Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do campus Jataí da Universidade Federal de Goiás.

Instituição: USP-SP — 2013

Autora: Camila Alberto Vicente de Oliveira

Orientadora: PROF^a. DR^a. HELENA COHARIK CHAMLIAM

Segundo a autora, o objetivo da pesquisa é contribuir para a reflexão sobre a docência no ensino superior a partir do olhar que o estudante universitário lança aos seus professores. Ela ainda pretendeu identificar o perfil desses estudantes, quais as relações que os mesmos estabelecem com o seu curso, os sentidos atribuídos por ele à sua formação inicial e os processos utilizados nos processos de ensino na Universidade que contribuem para sua aprendizagem. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, podemos destacar que a autora pretendeu:

- Identificar o perfil e as referências de escolarização que os estudantes universitários trazem para esta universidade;
- Reconhecer as relações que estes estudantes estabelecem com os professores das disciplinas de seus cursos;
- A visão que os estudantes possuem em relação aos sentidos da formação em nível superior para sua futura prática profissional;
- Como os processos utilizados pelos professores dos cursos contribuíam para a aprendizagem dos conteúdos e sua valia para a prática profissional posterior dos estudantes.

Vale ressaltar que a pesquisa não foi realizada somente com estudantes do curso de Matemática da referida instituição. Os estudantes eram oriundos dos diversos cursos da universidade como Pedagogia, Letras, Química etc. De acordo com estes objetivos

apresentados, podemos verificar que uma mudança no título da tese poderia ser apropriada, visto que estes objetivos “fogem” um pouco da estruturação deste título, mas durante a leitura da tese e observando com mais atenção às considerações finais, podemos perceber que o direcionamento da pesquisa vai de encontro a este título.

O desenvolvimento da pesquisa se deu através da aplicação de questionários para estudantes ingressantes e concluintes de licenciaturas — de todas as áreas do conhecimento — ofertadas no Campus Jataí, da Universidade Federal de Goiás (CAJ/UFG) que são aqui os sujeitos da pesquisa. Segundo a autora, o motivo da escolha de estudantes ingressantes e concluintes é que, a mesma, partiu da hipótese que a visão dos ingressantes poderia ser diferente dos concluintes. Foram também realizadas entrevistas coletivas com alguns estudantes desses cursos. Após a coleta, análise e discussão dos dados, a pesquisadora relata que foi possível perceber que o licenciando do CAJ/UFG tem um perfil que se aproxima das informações disponibilizadas pelo Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2011) e que, estes estudantes, escolheram a licenciatura como primeira opção, com pensamento inicial de obter uma formação profissional em uma área de interesse.

De acordo com a pesquisadora, o objetivo principal de sua pesquisa era de verificar o que os estudantes da referida universidade pensam de seus professores. Dentre os procedimentos metodológicos relacionados na tese, a autora pretendeu realizar uma pesquisa qualitativa onde, o ambiente natural seria utilizado para esta pesquisa, aqui no caso, a universidade em questão e participaria deste ambiente, assim como usaria de descrição para apresentar os dados obtidos na coleta.

Essas características, segundo Bogdan e Biklen (1994), são fatores principais para uma pesquisa qualitativa. A autora mostra preocupação com a ética de sua pesquisa, relatando no corpo do texto que todas as autorizações foram pedidas para a realização da pesquisa: na instituição, para os alunos, para os professores e até mesmo para os coordenadores dos cursos. Também relata preocupações relativas com métodos e técnicas de pesquisa, assim como os direcionamentos que sua investigação tomaria o que, a meu ver, é totalmente comum quando iniciamos uma pesquisa do tipo qualitativa e, o que pode ser comprovado com alguns autores como, por exemplo:

Uma primeira situação que causa dificuldades para o pesquisador em Educação é a escolha e o recorte do objeto de análise. Normalmente tratam-se de questões que estão imbricadas em outras tantas; a escola e a sociedade, o professor e o aluno; os conteúdos e o processo ensino aprendizagem; a formação e a condição de trabalho do professor. Não podemos ignorar também as representações e expectativas construídas pelo pesquisador sobre o mundo, sobre o objeto de estudo e sobre seus atores. Outra situação é o distanciamento necessário para a observação e análise de

momentos exóticos configura-se como um complicado exercício de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico além da necessidade de conciliar as rotinas do pesquisador e do trabalhador em educação já que não é raro vermos profissionais engajados na educação (principalmente professores) pesquisando sobre seus pares ou sobre o seu próprio local de trabalho ou sua história de vida profissional (OLIVEIRA, 2005, p. 13-14).

Agora, em relação à pergunta inicial da pesquisa em questão (O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores), a autora coloca que um questionário continha perguntas direcionadas para levantar a visão que o estudante tinha de seu professor, onde foram feitas perguntas sobre as disciplinas do curso, a importância destas disciplinas para seu futuro profissional, a relação professor aluno e as práticas utilizadas pelos professores para ensinar os conteúdos da grade de cada disciplina.

Após a aplicação destes questionários (230) assim como as entrevistas, a autora relata que foi de suma importância às respostas para a finalização de sua pesquisa. O que observamos, em relação às contribuições que esta pesquisa nos trouxe, é que foi possível compreender a visão que os estudantes possuem sobre seus professores, onde foi possível perceber as expectativas dos alunos em relação ao seu curso, aos seus professores e à sua vida profissional futura.

Percebe-se na pesquisa, que os profissionais de ensino da referida instituição devem refletir sobre a docência no campus em questão, pensando também em políticas novas de atendimento estudantil e revisar seus projetos pedagógicos, numa tentativa de diminuir a “distância” entre a escola básica e a formação dos professores que atuarão nesta escola. Esta pesquisa nos mostra as aflições dos alunos de licenciaturas não só do campus em questão, mas de uma forma geral, de uma maioria de universidades públicas e privadas do nosso país visto que esta “distância” é sentida e relatada por profissionais de várias disciplinas em instituições de ensino que passamos e também em cursos e congressos que participamos.

A análise das teses foi de fundamental importância para a confirmação da metodologia Pesquisa Qualitativa como ponto fundamental de pesquisa para escrita da minha tese. Percebemos pontos nas pesquisas e conclusões das teses, assim como contribuições das mesmas que vão de encontro a questionamentos e apreensões que vivemos em nossa prática profissional, seja no ambiente de trabalho, assim como em cursos de aperfeiçoamento profissional que participamos.

Por isso, a importância de leitura e interpretações das teses em questões foi de grande importância e auxílio para meu estudo. A definição de uma metodologia de pesquisa vinha sendo um fator preocupante no início do curso, mas com a leitura de teses já defendidas, esta

metodologia passou a ficar de forma clara e aparente a que definirá os rumos de minha pesquisa.

Desse modo, a análise das teses teve um papel significativo no desenvolvimento e escolha de uma metodologia que norteará a pesquisa. Sugiro que outros estudantes/pesquisadores utilizem trabalhos já defendidos como auxílio para solucionar possíveis dúvidas de suas pesquisas. Falam sobre seu tema de pesquisa.

1.5 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A discussão que atualmente envolve a Educação do Campo nos leva a análise das propostas surgidas a partir das lutas e contribuições dos Movimentos Sociais ligadas à luta pela terra em especial, que tem como objetivo uma educação que parta de uma pedagogia que considere todos os envolvidos como sujeitos e não objetos do processo, na eminência de valorizar homens, mulheres e crianças do campo em suas especificidades. Assim, a escola a partir das práticas e política educacional terá condições de contribuir na formação emancipatória do sujeito social em questão.

Dessa forma percebemos que a educação do campo no Brasil “por motivos socioculturais” (CALAZANS, 1993, p. 39), sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos portugueses e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade" (LEITE, 2002, p. 14).

Em vista do que foi posto, percebe-se que a Educação no Campo, se mostrou insuficiente por não atender as necessidades vigentes dos indivíduos sociais que lá vivem. E que aqueles que procuram sobreviver em meio a esta dura realidade enfrentam diversas dificuldades como: percorrer longas distâncias, a falta de energia elétrica, que ainda é uma realidade em algumas localidades, a falta de infraestrutura, materiais didáticos e de apoio, a falta de professores com formação voltada para a realidade campesina, entre outros fatores que implicam e dificultam a obtenção de um ensino de qualidade que propicie uma Educação que satisfaça suas necessidades enquanto, morador que vive e sobrevive neste meio.

Em virtude do que foi mencionado acredita-se que essa educação deveria ser específica, ajudando assim, na formação humana, emancipadora, criativa e assumindo de fato a identidade do campo. Identidade essa que se expressa não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não

só da eliminação do analfabetismo, da reintegração do jovem e do adulto à escola regular, mas também como construção de um projeto de desenvolvimento sustentável que contribua na eliminação da fome e a miséria.

Atualmente, a produção do campo e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, tem sofrido o impacto do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais⁴ entre a população campestre. Com o término da II Guerra Mundial e juntamente com a política externa norte-americana, foi criada a Comissão Brasileira Norte-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o objetivo de implantar projetos educacionais na zona rural e alcançar o desenvolvimento das comunidades do campo através da criação de Centros de Treinamento de professores, da realização das Semanas Ruralistas, como também a implantação de Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

Por todos esses aspectos percebe-se então, que devido ao processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias do campo para a cidade, a educação campestre começa a ser objeto de algumas preocupações de certos setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas destas forças, de caráter assistencial e outras privadas, defendiam a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. Assim, algumas manifestações se dirigiam a clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida no campo.

No entanto, essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola campestre, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de jovens e adultos fora da escola e ainda um grande número de pessoas não alfabetizadas.

Entretanto, uma nova realidade vem emergindo, a sociedade civil vem se organizando e empreendendo esforços no sentido de melhorar as condições de vida e influir nas políticas e programas governamentais. Nesse sentido, diferentes grupos, como índios, negros e trabalhadores sem terra, por exemplo, vêm afirmando sua identidade e dignidade ao descobrir, redescobrir e potencializar seus conhecimentos e culturas por meio da luta por uma escola pública de qualidade e com modalidades inovadoras de educação em suas próprias áreas, tendo como objetivo a superação da injustiça e da pobreza.

⁴ As transformações sócio-políticas com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, ocasionaram rupturas na sociedade campestre, entre elas alterações no processo educacional rural, urbanizando-o em função de uma nova ordenação econômica (LEITE, 2002, p.14).

Baseado neste princípio é necessário que as escolas localizadas no campo, garantam o direito à educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2004. p.149-150).

Vale ressaltar que o debate acerca da Educação do Campo vem sendo realizado há uma década no Brasil, envolvendo várias organizações que se colocaram nesta nova plataforma de discussão, buscando reverter o quadro de desigualdades do campo. Sendo que estas reflexões surgiram de certa forma, a partir dos movimentos sociais campo, em especial: Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Agricultores do Brasil (MAB), Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Notoriamente, muitas são as contribuições desses movimentos para outra compreensão do campo e da educação. Entre estas, uma educação que supere a dicotomia entre o campo e urbano. O campo e a cidade são dois espaços distintos cada um com seus valores, não existindo um espaço melhor ou pior, mas espaços diferentes que coexistem. No entanto, podemos perceber que os poderes públicos educacionais não consideram estas diferenças, baseados em um parâmetro único, que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo e acabam por reproduzir a desigualdade.

Portanto, a educação campesina é resultado de uma nova proposição política dos movimentos sociais que se estabelece a partir de várias matrizes pedagógicas que se afirmam neste cenário como alternativas de educação para o meio rural. Dentre elas, podemos destacar as experiências promovidas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRS) pautadas na Pedagogia da Alternância.

Esses movimentos sociais, em especial o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), têm ocupado lugar de destaque no cenário nacional desde os anos de 1980 devido às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Essa luta engendra a reivindicação por outros direitos sociais garantidos constitucionalmente, a saber: moradia, saúde, transporte e educação. Dentro da organização do MST foram criados setores que teriam como função acompanhar e elaborar propostas para o melhor desenvolvimento econômico e social de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. O setor de Educação elaborou propostas pedagógicas para efetivar um ensino focado na conscientização do homem em relação à realidade social.

(...) em que a educação assuma a identidade do campo, não só como cultura diferenciada, mas como um contexto em que se efetive um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, uma escola do campo comprometida com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive e trabalha no campo. (MORIGI, 2003, p.24).

Conforme Morigi (2003), a proposta pedagógica de educação do Movimento dos Sem Terra (MST) traz uma nova visão em relação ao campo. Partindo de que a educação popular se concretiza através da prática social do povo e não pela transmissão de conhecimentos, por possuir uma dimensão coletiva porque são grupos, comunidades, categorias e outras formas associativas, que buscam juntos participação na sociedade, além do que ela é globalizante, totalizadora e traz em seus pressupostos a ideia de um projeto sócio-político.

Diante do exposto entende-se que, a busca dessa identidade social e política, pressupõem a necessidade de uma educação pública emancipadora para os povos do campo. Este é um dos principais objetivos educacionais quando se propõe a implantação e implementação de escolas nos assentamentos. Isto tem sido objeto de luta por parte dos trabalhadores do campo: a luta pela conquista da escola, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão ter acesso às novas tecnologias e disputar a hegemonia da sociedade.

Como afirma Caldart (2000) a construção do direito à educação sempre acompanhou a construção da sociedade e dos seus sujeitos que junto ao seu crescimento e desenvolvimento se constroem como agentes multiplicadores e transformadores da realidade que os cerca.

Em consequência disso, presencia-se nas duas últimas décadas uma forte mobilização dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do país, em que estes se mostram independentes e exigem respeito aos seus direitos e que através de processos formadores constroem seus saberes e conhecimentos, seus valores, cultura e identidade.

Nos últimos anos a sociedade aprendeu que no campo os sujeitos se mobilizam na construção de uma dinâmica social e cultural que precisa ser compreendida e dentro desse processo está a Educação e a Escola. Assim, educadores e educadoras se mobilizam, realizam debates e reorganizam concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, como as das famílias agrícolas, de assentamentos, de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, em escolas de comunidades indígenas ou quilombolas no intuito de obter maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais, para garantia do direito à Educação de crianças, jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo. Conforme Caldart (2004, p. 9):

Através dos textos que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo podemos perceber que o silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

Diante do exposto, percebe-se, que o Movimento inicial da Educação do Campo é o resultado de uma articulação política de organizações e entidades para a denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um projeto de desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Em decorrência disso, a luta dos movimentos sociais foi muito importante na conquista do que tem se pensado hoje para educação do campo. É a partir dessas lutas que se abre um diálogo com o poder público para implantação de um sistema educacional que não seja excludente, que faça dos homens e das mulheres, dos jovens e das crianças construtores/as atuantes das propostas curriculares da educação do campo. Caldart (2004, p.17) diz que para traçar a identidade do campo⁵ é preciso pensar a educação política e pedagogicamente, desde os interesses sociais, políticos, culturais desse grupo social...

[...] como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e a trajetória de luta de suas organizações, como sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência.

De acordo com a colocação feita pela autora, percebe-se que, o espírito de luta fez com que a sociedade organizada do campo buscasse alternativa visando superar o modelo vigente propondo novas ideias e metas procurando uma melhor adaptação a esse modelo. Assim, o movimento do campo tem conseguido se articular expondo suas necessidades e exigindo mais ações do Estado, como o reconhecimento da educação como fator fundamental no processo de emancipação e superação as desigualdades vividas.

1.6 PERGUNTAS DA INVESTIGAÇÃO

⁵ Para melhor compreensão das questões educacionais da Educação do Campo é preciso haver o entendimento no significado das palavras *campo* e *rural* no decorrer deste trabalho. Segundo Caldart (2004) campo é compreendido como um espaço vinculado ao processo de reprodução social em contraposição às relações capitalistas de produção. Entende-se por rural espaço de desenvolvimento e política da produção agrícola e do agronegócio.

- 1) Como é vista em sua opinião a questão do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos do campo?
- 2) Na sua concepção que propostas pedagógicas o livro didático de Língua Portuguesa traz, em que se percebe que o mesmo contemple e valorize as especificidades e realidade do campo?
- 3) Como é utilizado o livro de Língua Portuguesa no 6ª ano do ensino Fundamental?
- 4) Em sua opinião o que é ideologia?
- 5) Conforme sua concepção você acha que existe uma ideologia por traz do livro didático de Língua Portuguesa?
- 6) Qual sua postura pedagógica enquanto mediadora do conhecimento diante da questão da ideologia?
- 7) A escola desenvolve algum trabalho referente à questão da ideologia trazida pelo livro didático de Língua Portuguesa?
- 8) Em sua opinião que relevância tem o livro didático na vida dos alunos do campo?
- 9) Sobre a Jornada Pedagógica já participou de alguma que o cunho do tema seja direcionado às reflexões, discussões e trabalhos referente à Educação do Campo? Quais?
- 10) Como educadora já participou de algum evento que discuta as questões educacionais referentes ao Campo?

As questões apresentadas direcionam a pesquisa, e delimita os questionamentos, coleta de informações, no sentido de investigar o perfil dos professores que atuam na Educação no Campo especialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Embasando nas leis que regem a educação nacional, os quais convergirão para a compactação dos resultados, na análise e triangulação de dados da pesquisa.

1.7 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Começando com as perguntas de investigações citadas no ítem anterior é que essa pesquisa propõe é investigar acerca da Educação do Campo e o Livro Didático de Língua

Portuguesa, sobre o olhar crítico e epistêmico em meio as nuances dos saberes construído por meio desse processo de ensino e aprendizagem.

1.7.1 OBJETIVO GERAL

Investigar as relações existentes entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II utilizado por uma escola localizada no campo e a realidade dos educandos no município de Bom Jesus da Lapa.

1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer como se dão as propostas pedagógicas existentes no livro didático de Língua Portuguesa utilizada pela escola do campo;
- Compreender como o livro didático de Língua Portuguesa, utilizado na escola do campo contempla a valorização das especificidades do homem e mulher camponês;
- Identificar quais são os aspectos ideológicos apresentados no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, utilizado na escola do campo em Bom Jesus da Lapa.

1.8 – JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A educação do campo a tempos, segundo várias fontes históricas, esteve relegada ao segundo plano no contexto político e social do país, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos portugueses e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade" (LEITE, p. 17). Acrescenta-se ainda, a produção e, conseqüentemente, a mão-de-obra existente no campo, foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais no campo.

Partindo desse pressuposto, percebemos que as escolas localizadas no campo sempre estiveram à mercê de um sistema educacional que não assegura uma educação de qualidade, que respeite as especificidades socioculturais das crianças, jovens, homens e mulheres do campo, devido a pouca eficiência das políticas públicas educacionais. Diante disso, discute-se a questão do livro didático de Língua Portuguesa usada nestas escolas que talvez seja o único

recurso didático utilizado pelo professor e que através de sua utilização poderá proporcionar ou não ao aluno campestre reflexões sobre sua realidade. Conforme mencionado por Caldart (2004) No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p.149).

Dado o exposto, entende-se que as escolas do campo em sua maioria ainda permanecem urbanizadas tendo em vista que as políticas educacionais não diferenciam a educação urbana da do campo, não levando em conta as peculiaridades de cada povo e cada lugar. Assim, o livro didático de Língua Portuguesa como também o calendário e currículo são os mesmos utilizados para realidades distintas. Assim sendo, diante deste contexto levanta a seguinte questão: Como se deu a relação existente entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos numa escola do campo, no município de Bom Jesus da Lapa - Ba?

Desta forma, pesquisar a relação do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade do aluno do campo surgiu a partir de inquietações como docente em uma escola campestre, onde se observou que em muitos alunos havia a dificuldade da leitura, escrita e construção textual trazida pelo livro que gerava a falta de interesse e participação nas discussões referentes aos textos que contavam histórias da cidade, distante da realidade que estão inseridos, diferente da propriedade que tinham sobre os contos, histórias, lendas e fatos que faziam parte da cultura da “roça”, daí a necessidade de investigar o livro didático de Língua Portuguesa e se o mesmo considera a realidade, especificidade e a cultura do morador campestre.

A presente pesquisa abordará a Educação do Campo e a relação existente entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade do aluno da turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola no interior do município de Bom Jesus da Lapa.

Este estudo foi motivado por procurar compreender as possíveis causas pelas quais se possa analisar a relação existente entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, usados nas escolas do campo e a realidade do aluno. Investigou se os motivos para tais questões estariam relacionados ao fato de que as propostas pedagógicas existentes no livro didático de Língua Portuguesa estariam voltadas para as demandas inerentes ao cotidiano campestre, havendo a valorização dos sujeitos deste espaço como indivíduos sociais construtores e transformadores de sua própria realidade e quais seriam os aspectos ideológicos apresentados pelo mesmo.

A relevância da pesquisa se pautou na afirmativa de que o livro didático de Língua Portuguesa é um instrumento fundamental no processo de escolarização sendo um objeto cultural contraditório, gerador de polêmicas e críticas provocando debates no interior da escola entre educadores, assim como em encontros acadêmicos, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção.

CAPITULO II – MARCO TEÓRICO

É necessário e possível se contrapor à lógica de que a escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso; sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.13).

2.1 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A concepção de educação do campo e seus movimentos de luta trazem em si grandes paradoxos, pois ao mesmo tempo em que busca subverter a ordem política e econômica vigente, rompe com a visão de totalidade ao atribuir à educação a função de redentora dos males sociais e ao admitir a existência de um homem do campo e um homem da cidade, uma mulher do campo uma da cidade, quando não uma criança do campo e uma da cidade. (BEZERRA, 2010, p.152)

Todavia, não se nega o imperativo de urgência e especificidade para investimentos na educação pública do campo na ordem de infraestrutura, formação de profissionais da educação entre outros, pois no rural as contradições da sociedade capitalista deixam marcas mais profundas e severas, e o atual quadro educacional evidencia tal realidade. Contudo, aceitar que a escola do campo necessita de um saber ou currículo diferenciado é o mesmo que restringir as possibilidades de acesso ao saber, consentindo este apenas para as classes dominantes que dele certamente não abrirá mão. Ou melhor, trata-se de negar, inviabilizar a participação dos sujeitos do campo ao saber e aos conhecimentos que o possibilitem construir ferramentas para a superação das condições sociais e econômicas, historicamente impostas às classes trabalhadoras.

A defesa de um currículo escolar específico, próprio para as escolas do campo que atenda as demandas do Ensino Fundamental e que se desenvolva a partir das demandas para a realização do trabalho camponês e emprego das técnicas rurais não representa algo novo no cenário educacional. É a velha vulgata do capital, com nova roupagem. As camadas populares historicamente não tiveram acesso garantido à escola pública de qualidade ou padeceram com uma escolarização precária que como aponta os dados oficiais pouco alfabetiza, pouco prepara para o trabalho e que não objetiva uma formação unilateral do trabalhador, com

acesso aos bens proporcionados pelo poder político e econômico, que estão concentrados nas mãos da elite.

É inegável que as lutas sociais travadas pelo MST certamente contribuíram para algumas conquistas essenciais para a educação e para o campo, no entanto há um caminho longo a ser perseguido para que possamos garantir uma formação educacional de qualidade, para a população rural, sem que para isto os sujeitos tenham que se deslocar para o urbano, ou que sejam podados por uma formação humana bastante restrita, pois este é o risco que se corre por reivindicar um currículo escolar que se enquadre em uma única realidade social. Assim, a visibilidade conferida ao MST e outros movimentos do campo contribuíram para o reconhecimento das demandas educativas existentes, bem como contribuiu e, ainda tem contribuído, de forma significativa na discussão e elaboração de propostas de educação do campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas sem-terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Neste contexto, o Movimento por uma Educação do Campo não é somente um movimento pedagógico, mas tem um envolvimento muito mais amplo fermentado pelos acontecimentos e lutas sociais do período.

2.2 CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os impactos sociais gerados pela adesão ao projeto neoliberal reacenderam antigas reivindicações dos trabalhadores do campo que desde os meados do século XX lutam por direitos fundamentais, como a educação, e que ainda no início do século XXI estão por se concretizarem. Com a abertura política conferida com o fim do regime civil-militar os trabalhadores do campo começaram a se organizar em busca de políticas públicas específicas que atendessem as necessidades educacionais do homem que vive “no” e “do” campo. Para Bezerra Neto, as reivindicações por educação escolar para os trabalhadores do campo feitos pelos movimentos sociais a partir da década de 1990 são importantes, embora se aproximem do movimento “ruralismo pedagógico” que, no início do século XX objetivava a fixação do homem no meio rural a partir do desenvolvimento de suas formas culturais, principalmente

através da educação e reivindicava uma legislação exclusivamente rural (BEZERRA NETO, 2003, p.22)

Assim, a busca por uma educação no campo não é uma luta que nasce nas últimas décadas do século XX, mas, é necessário se ampliar e fortalecer a discussão a respeito dos novos caminhos para a educação do homem que vive e trabalha no campo. Estes novos caminhos para a educação do campo se colocam em oposição à concepção de educação rural até a pouco predominante; e hoje considerada anacrônica visto que, de um modo geral, consiste na simples transposição da escola urbana para a área rural ou, na maioria das vezes nem isso. A importância deste debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo” (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

É no turbilhão político da década final do século XX, que em julho de 1997 realizou-se o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), na Universidade de Brasília (UNB). Este encontro é considerado um marco para o movimento e simboliza um acontecimento histórico, pois, o documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião é considerado a certidão de nascimento do Movimento de Educação do Campo. Este documento defende a valorização dos sujeitos do campo como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e de definir a educação de que necessitam.

Discutindo esta concepção Oliveira (2008), aponta as limitações destas reivindicações, argumentando que ela não consegue pensar na totalidade da realidade como objetiva, e não reconhece como necessário o conhecimento científico e objetivo, mas apenas o saber dos agricultores.

Os projetos de educação do campo por não trabalharem com as categorias totalidade, historicidade e contradição também não levam em consideração a categoria mediação. Tal atitude deve ser compreendida dentro da perspectiva fenomênica em que considera não haver diferença entre essência e aparência, atitude esta que considera não haver diferença entre essência e aparência, uma vez que os fatos se bastam em seus aspectos fenomênicos, ou seja, busca analisar o real em sua mera aparência (OLIVEIRA, 2008, apud BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A REALIDADE DO ALUNO DO CAMPO

Com a universalização do acesso à escola, a sociedade brasileira, e em especial a escola, tem enfrentado o desafio de incorporar grupos sociais que historicamente foram excluídos dos processos de escolarização. Cabe ao professor contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, a promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas, logo, é inquestionável que o professor é o profissional responsável por dar este suporte.

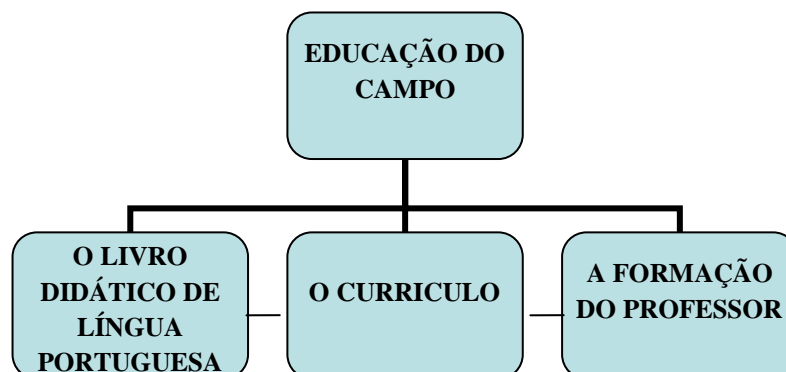
O estudo da Língua Portuguesa através do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental II Português Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição de 2015, deve possibilitar aos educandos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações sociais como também sua relação com ambiente em que está inserido, e as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço escolar.

O livro didático de Língua Portuguesa pode levar o aluno a analisar, compreender com criticidade e interferir no seu cotidiano de maneira consciente. Entretanto, é preciso que adquira conhecimento, debele conceitos e procedimentos básicos condizentes com a sua realidade enquanto individuo social do campo para que possa compreender as relações socioculturais e educacionais que propiciarão seu desenvolvimento ético, crítico e autônomo.

Vê-se contanto que cabe ao educador compreender que sua prática pode e deve ser aperfeiçoada por uma constante construção e reconstrução de conceitos e métodos, como também de uma melhor adequação à conjuntura local e a realidade global trazida pelo livro didático de Língua Portuguesa no 6ª ano.

A importância na relação existente entre o livro didático de Língua Portuguesa do 6ª ano do Ensino Fundamental e a realidade dos alunos do campo, pauta-se sob a seguinte trilogia:

Figura 01 – Eixos teóricos



Fonte: Autores

O livro didático exerce um papel preponderante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, sobretudo nos estabelecimentos da rede pública de ensino, caracterizados pela carência de outros materiais de ensino.

Tendo em vista tal importância as escolas são contempladas pelo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE-MEC). Trata-se do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui livros das diferentes disciplinas curriculares aos alunos regularmente matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental em todo o País.

O livro didático é idealizado e projetado por técnicos e assessores governamentais, como afirma Costa, Freitag e Motta (1993, p. 22) “(...) quase integralmente entregues a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias”.

A política deste instrumento fica na esfera do Governo Federal, sendo institucionalizado por leis e decretos, que regulamentam e garantem a sua produção e distribuição.

Os livros didáticos expressam um ou outro tipo de estratégia para as crianças aprenderem sobre o mundo no qual vivem utilizando a leitura como referência na familiarização, explicação, compreensão da realidade.

O livro se constitui no representante da comunidade científica no contexto escolar. É com ele que devemos dialogar com outros tipos de saberes, como uma obra aberta, problematizada da realidade, que dialoga com a razão para o pensamento criativo. Ele deve se apresentar como uma referência fruto da construção humana, sócio histórico contextualizada, na dinâmica do processo que lhe caracteriza como construção, e não como um produto fechado, como racionalidade objetiva única que mutila o pensamento das crianças. Isso exige do professor no momento da utilização do livro, pensar nos alunos, nas necessidades e possibilidades que lhe são características, o contexto real de vida dos alunos.

O professor deve desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações próprias dos livros, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar os saberes como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais.

Junto à proeminência das novas propostas educacionais a escola reconstrói seu domínio político deixando de lado os saberes alienantes e sem significados, selecionados a

partir de dinâmicas diferentes, fora da realidade cotidiana do campo e marcada pelo poder oficial.

Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares.

O livro didático é pesquisado enquanto produto cultural, como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado, como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

É necessária a participação dos sujeitos sociais na escolha dos conteúdos do livro didático, assim como na sua elaboração e publicação. Os conteúdos do livro didático devem contemplar como vivem e pensam os sujeitos do campo, que possuem história, participam ou não de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença da terra e nas formas de organização solidária.

Goodson (2005, p. 83) afirma que “o currículo é confessada e manifestamente uma construção social”. Dentro do exposto, o livro didático que também é um tipo de currículo precisa se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

O currículo não é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do eu seja o conhecimento legítimo.

O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz. O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas. (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004, p. 35).

A escola em sua dinâmica traz historicamente algumas implicações importantes: do primeiro movimento, o reforço à luta da classe trabalhadora pela escola pública, e a produção da cultura do direito à escola no e do campo.

As propostas pedagógicas do livro didático devem ter um compromisso implícito com essas práticas didático-pedagógicas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades.

O que diferencia as diversas concepções do livro didático é a forma de como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados. E dentro de todos esses conceitos e propostas vem o currículo em que Giroux (1987 apud Silva p, 55) explicita que “não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, se produzem e se criam significados sociais”.

O livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II Português Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição de 2015, é nosso objeto de estudo, mescla entre textos a partir de figuras, fotos e quadrinhos e alguns textos na forma escrita estes por sua vez são longos e apresentados em forma de poesia, música e dissertação, porém, trás uma linguagem simples, onde os temas são variados, contradizendo a alegação da professora ao se referir a sua dificuldade de trabalhar o livro didático, este por sua vez, apontam dentro das histórias situações comuns de fácil compreensão para o aluno, entretanto, os conteúdos que não possibilita levantar discussões sobre as questões da realidade do aluno camponês, ou tenha alguma relação com a vida no campo e muito menos textos que relatem ou trate deste assunto como aponta a professora, fazendo com que ela deixe o livro didático de Língua Portuguesa de lado. Conforme Lajolo (1994, p. 4):

(...) didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e assistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina.

O livro didático útil, conforme destaca Moysés (1987, p. 27) que:

(...) é aquele que, apresenta o saber socialmente construído de forma sistematizada, desafia permanentemente o aluno a questionar o mundo a sua volta. É o livro que favorece o debate, o questionamento; que não aceita respostas prontas e acabadas e que não raciocina pelo aluno.

O uso do livro didático não pode limitar-se apenas a ideia de simplesmente o mesmo contenha em seu interior informações, para que no decorrer da aprendizagem seja feito o que Paulo Freire denominou como educação bancária. Para Freire (1983, p. 7) a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha

condição de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

O livro didático de Língua Portuguesa, ao lado de outros currículos, programas e materiais pedagógicos, instituíram-se como um dos instrumentos para assegurar a aquisição de saberes e competências, por isso nasce com a escola, e vem persistindo ao longo dos séculos, presente sempre em todas as sociedades, em todos os tempos, como documenta a História da Educação.

À medida que a sociedade vai tornando-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar a concepção de educação e aprendizagem trazida pelo livro didático, principalmente quando discutimos a educação dos alunos e alunas do campo. Esta deve por sua vez criar condições para o aluno desenvolver a habilidade de aprender a aprender, de modo que ele seja capaz de continuar a aprendizagem mesmo depois que deixar a escola.

A escola tanto urbana como a do campo não podem ficar alienadas sem tomar nenhuma atitude para corrigir as deficiências transcorridas durante seu percurso, percebendo avanços e dificuldades do trabalho pedagógico. Isto significa que a escola precisa repensar sua prática, a sua existência na sociedade que busca se construir em sistemas abertos, dinâmicos, que se transformam no jogo de suas trocas, portanto num caminho a ser construído baseado em mudanças e interações.

Dentro do contexto educacional, o currículo desempenha a função de explicitar os aspectos de desenvolvimento e socialização dos educandos. Ao citar tais aspectos, o currículo estabelece intenções educativas quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em que a escola não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também é um cenário de socialização da mudança. Sendo um ambiente social, tem um duplo currículo, o explícito/ formal e o oculto / informal.

O currículo é importante sendo parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio.

O currículo é uma construção social, na acepção de estar inteiramente vinculada a um momento histórico, à determinada sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais.

Silva (2003) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit, que escreveu sobre o currículo em um momento no quais diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Silva (2003, p.23), descreve ainda que [...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Althusser (1983) fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Boudieu e Passeron (1975) desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas e propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia, que o que tem valor é a cultura dominante, os seus valores, os seus gostos, os seus costumes e os seus hábitos, que passam a ser considerada a “cultura”, desprezando os costumes e valores das classes dominadas, os quais, por sua vez, passam a não ter valor.

Apple (1982), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Consideram importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A escola, além de transmitir conhecimento, deve ser também, produtora de conhecimento.

Henry Giroux (1986) acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Compreende-se com isso que o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornar conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Os estudantes devem ter seu espaço para serem ouvidos e suas ideias serem consideradas. Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador, conforme descreve

Gadotti (1989, p. 53) o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.

Segundo Silva (2003, p. 66), a tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desatualizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário.

Para Silva (2003, p. 78:79), “o currículo oculto é o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

Segundo Sacristan (2000, p. 43) as experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejados e outros, incontrolados; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou é fruto de simples fluir da ação.

O Currículo não é imparcial, é social e culturalmente definido. Portanto, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. Visto que, a visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. Como aponta Skilbeck (1984)

[...] são dimensões do currículo básico as áreas de conhecimento e de experiência, os processos e os ambientes de aprendizagem, pois dessas três dimensões depende a consecução dos componentes básicos de formação que devem constituir as bases de uma educação geral e extensível a todos. (SKILBECK apud SACRISTAN, 1984p. 89).

Para Silva (2003, p. 134-136), para elaboração de um currículo escolar devemos levar em consideração as vertentes caracterizadas pela: ontologia (trata da natureza do ser); epistemologia (define a natureza dos conhecimentos e o processo de conhecer); axiologia (preocupa-se com a natureza do bom e mau, incluindo o estético).

O currículo segundo Sacristan (1984, p.89), é um projeto cultural que a escola torna possível, em que os determinantes escolares se transformam algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos ou modeladores das propostas curriculares. Em concordância com esses procedimentos metodológicos Moreira e Silva (1994, p.7-8), afirmam que:

O Currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder (...) produz

identidades individuais e sociais particulares (...) não é um elemento transcendente e a temporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, entende-se a importância de rever a concepção política e pedagógica da escola no campo, para a educação das crianças e para formação permanente de jovens e adultos, enquanto instrumento de afirmação das identidades socioculturais e como emissor de valores éticos de justiça, solidariedade para a superação de preconceitos e promoção de direitos humanos na formação para o exercício da cidadania e que requeira antes de tudo, investigação, registro e sistematização dos saberes tradicional e estilos de aprendizagens peculiares aos grupos populares.

2.4 A COMPATIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO COM AS DIVERSIDADES REGIONAIS: CAMPO E CIDADE

Apesar da centralidade do livro didático no processo educativo, só muito recentemente é que o mesmo tem recebido a devida atenção dos pesquisadores e cientistas sociais. O uso dos livros didáticos usados pelas escolas do campo é um assunto que tem causado polêmica entre estudiosos da área bem como Gadotti (1999), Caldart (2000), Freitag (1993), Matos (1985) entre outros e pelos próprios professores. Alguns consideram importantes o seu uso, pois auxilia na condução do processo de ensino e aprendizagem, já outros pensam que sua adoção limita a criatividade do professor e dos alunos.

Diante disso e em relação ao campo, encontra-se ali uma realidade bem específica, que exige uma análise e reflexão, que possa definir a necessidade ou não do uso de livro didático, visto que, geralmente, os conteúdos desses livros abordam temas relativos à vida urbana. Assim, podemos perceber que o mesmo não traz propostas pedagógicas que contemple e nem valorize a realidade e especificidades do campo.

O livro de Língua Portuguesa, que está relacionado ao dia-a-dia da cidade com: elevadores, prédios, metrô ou até mesmo situações bem diferentes da realidade da qual o aluno campesino está habituado como a vida nas grandes favelas e que segundo a mesma não prende a atenção e nem instiga a curiosidade o educando em processo de construção do conhecimento.

Por outro, existe uma precipitação ao afirmar-se que estes temas dentro do conteúdo não despertarão os interesses do aluno, indicando que o livro didático de Língua Portuguesa

não é utilizado como instrumento de pesquisa para propiciar ao aluno uma reflexão crítica analisando sua realidade e o contexto apresentado pelo livro.

O livro didático, este por sua vez, aponta dentro das histórias situações comuns de fácil compreensão para o aluno, entretanto, os conteúdos que não possibilita levantar discussões sobre as questões da realidade do aluno camponês, ou tenha alguma relação com a vida no campo e muito menos textos que relatem ou trate deste assunto.

Desse modo pode-se citar e analisar várias perspectivas que caracterizam a utilização do livro didático de Língua Portuguesa, em que essa questão é um tema que prevalece nos debates educacionais. As controvérsias sobre o assunto são intermináveis caracterizados também no discurso do professor quando inferimos sobre a forma, importância e utilidade do objeto em questão.

Em vista dos argumentos apresentados todos são levados a acreditar, que o uso do livro didático não pode limitar-se apenas a ideia de simplesmente o mesmo contenha em seu interior informações, para que no decorrer da aprendizagem seja feito o que Paulo Freire denominou como educação bancária. Segundo ele, a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condição de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1983, p. 7).

À medida que a sociedade torna-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. A aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela, o que significa expandir o conceito de aprendizagem.

Assim, é perceptível à tentativa de maquiagem uma educação voltada para a valorização do campo. Ao comentar a ideologia veiculada pelos textos é interessante a sua colocação de que o livro didático – retrata a realidade das pessoas, inclusive tratando sobre o campo – como se fosse algo complementar. Entretanto, essa é uma constatação falsa, uma vez que a análise do livro didático que fizemos revela justamente o contrário. Não existem textos que abordam as questões do campo.

Outra questão percebida é a associação que a docente faz entre campo/gado e roça/planta como se a cultura do aluno camponês estivesse relacionada somente a isso. Também, percebe-se que os docentes valorizam muito a cultura e a realidade da cidade, como se esta cultura não tivesse relação com o local onde o aluno vive.

Em decorrência disso, estudo feito por Gadotti (1996), mostra que a maioria dos livros didáticos está repleta de estereótipo, seja da família e cada um de seus membros ou da escola

ou igreja. Segundo ele, essa forma de representar os valores, noções e crenças são dadas pelos “dominantes” que querem continuar o processo de dominação.

Diante desse contexto, confronta-se com a ideologia da classe dominante trazida por alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, que mostram realidades de grandes centros e seu desenvolvimento sociocultural e econômico, trazendo em figuras, e fotografia duas realidades distintas: a grande cidade em que existem escolas, empresas, fábricas entre outros e o campo visto apenas como espaço de agronegócio. Os homens, mulheres e crianças desses espaços vestidos, calçados e com uma linguagem correta, por outro lado no campo seus moradores estão mal vestidos: as mulheres com vestidos emendados e lenços na cabeça, os homens com chapéus de palha, camisa quadriculada e semiaberta, as crianças sujas e descalças vista caricaturalmente com uma linguagem precária e animalesca. Situações e discursos implícitos nos conteúdos e textos que compõem alguns destes livros.

É possível perceber que não há uma formação crítica do educador diante da abordagem do livro didático sobre essas realidades. De modo geral, os professores procuram desenvolver o processo ensino-aprendizagem baseadas na teoria interativa, ou seja, trabalham o ensino da linguagem através da mediação da professora, mas sem um enfoque para a vida do camponês, ou seja, o seu discurso não contribui para a constituição da identidade do homem do campo.

Hoje, percebe-se no discurso de educadores a falta de preocupação em compreender melhor o que vem a ser o campo e como desenvolver trabalhos a partir da contextualização dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade campesina. Em que se compreenda a importância desta contextualização para promover um espaço de interação e construção de conhecimento, valorizando sua história e principalmente a visão do aluno enquanto morador deste espaço. Quando se levanta questionamentos sobre os cursos de graduação, percebe-se que, em relação aos estudos nestes cursos muitos educadores estão voltados e limitados apenas para sua formação em nível superior. Não observa nenhum interesse voltado para sua função como professor do campo. Talvez devido a escassez de formação nas questões referentes à Educação do Campo, que propicie análises e estudos para uma ampliação de sua visão e conhecimento, com intuito de se aprimorar sua criticidade, autonomia em relação a essa proposta de educação que mantem os *status* da sociedade.

2.5. PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

A historiografia da formação de professores no Brasil demonstra que os cursos profissionalizantes – Habilitação Magistério - tiveram um papel fundamental na formação de recursos humanos habilitados para atuação nas séries iniciais do primeiro grau, atual Ensino Fundamental. Foi o curso denominado “Normal”, até os anos 60, e de “Magistério”, a partir dos anos 1970 e, de “Normal”, novamente, após 1996, que possibilitaram a passagem do ensino realizado por leigos para o ensino assumido por profissionais qualificados para o exercício desta função. Garcia (1999, p. 21-22) descreve que:

[...] a formação, como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e o desenvolvimento de processos formativos.

A educação estabelece as bases científicas do trabalho humano num processo de socialização que liberta os homens do Estado da necessidade para inaugurar o Estado da liberdade. Isso só será possível se conseguirmos compreender o ato de estudar, de aprender e, sobretudo de ensinar como um trabalho condicionado pelo modo de produzir a vida no contexto do capitalismo, mas que não poderá se encerrar na reprodução desse sistema social, apontando para um dever, um futuro que tem que fazer nascer.

Arroyo (2005, p. 72) vem mostrar através de sua origem camponesa e se contrapondo ao discurso da professora, que para se adquirir uma boa formação o indivíduo campesino não precisa sair de local de origem para ter adquirir novos conhecimentos e novos valores. Cabe a escola e ao professor a conscientização de “é possível recuperar a educação básica, recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica do campo” sem que o aluno precise afastar-se de sua realidade.

O mundo, a partir da globalização gerada pela evolução das comunicações e pelas transformações econômicas, pede a formação de um profissional versátil, com elevada capacidade de aprendizado, hábil nas relações interpessoais, ético, poliglota, desenvolvendo 3 ou 4 carreiras ao longo da vida e outras tantas exigências que, apesar de parecerem descabidas, revelam, na verdade, todo o potencial de habilidades que o ser humano é capaz de desenvolver (FUJIKURA, 1999, p.03).

Cabem as escolas e a educação a grande responsabilidade e importância pelo processo de formação profissional do cidadão, preparando-o para as exigências e competitividade do mercado de trabalho nesta fase tão delicada da história da sociedade.

Ensinar com técnica e eficiência, por exemplo, implica um constante esforço de autocrítica e de pesquisa metodológica a que cada professor deve se habituar, como condição fundamental de aperfeiçoamento e sucesso no magistério.

Segundo Caldart (2004, p. 36) percebe-se que diante a discussão sobre a formação do professor se buscaram novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao ensino e a aprendizagem no campo.

Compreende-se que o professor, como todo ser social, é portador de história, carrega uma gama de sentidos e significados sociais que configuram toda a sua atividade de aprender e ensinar. Todo ser que trabalha necessita se reconhecer no que resulta do processo criador. É um intelectual que transforma atos e objetos no processo do trabalho de formar, ensinar, aprender e produzir conhecimentos.

Em qualquer proposta de formação de professores, seja inicial ou continuada, a compreensão do objeto e do produto do trabalho do professor precisa ser delineada.

A formação do professor em si mesma já é uma práxis, porque é uma atividade social prática, que poderá ser alienada ou consciente. Se for alienada não atingirá a dimensão política da ação humana, divorciando ainda mais a “teoria” e da “prática”, mesmo quando se demonstra à exaustão as utilidades dos saberes e as formas de praticá-los.

A práxis não se enlaça com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebida comumente. O abatimento do prático sob o utilitário implica na eliminação do aspecto humano, subjetivo, em face do objeto. Segundo Vazquez (1977, p. 98) “a práxis supera essa visão imediata e ingênua ao acentuar criticamente os condicionantes sociais, econômicos, ideológicos - históricos que resultam da ação dos homens”.

As preocupações com a formação docente devem ter origem na qualidade da formação inicial, resgatando as técnicas e metodologias, pois a ênfase na política esvaziou os cursos de formação de professores no que diz respeito ao instrumental que dá forma ao conteúdo. Rios (2002, p. 156-7), destaca que:

Trata-se, portanto, de ir à busca do que é inovador, do que não é apenas novidade, mas original. De ir em busca de algo nas suas origens. E quando nos referimos às origens não estamos falando no começo. [...] daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho.

A escola, assim como todas as outras entidades e organizações, está no mundo, fazem parte deste grande contexto global de mudanças. Essa é a grande realidade que surge no cenário educacional. Portanto, os professores precisam comandar as mudanças, em vez de

serem levados por elas. A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, participativo com mais consciência profissional.

Dessa forma, é preciso que se promova o esclarecimento de que o professor não é simplesmente agente de mudanças, mas um agente nas mudanças fazendo parte delas, não sendo apenas um catalisador do processo. Isso exige uma reformulação na sua prática pedagógica e na concepção do ato de educar.

Paulo Freire (1987, p. 32) explicita que:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...].

O conceito de educação para a cidadania, desenvolvido por educadores críticos, não é apenas compatível como adequado para a implementação das propostas do pensamento e da prática dos grupos progressistas presentes em nossa sociedade.

Cidadania significa, entretanto e especificamente para esses educadores, a participação crítica do sujeito em todas as esferas da vida pública e a compreensão da importância da ação coletiva para a criação de uma sociedade igualitária. Nesta perspectiva, o projeto educacional estaria relacionado a um projeto de mudança no qual a educação possibilitaria também a organização e a radicalização dos movimentos populares contra qualquer tipo de opressão e exploração.

Segundo Ghedin (2004, p. 413) torna-se fundamental que o professor seja um intelectual crítico capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado pela linguagem da crítica e da possibilidade. Esse intelectual estaria ligado àqueles grupos sociais que resistem e lutam contra diferentes formas de opressão, tornando-se uma liderança nos níveis moral, intelectual e pedagógico.

O papel mediador do professor nas relações vivenciadas no campo. Ao mediar tais relações, imputam-se a tais profissionais a tarefa de suscitar nos educandos os valores como elementos essenciais à sua formação e, concomitantemente, na ressignificação da autoestima. Um docente que firma uma harmonia com as formas de vinculação de cada estudante com o saber está mais preparado a instigá-lo a atribuir significados no dia-a-dia do campo, desenvolver critérios, bem como resolver problemas propondo questões pautadas em sua realidade.

Segundo Coutinho (2003, p.158) as instituições responsáveis pela educação nas variadas instâncias (federais, estaduais e municipais) vêm desenvolvendo sistematicamente programas de formação contínua para os seus professores. No entanto, nem sempre o professor campesino tem sido alvo dos objetivos finais desses programas que acabam se restringindo a um espaço para divulgação de uma nova proposta ou orientação.

Compreende-se que promover o professor autônomo, participativo, interativo com colegas, com os alunos e com a comunidade educacional, produtor de conhecimento e criador nas atividades que desenvolve são objetivos inerentes à formação profissional. O professor capaz de produzir conhecimento pedagógico pode desempenhar um papel mais significativo entre os seus colegas e desfrutar de seu trabalho, pois exercita uma prática reflexiva e, assim sendo, pode fortalecer de maneira efetiva na reflexão e discussão sobre as questões que envolvem a educação no campo.

2.6 PROJETOS AO DESENVOLVIMENTO A UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DO CAMPO

Na II Conferência Nacional em Luiziânia – GO, por uma Educação Básica do Campo foram elaboradas algumas propostas, entre elas o Projeto de Educação do Campo e de políticas públicas, que foi construído por representantes de diferentes movimentos sociais para criar a identidade da mesma, estando vinculado à concepção de direitos que se relacionam com um projeto de sociedade de país e de mundo. Esse projeto segundo Caldart (2002) muda a concepção de Educação do Campo:

(...) Em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou “modernizar” a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos movimentos sociais. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feito em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola. (CALDART, 2002, p.31).

Com base no que foi mencionado, entende-se que o projeto de Educação do Campo precisa ser realizado a partir das experiências políticas e pedagógicas dos movimentos sociais camponeses e sua perspectiva.

Algumas Escolas do Campo atualmente, apesar das dificuldades enfrentadas, vêm se desenvolvendo por meio de programas, práticas comunitárias e experiências que vem dando certo, na construção de um ensino com qualidade. Experiências desenvolvidas na Bahia e

outros Estados do Brasil são resultados de lutas para se construir uma escola alternativa que não transmita apenas conhecimento, mas que valorize as diferenças, a história e a cultura do povo do campo.

Neste contexto, as escolas do campo precisam de investimentos do poder público, a atenção na questão referente ao livro didático, que será discutido mais a frente, e sua relação com a realidade cotidiana campesina e da participação da comunidade para juntos tentarem minimizar/solucionar os problemas existentes nas escolas, oferecendo ensino de qualidade tanto no campo como na cidade. Portanto, a escola ao criar uma proposta pedagógica e um currículo que valorize a diversidade cultural, social e econômica camponesa estará contribuindo para um desenvolvimento sustentável da localidade a qual está inserida, pois os alunos terão a possibilidade de discutir e refletir sobre suas próprias experiências, valorizando os saberes locais e adquirindo novos conhecimentos.

Diante destas perspectivas as Diretrizes dão um salto de qualidade na forma de pensar a escola, relacionando-a a construção de sociedade, e de desenvolvimento que se deseja concretizar para todos, que vivem no e do campo, bem como aqueles que vivem nas cidades. Como apontado Caldart (2004, p. 14) “(...) a escola tem papel fundamental na mudança de padrão social que se busca construir”, ela por si só não concretiza o desenvolvimento, mas sem ela esse desenvolvimento não se constitui de forma sustentável.

Partindo dessa premissa compreende-se que, é papel da escola proporcionar à construção de um ambiente educativo, que considere e respeite a diversidade dos grupos sociais, valorizando os seus conhecimentos e que contribuam para melhorar suas vidas e sua relação com a terra, o trabalho e a cultura, contribuindo assim, para o desenvolvimento desses indivíduos sociais não apenas por processos formativos, mas que valorize a escolarização como direito de todos.

Para construir esse processo educativo, que considere os sujeitos sociais, faz-se necessário fortalecer a identidade da escola do campo, “(...) ancorada na própria realidade do campo, nos saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva” (BRASIL, 2002).

Nessa construção é de fundamental importância garantir a universalidade, sem desconsiderar a diversidade e especificidade. Esta exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em desigualdades.

Portanto, faz parte da humanização dessa trajetória encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem estar dos seres humanos, entendendo-se que todos são protagonistas de uma história a partir da sua inserção na luta coletiva por uma existência digna.

Dessa luta, surgem projetos populares para o desenvolvimento do campo que apontam à agricultura familiar, especialmente a cooperativada considerando os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo.

Partindo desse enfoque, como afirma Leite (2002) essas propostas podem beneficiar a geração de empregos, o barateamento da comida e a liberação de renda para outros setores da economia e a melhoria das condições de vida da população do campo.

Levando-se em consideração esses aspectos, entende-se que a nova consciência política, carrega uma nova proposição que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. Conseqüentemente coloca as bases de um trato novo da educação, introduz uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos camponeses e camponesas. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas.

2.7. PRÁXIS A UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NA DEFESA DAS DIVERSIDADES REGIONAIS: CAMPO E CIDADE, COM BASE NA LDB (9394/96)

Sabe-se que a luta dos movimentos sociais foi muito importante na conquista do que tem se pensado hoje para educação do campo. É a partir dessas lutas que se abre um diálogo com o poder público para implantação de um sistema educacional que não seja excludente, que faça dos homens e das mulheres, dos jovens e das crianças construtores/as atuantes das propostas curriculares da educação do campo. Caldart (2004, p.17) diz que para traçar a identidade do campo⁶ é preciso pensar a educação política e pedagogicamente, desde os interesses sociais, políticos, culturais desse grupo social.

⁶ Para melhor compreensão das questões educacionais da Educação do Campo é preciso haver o entendimento no significado das palavras *campo* e *rural* no decorrer deste trabalho. Segundo Caldart (2004) campo é compreendido como um espaço vinculado ao processo de reprodução social em contraposição às relações capitalistas de produção. Entende-se por rural espaço de desenvolvimento e política da produção agrícola e do agronegócio.

[...] Como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e a trajetória de luta de suas organizações, como sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência”.

De acordo com a colocação feita pela autora, percebe-se que o espírito de luta fez com que a sociedade organizada do campo buscasse alternativa visando superar o modelo vigente propondo novas ideias e metas procurando uma melhor adaptação a esse modelo. Assim, o movimento do campo tem conseguido se articular expondo suas necessidades e exigindo mais ações do Estado, como o reconhecimento da educação como fator fundamental no processo de emancipação e superação as desigualdades vividas.

Dessa forma acredita-se que foi essa busca da sociedade organizada que estimulou a discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que propõe em seu art. 287 incisos I a III, promover um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares.

A abertura dada pelo art. 28 da LDB possibilitou que fosse construído no país um processo de mobilização social que culminou na construção e promulgação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), na qual além de retomar o debate sobre a situação da escola campesina possibilitou ainda um aprofundamento sobre a concepção de espaço rural e de campo, propiciando a partir de várias experiências da sociedade civil e algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que alguns grupos da sociedade desejam construir.

A organização dos movimentos sociais do campo contribuiu para que a legislação brasileira reconhecesse a importância e necessidade da educação campesina. Uma educação que valorize os homens e mulheres do campo em sua complexidade ajudando-os a se perceber enquanto indivíduos importantes e construtores da sua história. Para tanto, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

⁷ Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Apesar da LDB 9.394/96, no seu art. 23 §2º⁸ afirmar que o ensino fundamental sob a responsabilidade do município e que de início contará com um calendário escolar próprio de modo a favorecer a escolaridade do campo com base no período do plantio/colheita e outras dimensões socioculturais do mesmo, percebemos que isso não foi posto em prática, praticamente em lugar nenhum.

Convém ainda lembrar conforme aponta (BRASIL, 2002) que se compreende por educação do campo toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, como também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

A atual LDB afirma que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, entre outros, como aponta Gentili e McCowan (2003, p. 127):

(...) O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada... O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida.

Dado o exposto pelos autores, pode-se entender que tanto a escola, destacando a relação aluno/professor, e os espaços extraescolares compõe um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania.

Assim, compreende-se que a educação está presente em todos os processos formativos ocorridos ao longo da vida de cada um, dentro e fora da escola. Com esse amadurecimento tem sido possível compreender que a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes devem assumir junto a sua população, pois a escola básica, pública, gratuita e de qualidade continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Portanto, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

⁸ Artigo 23 § 2º - o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Salienta-se ainda que o paradigma da Educação do campo definido pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculado a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana.

Nesse sentido, a escola precisa investir em uma compreensão da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializados, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Nesse aspecto avalia-se que apesar das lutas e algumas conquistas a exemplo da LDB a Educação Rural que temos não contemplam as expectativas que os povos do campo como sujeitos construtores de conhecimento e de história, desejam. Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes, produzido pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. (idem, p.5).

Nesta perspectiva o paradigma da escola do campo, conforme as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva e os movimentos sociais.

Sendo assim, a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as trabalhadoras e trabalhadores camponesas e camponesas e todas as pessoas que nele vivem para que se encontrem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

De acordo com Gentili e McCowan (2003, p. 151), a educação é um direito público subjetivo de todos e, como tal, um instrumento necessário para a cidadania e, por conseqüentemente, para a democracia, cabendo ao Estado garantir sua oferta gratuita em todas as etapas de ensino e nos locais onde existam educandos.

Pensar em uma escola do campo, mudar os índices educacionais de repetência, abandono, entre outros, dependem de uma política pública direcionada para a melhoria dessas escolas, ou de uma organização da própria comunidade camponesa. Atualmente já existem localidades que partem desse princípio, como exemplo a Escola Maçaroca – Juazeiro - BA, que nas suas propostas pedagógicas estão à valorização e revitalização das manifestações culturais entre outros. Afirma Sena.

O compromisso da nossa escola é trabalhar para os interesses de uma comunidade camponesa concreta, a comunidade de Maçaroca, que há anos vem se organizando para sair

de uma situação de carência e ameaça, assim como se livrar do abandono em que foi deixada há dezenas de anos. (SENA, 1995 p. 5)

Baseado no art. 23 §2º da LDB (BRASIL, 1996), os movimentos sociais reivindicaram uma educação de qualidade para o campo, em que não basta ter escolas no campo, mas escolas com projetos político-pedagógicos vinculadas às causas, aos desafios, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Por compreenderem que o campo possui as suas especificidades e que para haver desenvolvimento é necessário entender o espaço diverso e multicultural do campo, garantindo assim a permanência do homem no campo.

Após diversas manifestações dos movimentos sociais surge em julho de 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Sem Terra (MST), Fundo Internacional de Emergência para Assistência à Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB). Ao término dessa Conferência os trabalhadores e trabalhadoras do campo, conquistam junto ao Governo Federal a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as quais estão instituídas propostas para o desenvolvimento sustentável da população camponesa contemplando também propostas pedagógicas e a diversidade em todas as suas dimensões, reconhecendo assim, o modo peculiar de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A partir dessas diretrizes a Educação do Campo que até então não possuía legislação própria passa a ter normas e regras a serem seguidas pela União, Estados e Municípios, que podem estar adequando as Escolas do Campo às peculiaridades de cada localidade conforme o art. 13 e incisos I e II¹⁰ (BRASIL, 2002, p.41).

Mas apesar de estarem referendadas em leis, as escolas localizadas no campo continuam urbanizadas, pois não são levadas em conta as peculiaridades de cada comunidade, onde a escola está inserida, continua agravando os problemas que já existem como evasão, repetência e aumento do analfabetismo. Os que vivem no campo podem e tem condições de pensar uma educação que traga como referências as suas especificidades para incluí-los na

⁹ Artigo 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, (...) ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo assim recomendar.

§ 2º O calendário escolar devesse adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem reduzir o número de horas letivas prevista nesta Lei.

¹⁰ Art. 13 “Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica do País, observarão no processo de normatização complementar da formação de professores (...)”. I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças (...) na construção da qualidade social da vida individual e coletiva (...). II – propostas pedagógicas que valorizem na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, (...) para melhoria das condições de vida (...) nas sociedades democráticas.

sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, os projetos educativos e o livro didático precisam ser do campo e não para o campo.

CAPITULO III - MARCO METODOLÓGICO

Método é o caminho ordenado que o pensamento segue por meio de um conjunto regras e procedimentos racionais, com três finalidades: 1. conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida; 2. permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida; 3. permitir a verificação de conhecimentos para averiguar se são ou não verdadeiros (MICHALISZYN, TOMASINI Apud CHAUÍ, 2005, p. 29).

De acordo com os autores, método é o caminho escolhido para o desenvolvimento de uma pesquisa e requer algumas estratégias que possam facilitar a apreensão de informações. Partindo dos aspectos salientados pela mesma, é possível detectar a veracidade ou não daquilo que se quer pesquisar. Através desta abordagem torna-se possível uma compreensão profunda do fenômeno em estudo apoiado no pressuposto de maior relevância do caráter subjetivo da ação social face à configuração das estruturas.

A busca científica, atualmente, defronta-se com realidades sociais em muitos aspectos distintos. Em busca de respostas o pesquisador realiza questionamentos, traça caminhos e ações, almejando alcançar um melhor resultado. O processo consente descrever de forma aberta e direta os métodos a serem empregados na pesquisa, pois, para obter bons resultados são necessários métodos bem definidos. Minayo (1994, p.16) enfatiza que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Para tanto, devido às características desta pesquisa, a metodologia utilizada foi majoritariamente qualitativa, com algumas especificidades quantitativas. Pois segundo Haguette (2003, p. 63) [...] “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Nesse tipo de pesquisa, sempre diligente o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situa sua interpretação.

Assim sendo, essa pesquisa referiu-se à análise descritiva das sociedades humanas e grupos sociais do campo, ao passo que, dá relevância aos aspectos culturais e consiste na descrição de dados possíveis sobre o contexto observado com a finalidade de conhecer melhor suas manifestações e impressões de mundo.

3.1 NATUREZA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada durante este trabalho compreendeu a pesquisa do tipo não participante, onde inicialmente se fez uma revisão bibliográfica e posteriormente realizou-se as observações e investigações sistemáticas e empíricas nos ambientes citados anteriormente. Partindo do pressuposto de Lakatos e Marconi (1991, p. 235) que define a pesquisa como, “um estudo sobre um tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina”.

Isso implica dizer que o estudo monográfico é uma investigação profunda sobre todos os conceitos, ângulos e aspectos sobre um determinado tema.

Para tal entento, foram utilizados procedimentos metodológicos como: técnica de coleta de dados, roteiro de entrevistas, análise documental e a observação não participante que de acordo com Minayo (1994) para a compreensão da realidade deixa transparecer para o observador e para o grupo/ sujeitos da pesquisa que a relação é meramente de campo. Portanto, o pesquisador toma contato com a comunidade, mas não se integra a ela. Presencia o fato, mas participar dele. Como afirmam Marconi e Lakatos (1996, p.82) na observação não participante o pesquisador “toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”. A observação foi realizada no turno matutino, durante quinze dias, onde foi observado o aspecto físico, funcional, pedagógico e possíveis práticas provenientes da utilização do livro didático de Língua Portuguesa.

A participação tende a ser mais profunda devido a uma observação informal, da vivência dos fatos mais relevantes e no acompanhamento das práticas cotidianas. Para obtenção de dados mais precisos não fugindo do contexto, foram utilizados como instrumentos a máquina fotográfica, o roteiro de observação (Apêndice D) e o diário de campo, que segundo a mesma autora afirma ainda que o “diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa” (MINAYO, 1994, p. 63-64). Serão observados os aspectos físicos, funcionais e pedagógicos das instituições pesquisadas.

Foi partindo desse intento que houve estímulos em corroborar o processo do ensino a cerca do tema em pesquisa, pois conforme Menga e André (1986), a observação direta permite que o pesquisador possa acompanhar de perto a experiência diária dos pesquisados, buscando compreender o significado atribuído à realidade que marca as suas ações.

Com a intenção de obtermos dados relevantes que sustentassem esta pesquisa, tomou-se como instrumento balizador para nossas análises e coletas de dados, o livro didático de

Língua Portuguesa do 6^a ano do ensino fundamental, o qual se realizou reflexões sistemáticas em torno de fatores primordiais que envolvem esse trabalho.

A entrevista, que segundo Haguete (2003, p.86) pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Conforme a autora, a entrevista se dá num processo de interação entre os dois sujeitos do processo, o entrevistador e o entrevistado. O tipo de entrevista selecionada foi a semiestruturada, pois como afirmam Lüdke e André (1986, p. 33) “(...) especialmente nessa entrevista não totalmente estruturada, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista”.

Para isso, foram utilizados como instrumentos, o roteiro de entrevista (Apêndice A, B e C) com perguntas de cunho subjetivo e o gravador. Visto que essa técnica tem como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas vivenciados.

Análise documental que segundo Lüdke e André (1986) constitui-se em uma técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, de maneira que complemente as informações obtidas por outros meios descortinando novos aspectos temáticos. Os documentos serão utilizados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através das outras fontes citadas acima. Para o uso dessa técnica serão empregados como instrumentos, o roteiro de análise documental (Apêndice E) e os documentos a serem analisados (Anexo A, B e C).

Os roteiros das entrevistas foram elaborados considerando a função que cada um dos sujeitos exerce nas instituições pesquisadas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, tendo como objetivo perceber a concepção dos entrevistados frente à proposta pedagógica do livro didático de Língua Portuguesa diante da realidade do aluno do campo no município de Bom Jesus da Lapa – BA.

A coleta de dados e informações via análise documental, observação e entrevistas foram registradas e organizadas de acordo com os aspectos específicos da educação do campo e das políticas públicas, para os quais se elencou o estudo referente à valorização das especificidades do homem camponês, aspectos ideológicos e utilidade relevante do livro didático de Língua Portuguesa para a formação do aluno.

De acordo com essa organização, os dados foram analisados segundo o referencial teórico estudado, observando a relação da temática pesquisada com todo o contexto social e

histórico das instituições, a fim de não responsabilizar o município e os sujeitos pesquisados como únicos designados pela realidade vivenciada.

Em concordância ao exposto, Michaliszyn e Tomasini (2005, p. 22) continuam, afirmando que cada um dos sujeitos que observa atribui ao objeto observado um pouco de si próprio, de sua história, da realidade em que vive e dos valores culturais do grupo social a que pertence. Nesse sentido, ao direcionarmos o olhar sobre o contexto observado ocorre a compreender aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais subjacentes ao mesmo, mantendo uma postura de “receptáculo de influências” do contexto observado.

A referida pesquisa caracteriza-se como um elemento necessário, pois pressupõe como finalidade investigar se a Educação do Campo, na forma como se processa atualmente, oportuniza ao indivíduo desenvolver a capacidade de se autoconhecer, de compreender o seu próprio processo de sentir, bem como analisar se o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa contempla as suas especificidades e realidade nas práticas escolares atuais corroborando para a ressignificação da autoestima dos educandos, especificamente, do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, localizada no campo no interior do município Bom Jesus da Lapa.

Diante disso, encontra-se a Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental II pesquisada, que fica situada numa localidade no interior do município, com um terreno destinado somente ao prédio de pequeno porte em bom estado de conservação, que funciona em dois turnos: matutino e vespertino com as séries do Ensino Fundamental I e II. No turno matutino funciona da pré-escola ao 5º ano. No turno vespertino funciona 5º 6º; 7º e 8º ano.

Possui em suas instalações: Muro com dois portões, cinco salas de aula, uma sala da Direção, com Secretaria adaptada. Uma sala dos professores com biblioteca adaptada, um depósito para materiais didático, um almoxarifado, uma casa para professores e funcionários contendo uma sala/cozinha, um quarto e um banheiro, um pátio com cobertura para as atividades recreativas. Há ainda uma cozinha e banheiros masculino e feminino. No fundo da unidade de escolar existe uma área para atividades ambientais.

A Equipe de Liderança é composta por duas pessoas: diretor e coordenador pedagógico. O diretor é licenciado e pós-graduado em História e o coordenador é licenciado em Pedagogia. A secretária escolar é licenciada em Pedagogia e trabalha nos turnos matutino e vespertino. Das três pessoas da cantina e limpeza, uma já concluiu o Ensino Médio e as outras duas estão cursando o 2º Ano do Ensino Médio. O setor da portaria é composto por duas pessoas, onde todas já concluíram o Ensino Médio. O quadro de professores é composto por oito pessoas, distribuídos nas respectivas turmas, conforme quadro abaixo:

Quadro 01- Distribuição dos professores e disciplinas distribuídos nas respectivas turmas.

P R O F. A B C D E F G H	FORMAÇÃO	TURMA QUE ATUA NO MATUTINO	TURMA E DISCIPLINAS QUE ATUA NO VESPERTINO			
			5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO
	Licenciado em Letras	Creche	Geografia, Educ. Ambiental e Educ. Física.	Geografia, Educ. Ambiental e Educ. Física.		Ciências
	Licenciada em Pedagogia	Pré-Escola				
	Licenciada em Pedagogia	Turma Multi (1º e 2º ano)	Inglês e Ensino Religioso	Inglês	Português	Português e Ensino Religioso
	Licenciada em Letras	Turma Multi 3º e 4º ano)	Português e Ensino Religioso	Português	Inglês	Inglês
	Cursando o 2º semestre em Letras.	Turma Multi (4º e 5º ano)	Matemática	Ciências	Ciências e Educação Ambiental	Educação Ambiental
	Pós-graduado em Matemática			Matemática	Matemática	Matemática
	Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional		História	História	História Educação Física e Educação Física	História Educação Física
	Pós-graduada em Psicopedagogia		Ciências Artes	Artes Geografia	Artes Geografia	Artes

Fonte: Dados da pesquisa

No tocante à relação entre professores e professores, bem como professores e demais funcionários (incluindo o corpo diretivo), foi possível perceber respeito, cumplicidade e

cooperação. Os professores não ficam isolados, as atividades realizadas são discutidas e planejadas coletivamente e as culminâncias são também socializadas num momento bastante acolhedor e dinâmico.

A Escola pesquisada possui 183 alunos. Estes, pertencentes à classe social de baixa renda, oriundos do campo onde se encontra a referida instituição e outras comunidades situadas nas suas imediações.

As relações que envolvem alunos e professores, professores e professores, professores e pais e ainda muitos outros “atores” do universo escolar são marcadas pelo imprevisível e, como assim são, nem sempre é possível antecipar o uso de uma estratégia ou plano de ação ou estratégia que atue como sensibilizadora das relações interpessoais. (ANTUNES, 2003, p.14)

Como mostra o autor, as relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar são pautadas numa dinâmica do imprevisível. Na realidade pesquisada, os alunos apresenta um comportamento que varia entre o “respeitar as regras impostas e o agir livremente”. Foi possível observar a presença de alunos com problemas de relacionamento, inibidos e outros bastante sociáveis e um pouco indisciplinados.

No que concerne o relacionamento entre a professora e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, foi possível notar, que não há o distanciamento entre a figura do professor e dos alunos. A professora é receptível e muito paciente procurando sempre manter um ambiente de respeito, sem podar a espontaneidade do aluno e mantém-se aberta ao diálogo para propiciar ao aluno a liberdade de levantar questionamentos e interagir durante a apresentação de determinadas atividades, entretanto, de modo geral, devido à indisciplina de alguns alunos às vezes o trabalho dos professores é dificultado entre outros fatores que serão descritos no decorrer desse trabalho.

Diante de tais dados, compreende-se a respeito das finalidades da educação e sua importância, diante dessa realidade enfrentada pela escola do campo em uma determinada sociedade. Busca-se entendimento dos objetivos, conteúdos, e métodos no processo ensino-aprendizagem, que mudam de acordo “as concepções de homem e da sociedade que em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais” (LIBÂNEO, 1994, p.52).

Diante das questões que envolvem a Educação, percebe-se que, a escola do campo assume entre tantas outras a responsabilidade pela educação familiar a ela atribuída, em que se tornou uma obrigatoriedade o desenvolvimento de trabalhos voltados à cidadania, valores, ética impingidos nos saberes escolares, devido ao fato de não serem aprendidos em casa.

Assim, diante desse contexto, cresce a responsabilidade do professor e que conseqüentemente aumenta-se cada vez mais a necessidade de sua formação, para que o mesmo possa acompanhar esses alunos e continuar se inteirando das mudanças ocorridas atualmente no mundo e conseqüentemente na escola.

Diante desse contexto, sabe-se que a escola campesina precisa acompanhar tais mudanças que ocorrem na sociedade, ela começa a desenvolver uma prática social que oportuniza a troca de experiências e de conhecimentos, objetivando a formação de cidadãos críticos e participativos, criando um mecanismo necessário que oriente a prática pedagógica, através de condições metodológicas para viabilizar tais conhecimentos.

Nesse processo, as teorias da educação e as práticas pedagógicas, os objetivos educativos da escola e dos professores, os conteúdos escolares, a relação professor-aluno, as modalidades de comunicação docente, nada disso existe isoladamente do contexto econômico, social e cultural mais amplo e que afetam as condições reais em que se realizam o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 56). E tendo com base esta afirmação, podemos perceber que a Escola pesquisada procura desenvolver um fazer pedagógico significativo, com a parceria de todos os segmentos deste processo, com o único objetivo, de proporcionar aos educandos uma verdadeira educação de qualidade e emancipadora.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, fez-se necessário ir a campo munido de estratégias que nos auxiliaram na obtenção de dados que foram fundamentais para compreensão da realidade pesquisada.

Essa pesquisa aconteceu em uma escola localizada no campo no interior do município de Bom Jesus da Lapa, em uma turma da 6º ano do Ensino Fundamental II. Esta usa a abordagem majoritariamente qualitativa, pois, compreende-se que a mesma nos permitiria obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. (LUDKE apud LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.11). Nesse tipo de pesquisa, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação.

Utilizou-se nessa pesquisa, procedimentos metodológicos como: roteiro de entrevistas, observação, análise documental. A observação foi caracterizada pela não participação do

observador no cotidiano do grupo ou situação a ser pesquisada. Como técnica para coleta de dados, partiu-se da observação das práticas em sala de aula, uma vez que esta foi inerente a toda pesquisa.

Quanto à entrevista foi realizada de forma direta com perguntas de cunho subjetivo e o gravador, esta nos ajudou a obter explicações, aprofundar e esclarecer questões observadas, buscando compreender como os envolvidos neste processo percebiam a importância dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental contemplar a realidade e as especificidades do campo. “Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33).

Análise documental que segundo Lüdke e André (1986) constitui-se em uma técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, de maneira que complemente as informações obtidas por outros meios descortinando novos aspectos temáticos.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados considerando a função que cada um dos sujeitos exercia na instituição pesquisada. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, e tinham como objetivo perceber a concepção dos entrevistados frente à proposta pedagógica do livro didático de Língua Portuguesa diante da realidade do aluno do campo no município de Bom Jesus da Lapa.

A coleta de dados e informações via análise documental, observação e entrevistas foram registradas e organizadas de acordo com os aspectos específicos da educação do campo, para os quais analisa-se o estudo referente à valorização das especificidades do homem campesino, aspectos ideológicos e utilidade relevante do livro didático de Língua Portuguesa para a formação do aluno.

Os documentos representaram uma fonte riquíssima de informações. Neste sentido, a análise documental tornou-se instrumento importante para a captação de dados, uma vez que essa complementou as informações obtidas pelos outros instrumentos aqui descritos. Para Ludke e André (1986, p.39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.”.

Assim, para a realização deste trabalho foi feito um levantamento e revisão de literatura com autores e teóricos da área, destacando Caldart (2004), Arroyo (2002), Leite (2002), Molina (2004), Calazans (1994), Moreira (2004) entre outros. Na análise documental foi analisado o plano de curso, o plano de aula, o livro didático, o projeto político pedagógico em suas contemplações para a realidade e diversidade do aluno do campo.

3.3 TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA: DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TIPO DE DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a relação do livro didático de Língua Portuguesa e o cotidiano escolar do campo no interior do município de Bom Jesus da Lapa. O caminho a seguir é justamente o estudo de campo. Esse modelo de investigação é a triangulação metodológica.

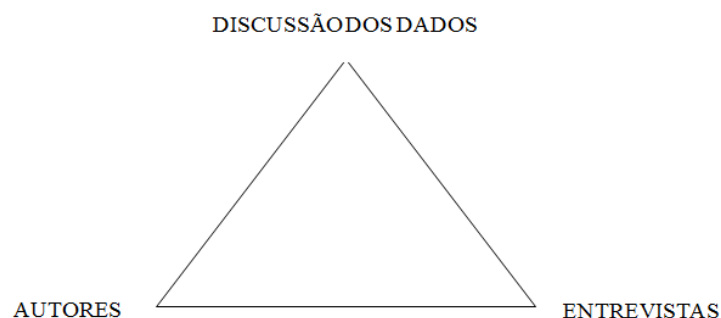
A Triangulação é uma técnica que possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. (MINAYO, 2010, p. 28-29).

A triangulação metodológica é uma alternativa capaz de construir coerência e coesão na pesquisa. Segundo Duarte (2009, apud FÍGARO, 2014, p.5)

O termo triangulação é proveniente da topografia e da navegação. Nessas áreas, a triangulação é um método para determinar uma posição e o alcance de um ponto referencial, por exemplo, um determinado ponto C, desde que se tenham informações suficientes entre as distâncias A e B que ajudam a localização. Os ângulos entre os pontos formam a figura de um triângulo.

O objetivo da triangulação metodológica é construir coerência e coesão na pesquisa empírica, e assim produzir um conhecimento científico, dando a precisão no estudo de determinado caso. A articulação apontada pela triangulação metodológica nessa pesquisa gira em torno dos questionários – entrevistas – análise de atividades dos alunos do 6º ano.

Figura 03: Triangulação – o desenho da investigação.



Fonte: Dados da pesquisa

Os elementos da triangulação buscam responder o problema de investigação, permitindo discutir e analisar os questionamentos de investigação em consonância aos objetivos específicos dessa pesquisa, de forma a responder as perguntas de investigação.

Em primeiro lugar, o referencial teórico remete a uma das fases da pesquisa de campo - a pesquisa bibliográfica¹¹ sobre o tema em questão e, estabelece variáveis que auxiliam tanto para fundamentação como discussão das ideias dos autores supracitados em relação à investigação.

Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, determinam-se as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na definição da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões.

Por último, antes que se realize a coleta de dados, é preciso estabelecer as técnicas de registro desses dados como também as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior. (GIL, 2008, p. 57).

Em relação aos estudos de campo, “visam mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.” (GIL, 2008, p. 57).

A etimologia da palavra CAMPO vem de origem grega: *stratègós*, que significa estratégia.

Nesse processo, o desenho da investigação visa submeter o objeto de estudo a uma série de processos investigativos os quais serão controlados pelo investigador para coletar a realidade da investigação.

De forma semelhante Marconi e Lakatos, enfatizam que a investigação de campo é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. (MARCONI, LAKATOS, 1996, p.75)

Em outras palavras, esse método possibilita o pesquisador tomar decisões mediante resultados de análises de dados coletados da realidade dos sujeitos envolvidos na investigação, tem o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade.

¹¹ Ela servirá, como primeiro passo, para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa.

No caso dessa pesquisa, a proposta trazida pela triangulação metodológica através da aplicação de entrevistas e análise de atividades dos alunos do 6º ano, permitirá uma abordagem qualitativa com múltiplos olhares sobre um mesmo objeto de pesquisa.

A realidade pode ser iluminada com os ângulos da triangulação, que permitirão confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos e discussões na construção e análise dos dados. (MINAYO, 2003, p. 136).

Assim a escolha do tipo de investigação, e dos objetos de investigação, bem como as técnicas que serão utilizadas deve ser pertinente para que a discussão aborde as questões levantadas na problemática da Educação do campo dessa pesquisa, tomando como ponto de partida o município de Bom Jesus da Lapa.

3.3.1 VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS

Os instrumentos que ora trata-se são: entrevistas e observação destinados a professores do 6º ano da Escola Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, Opta-se pela metodologia de natureza qualitativa, pois entende-se que o pesquisador busca compreender o processo social da problemática do seu estudo sendo (re)direcionado e avaliado ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Creswell (2010), na investigação qualitativa as estratégias escolhidas têm enorme influência sobre os procedimentos.

As entrevistas foram elaboradas e enviadas para o orientador Professor Dr. Márcio Wendel Santana Coelho para análise. Em seguida orientou-se a ir a campo para realização da pesquisa.

As perguntas da entrevista estão em ítems anexos dessa pesquisa pautados de acordo com os eixos: Questões relacionadas ao livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos do campo; Questões referentes à educação do Campo; Questões relacionadas à formação do professor do campo e Questões relacionadas à modalidade fundamental II.

3.3.2 CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está à espera de nossa mão para ser desvelada. Anos cabe a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos

necessários, pois, é de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo o lugar. (FOUCAULT, 1988)

Ao inserir no universo da pesquisa juntamente com os atores sociais nele envolvidos, vivenciou as situações da mesma experiência do cotidiano na busca de uma verdade a ser descoberta, percebendo suas manifestações culturais, reações psicológicas, valores, garantindo sempre a fidedignidade dos dados coletados durante o processo.

No que tange ao local onde está situada a instituição escolar pesquisada, torna-se necessária à descrição e análise de alguns dados imprescindíveis à sua caracterização. Bom Jesus da Lapa é um município do estado da Bahia, situado a 796 km da capital. Sua população em 2010 é de 63.480 (sessenta e três mil e quatrocentos e oitenta) habitantes conforme dados do IBGE. Este por sua vez tem a sua rotina mudada conforme o período intenso do turismo religioso com seu ápice no início de agosto.

A emancipação política de Bom Jesus da Lapa se deu sob o regimento da lei Estadual de nº. 1682, de 31 de agosto de 1923. O município está situado há uma distância de 790 km da capital do Estado, à margem direita do Rio São Francisco. Sua área territorial é em grande parte plano, tendo como elemento de origem um morro denominado Gruta do Senhor Bom Jesus. Limita-se ao norte com o município de Paratinga a 75 km, ao sul com o município de Malhada a 130 km, a leste com o município de Riacho de Santana a 68 km e a oeste com o município de Serra do Ramalho a 49 km. Segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (BRASIL, 2010), o município possui uma área de 4148,5 km² de extensão territorial. A área total do município era de 8.419 km² antes da emancipação dos municípios de Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

A cidade de Bom Jesus da Lapa concentra a segunda maior festa religiosa católica do Brasil, no mês de agosto, conhecida como a procissão ou romaria do Bom Jesus em que atrai milhares de fiéis todos os anos. O grande diferencial entre Bom Jesus da Lapa e as outras cidades da região é o morro e suas grutas que lhe conferem um clima místico e diferenciado.

Seu povoamento começou em torno do morro por isso o seu nome Lapa originou-se da língua latina, derivando-se da palavra “lápiz” que significa “pedra”.

Quando o monge chegou aqui, para Bom Jesus da Lapa, por volta de, como se presume 1961, primeiro, deteve-se no povoado-sede da fazenda “Morro”, abaixo daqui a sete quilômetros. Foi ali que ele soube da existência do Morro e da Gruta, naturalmente, depois que explicou os motivos de sua viagem pelo Sertão, em busca de um lugar ermo, solitário, aonde pretendia recolher-se para se dedicar à vida contemplativa, de expiação de suas faltas. (BARBOSA, 1996, p.47)

O clima do município é predominantemente quente e seco. As temperaturas médias, mínimas e máximas, oscilam entre 18 C° e 33 C°. Chove com maior frequência entre os meses de outubro a março. As atividades econômicas deste município têm como alicerce a pecuária, a agricultura e como central o turismo religioso, onde se recebe a cada ano entre os meses de junho a setembro milhares de pessoas que vem em romaria fazerem pedidos e agradecer as graças alcançadas.

No tocante a pecuária, o município possui rebanhos de suínos e principalmente de bovinos. Lapa tem na pesca seu maior meio de subsistência, bem como na cultura de grãos e demais produtos agrícola. No setor agrícola destaca-se o Projeto Formoso A e H, com uma área de aproximadamente 19.000 hectares, onde 13.000 deles são irrigados. As produções permanentes neste projeto são: banana, coco, goiaba, mamão, uva, maracujá dentre outras, vale ressaltar que a maior parte do que é produzido é exportado para capital e alguns estados vizinhos até mesmo para o exterior, esse faturamento vem progredindo nos últimos anos.

Em decorrência desse desenvolvimento, Bom Jesus da Lapa assedia 05 agências bancárias e, também, a Companhia do Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF que trabalha na região implantando o Programa de Aproveitamento de recursos Hídricos do Nordeste Semiárido, atuando na captação de água subterrânea e perenização dos rios. Assim como a CODEVASF, outros órgãos como Fundação Nacional de Saúde – FNS, Serviço Autônomo de Água e Esgoto – SAAE, Núcleo Territorial de Educação –NTE2 funcionam dando apoio não somente ao desenvolvimento local, como também regional.

Tem uma cultura religiosa centrada nas romarias, a primeira peregrinação do ano, intitulada Romaria da Terra e das Águas ou das Missões inicia-se em junho. A segunda e maior delas tem seu início em média no dia 20 de julho tendo como ponto máximo 06 de agosto e a terceira e última delas, a de Nossa Senhora da Soledade em 15 de setembro. A cidade possui uma comunidade significativa de Cristãos Evangélicos espalhados por toda a cidade em seus templos e, algumas dessas igrejas, como a Igreja Batista Missionária, que há 20 anos, faz um trabalho social dando assistência às famílias e encaminhando aos Centros de Recuperação da Região, viciados em álcool e drogas. Isso tem um significado muito importante na sociedade lapense, pois, muitas famílias sofrem com esse tipo de problema.

No campo educacional, a cidade possui grandes escolas tanto da rede pública quanto particular de Ensino Fundamental e Médio, bem como de Ensino Superior oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com cursos de Administração, Contabilidade e Pedagogia e no ensino superior privado temos o Instituto Federal Baiano- IF BAIANO com os cursos de engenharia agrônômica, temos a Universidade Federal do Oeste da Bahia –

UFOB com o curso de Engenharia mecânica e elétrica, também a Universidade de Santo Amaro- UNISA, com cursos de graduação e pós-graduação; A Faculdade João Calvino, com cursos de Filosofia e Teologia e a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), com cursos de graduação e pós-graduação e a FARMAC com os cursos de graduação, pós graduação, mestrado e doutorado.

3.4 O NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO ‘A’ SETOR 14 - Histórico e localização da escola

A Escola Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, criada através de um decreto com data em 21/06/1994 sob o Nº 123/94, iniciou seu funcionamento somente em 1999 e está situada no Projeto Formoso “A” Setor 14, na zona rural do município de Bom Jesus da Lapa, Estado da Bahia.

No intuito de levar por todos os ângulos o conhecimento necessário ao bom desenvolvimento do ser humano atendendo ao pedido e necessidade da comunidade construiu-se a escola que foi fundada em 1999, recebendo o nome de Escola Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, em homenagem ao Projeto de irrigação que gera trabalho e fonte de renda a muitas pessoas do nosso município.

A mesma localiza-se na região rural a 40 km da Cidade de Bom Jesus da Lapa, denominada de capital Baiana da fé. Projeto Formoso, região pela qual chegaram pessoas de vários estados e regiões do país é uma comunidade com pessoas de diferentes costumes e etnias. É uma região portuária, portanto, com características típicas ao local, com um grande potencial econômico, já que o cultivo da banana é a principal atividade do local, mas que, também, favorece um surgimento de uma população flutuante que se instala por determinado período de trabalho de mão de obra, além dos problemas de evasão escolar acarretados por esse problema de residência fixa dos trabalhadores.

Com efeito, essa instituição oferece um ensino de qualidade para 183 alunos nos dois turnos: no matutino das 07h30min às 11h30min funcionando Ensino Fundamental I. No turno vespertino das 13h0min às 17h0min funcionando o Ensino Fundamental II.

A escola trabalha com o registro das Reuniões de Pais e Mestres, com o Conselho de Classe por unidade e com reuniões do Conselho Escolar no final da última unidade. Um trabalho participativo de Integração entre escola/família/comunidade dentro de uma gestão participativa que envolve o colegiado escolar.

Abaixo relacionamos alguns projetos que irão ser desenvolvidos na escola e outros que estão em processo de implantação:

- A escola trabalha com a implantação de reforço escolar, através do Programa Mais Educação e monitorias;
- Trabalha com implantação do Projeto de Leitura e Escrita, denominado “Cantinho da Leitura”;
- Realiza Olimpíadas de Matemática e Português;
- Trabalha com jogos para desenvolvimento do raciocínio lógico;
- Promove o acompanhamento do desempenho do educando através de fichas que avaliam o desempenho do aluno por disciplina, possibilitando a elaboração de projetos de intervenção capazes de minimizar as dificuldades.

A escola não tem estrutura e nem professores habilitados no atendimento de alunos com necessidades especiais, mas sempre busca parceria no desenvolvimento das atividades.

O currículo da Unidade Escolar é organizado por disciplinas, onde a coordenação reúne bimestralmente o conselho de classe, para avaliação do desempenho do educando, professores e gestores, para que sejam planejadas as ações para melhoria do ensino aprendizagem.

Com o intuito de promover a participação ativa da família na escola, criou-se “O dia da família na escola”. Há também outras atividades comemorativas, onde contamos com a participação dos familiares dos alunos, como o Dia das Mães, Dia dos Pais, Festas juninas, Gincanas entre outras.

O conceito de Avaliação proposto pela instituição é realizado por quatro unidades, com recuperação no final de cada unidade. A instituição utiliza este método com o intuito de ajudar os alunos que não alcançaram a média na unidade, como também os alunos com dificuldade de aprendizagem. Para os alunos com dificuldade de aprendizagem, temos implantado o projeto de reforço escolar, denominado “Cantinho da Leitura”.

O calendário da escola é composto por 200 dias letivos, iniciando-se no dia 02 de março e encerrando-se no dia 20 de Dezembro. Tendo, no entanto, um período de férias iniciada na última semana de Julho, indo até o final da primeira semana de Agosto.

Todos os anos os professores, participam de Jornadas Pedagógicas, oferecidas pela Secretaria de Educação do Município.

A proposta de avaliação da instituição tem como objetivo orientar, comparar, e instigar o aluno a buscar a construção do seu próprio conhecimento. Através do qual, professor e aluno, analisam, com segurança, o desempenho um do outro. Dessa forma, a instituição

oportuniza uma reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico, em busca da construção e reconstrução do conhecimento.

O Plano de Ação da escola define as metas e as ações a serem alcançadas. A escola desenvolve projetos que possibilitam a construção do conhecimento através de uma ação conjunta de todos os envolvidos. Abaixo relacionaremos algumas dessas metas e ações propostas pela instituição:

- A escolha de temas para o desenvolvimento de projetos;
- A elaboração de projetos de acordo com as necessidades da comunidade escolar;
- Propõe a discussão de parâmetros e princípios dos conteúdos, para fortalecer o trabalho da interdisciplinaridade nas tarefas escolares;
- Busca desenvolver ações que possibilitam a formação de leitores críticos e usuários competentes da língua;
- Estímulo à pesquisa, a leitura e a produção de textos, jogos interativos, atividades orais e escritas, como por exemplo: artes visuais, danças, músicas, teatro, recitações, etc.;
- Analisar e discutir os fatos passados e presentes na elaboração do conhecimento da História e da Geografia, integrando os alunos com a sociedade e com os indivíduos históricos e politizados;
- Desenvolver a capacidade de resolver situações problemáticas e compreender a importância do conhecimento científico e tecnológico para a melhoria da qualidade de vida, provendo formas de raciocínio e processos, como a intuição, a dedução, a analogia e a estimativa;
- Desenvolve projetos de monitoria, visando melhorar a aprendizagem dos alunos com baixo rendimento.

Construir um trabalho coletivo, articulado e com posições diversificadas é uma tarefa desafiadora, que exige, portanto, empenho, paciência, persistência e crença naquilo que queremos alcançar: o desenvolvimento pleno dos alunos, já que se trata, em muitos casos, de alunos com dificuldades sociais, econômicas e familiares o que torna ainda maior a responsabilidade desta unidade escolar em atender as necessidades de um grupo tão diversificado.

Diante de todos esses desafios é que se apresenta o Projeto Político Pedagógico, voltado para atender este público, tão especial. Nesse contexto, valorizamos a função social da escola e é nesta perspectiva de inclusão social, o qual se ilumina nos pilares de Jackes Deloris, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – e em

consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e leis que regem e determinam a educação em nosso país.

CAPITULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à análise dos dados, foram analisadas e transcritas para este trabalho somente as informações e observações registradas, consideradas como relevantes. Além disso, registrou-se também, as informações importantes dos depoimentos dos discursos dos sujeitos, obtidos por meio da transcrição das entrevistas. Uma das maneiras encontrada de análise dos discursos dos sujeitos obtidos nas entrevistas foram os trechos dos depoimentos considerados pertinentes para a pesquisa e encontram-se acompanhados pela análise interpretativa, ou seja, sua significação junto a dispositivos teóricos. Dessa forma, na significação dos depoimentos, considerou-se a interpretação do pesquisador sobre elementos discursivos aos quais fazem referências.

Nesse sentido, optou-se por realizar as leituras de cada uma das transcrições das entrevistas, a fim de perceber o significado dos discursos dos sujeitos, fazendo uma leitura “nas entrelinhas” e atribuindo-lhes significação. No caso da professora Sara, a linguagem manifesta na forma discursiva o qual foram observadas e analisadas com profundidade, sendo transcritas no formato de textos narrativos. Houve um intenso interesse do pesquisador em compreender e registrar os significados dos discursos dos sujeitos, fazendo uma interpretação e produzindo análises parciais. Na transcrição das respostas contidas nas entrevistas,

Dessa forma, obteve-se o cuidado de textualizar as perguntas (temas) e respostas (textos) das questões abertas, procurando conservar todas as informações linguísticas relevantes, tanto as informações implícitas quanto as informações explícitas, afinal, numa entrevista tudo tem sua importância. Por exemplo, as informações explícitas (informações aparentes) são os registros das gravações dos discursos. Já as informações implícitas são as anotações que precisam da percepção e significação do pesquisador no momento da transcrição das respostas e sua atenção quanto aos elementos intertextuais, pessoais e interpessoais, dos sujeitos, gestos variados e emoções transparentes ou não aparentes.

Dessa forma, foi feita uma leitura, daquilo que estava explícito e implícito e revertemos seus significados em novas análises feitas em unidades temáticas geradoras. Nesse procedimento de análise, deparamos com inúmeros desafios: o maior deles foi trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico. Portanto, trata-se de saber lidar com as opiniões formadas, filtrando as experiências pessoais, com o apoio de referencial teórico e de procedimentos metodológicos, como a triangulação de dados (ANDRÉ, 2009, p. 48). Para a triangulação dos dados,

confrontam-se os discursos com as observações e os registros, com a literatura e com as experiências pessoais do próprio pesquisador. Apresenta-se a seguir, na forma de resultados, os perfis dos sujeitos e os seus discursos acerca da educação do campo e a construção do currículo no contexto da Escola Pesquisada, que acolhe estudantes de vários setores da zona rural do Projeto Formoso na cidade de Bom Jesus da Lapa.

À medida que a sociedade torna-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. A aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela, o que significa expandir o conceito de aprendizagem. Como mostra a fala da professora Zária: *“Eu acho estes livros de Língua Português tão complicado, por que os textos são extensos demais, e principalmente para zona rural. Quando você abre o livro e diz: “Meus Deus do céu como trabalhar este texto com essa turma”*. (Professora Zara, 6º ano, 2018).

Em vista dos argumentos apresentados somos levados a acreditar, que o uso do livro didático não pode limitar-se apenas a ideia de simplesmente o mesmo contenha em seu interior informações, para que no decorrer da aprendizagem seja feito o que Paulo Freire denominou como educação bancária. Segundo ele, a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condição de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1983, p. 7).

Como apontado na fala docente Zara professora do 6º ano do Ensino Fundamental:

É complicado trabalhar com um livro que conta nas historias situações que o aluno não identifica, pois está distante da sua realidade, se fala em elevador, prédio, trânsito, metrô ou favelas, um aluno do 6º ano da roça em fase de leitura não vai se interessar por isso, que é tão distante da realidade dela. (Profª. Zara, 2018)

Diante da fala da docente percebe-se que a mesma descreve alguns pontos referentes ao conteúdo do livro didático, mas não especificamente o de Língua Portuguesa, que estão relacionados ao dia a dia da cidade como elevadores, prédios, metrô ou até mesmo situações bem diferentes da realidade da qual o aluno campesino está habituado como a vida nas grandes favelas e que segundo a mesma não prende a atenção e nem instiga a curiosidade o educando em processo de aprendizagem.

Porém, é perceptível na sua fala, a precipitação da docente ao afirmar que estes temas dentro do conteúdo não despertarão o interesse do aluno, indicando que o livro didático de

Língua Portuguesa não é utilizado como instrumento de pesquisa para propiciar ao aluno uma reflexão crítica analisando sua realidade e o contexto apresentado pelo livro.

Assim, no discurso da professora Zara é notável à tentativa de maquiagem uma educação voltada para a valorização do campo. Ao comentar a ideologia veiculada pelos textos é interessante a sua colocação de que o livro didático – *retrata a realidade das pessoas, inclusive tratando sobre o campo* – como se fosse algo complementar. Entretanto, essa é uma constatação falsa, uma vez que a análise do livro didático que fizemos revela justamente o contrário. Não existem textos que abordam as questões do campo. Outro ponto percebido foi à insegurança nas respostas, ao ser perguntado se a escola realizava propostas pedagógicas voltadas para a realidade dos alunos enquanto moradores campestres, a professora se contradizia às vezes afirmava que sim, todavia alegava que as atividades eram voltadas para a realidade urbana no intuito de mediar informações e interação desse aluno alegando que os mesmos não conhecem a história da cidade que moram.

Como também, na fala da mesma não fica claro a colocação frase “(...) aqueles alunos não têm conhecimento”, ou seja, se seu argumento é devido ao fato do aluno viver uma realidade diferente da cidade, logo, ele não tem conhecimento, sendo necessário explicar como é. Ou, se pelo fato de não possuírem conhecimento algum por não saberem nada. Outra questão percebida é a associação que a docente faz entre campo/gado e roça/planta como se a cultura do aluno campestre estivesse relacionada somente a isso. Também, dentro do mesmo discurso, percebe-se que a docente valoriza muito a cultura e a realidade de Bom Jesus da Lapa, como se esta cultura não tivesse relação com o local onde o aluno vive.

Embora a professora Zara em seu discurso diga que é difícil trabalhar a realidade do aluno através do livro didático de Língua Portuguesa, ela se confunde ao dizer que prefere trabalhar assuntos referentes à realidade de Bom Jesus da Lapa, como se o aluno não fizesse parte desse contexto, sem perceber a docente acaba desvalorizando o conhecimento e a cultura que o aluno trás consigo, indicado na frase “estão no mundinho deles”, trazendo a tona o estereótipo de que o homem do campo é ingênuo.

[...] Não, tentamos trabalhar normal, como falei não é por que estamos na “roça”, claro sabemos que a realidade é outra, porque aqueles alunos não têm conhecimento, estão no mundinho deles não sabem nada. Mas a gente tenta trazer de lá pra cá e dizer: Olha na rua acontece isso. A gente explica pra eles. Não é por que a escola é do campo que vamos falar de só de gado, ou por que aqui tem roça, que planta isso, que planta aquilo. A gente tenta trazer de lá a realidade da cidade e que sempre trabalhar conteúdos que dizem respeito à cidade de Bom Jesus da Lapa, o que acontece pra mostrar a realidade no geral. (Professora Zara, 6º ano, 2018).

Em decorrência disso, por Gadotti (1996) mostra que a maioria dos livros didáticos está repleta de estereótipo, seja da família e cada um de seus membros ou da escola ou igreja. Segundo ele, essa forma de representar os valores, noções e crenças são dadas pelos “dominantes” que querem continuar o processo de dominação.

Diante desse contexto, nos confrontamos com a ideologia da classe dominante trazida por alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, que mostram realidades de grandes centros e seu desenvolvimento sociocultural e econômico, trazendo em figuras, e fotografia duas realidades distintas: a grande cidade em que existem escolas, empresas, fábricas entre outros e o campo visto apenas como espaço de agronegócio. Os homens, mulheres e crianças desses espaços vestidos, calçados e com uma linguagem correta, por outro lado no campo seus moradores estão mal vestidos: as mulheres com vestidos emendados e lenços na cabeça, os homens com chapéus de palha, camisa quadriculada e semiaberta, as crianças sujas e descalças vista caricaturalmente com uma linguagem precária e animalésca. Situações e discursos implícitos nos conteúdos e textos que compõem alguns destes livros.

Durante a entrevista com os interlocutores foi possível perceber que não há uma formação crítica do educador diante da abordagem do livro didático sobre essas realidades. De modo geral, os professores procuram desenvolver o processo ensino-aprendizagem baseadas na teoria interativa, ou seja, trabalham o ensino da linguagem através da mediação da professora, mas sem um enfoque para a vida do camponês, ou seja, o seu discurso não contribui para a constituição da identidade do homem do campo.

Vamos abrir o livro na página setenta e sete (...) Vocês estão vendo esta figura quem pode me dizer o que ela significa? Ela chama nossa atenção para os cuidados com o Meio Ambiente, o planeta Terra é o lugar onde moramos. Como está a carinha do planeta triste ou alegre? (...) Alguém já ouviu falar sobre poluição? Como o homem polui o meio ambiente? Quem já foi no rio? (Diário de Campo, 16/09/2008).

Observa-se na aplicação da aula sobre panfletos com o título “Nosso Planeta está Morrendo” percebe-se que a professora, bombardeia os alunos com várias perguntas sobre a figura do livro, até perguntar sobre o Rio São Francisco. Todavia, durante seu discurso e questionamentos, não foi levantado pela professora nenhum questionamento que relacionasse o aluno campesino, enquanto indivíduo social e participativo no processo de preservação. Ela não explorou o conteúdo do livro de forma reflexiva, para que o aluno pudesse analisar sua importância no processo de preservação do Meio Ambiente. Falou-se durante a explicação na poluição do ar causada pelos gases liberados dos veículos, mas não se falou sobre as queimadas que é uma realidade do campo, a produção de carvão. Não houve

uma exploração do conteúdo, não houve a mediação entre a reflexão crítica/analítica e o conteúdo aplicado e, somente uma breve introdução a partir desses questionamentos.

Da mesma forma, foi percebida a falta de formação e informação da professora Zara nas questões que envolvem a Educação do Campo, principalmente dos alunos que frequentam a instituição de ensino. Como se o ensino de Língua Portuguesa na realidade do educando estivesse obrigatoriamente ligada a palavras chaves com nome de animais ou ferramentas que os alunos tem contato, mostrando assim de forma até um tanto preconceituosa, que alguns assuntos alusivos à questão do campo são sem importância e que não tem relação alguma com a cidade de que a escola faz parte.

Ah, eu acho que não adianta trabalhar só a realidade da roça. Vamos falar sobre o quê nos conteúdos: cavalo, boi, vaca, burro e galinha. Eu acho que tem contar outras coisas falar sobre a Romaria que eles nem sabem o que é, falar sobre coisas da Lapa. Falar sobre burro, carroça, plantação isso eles já conhecem. (Professora Zara)

A partir daí, entende-se no discurso da educadora a falta de preocupação em compreender melhor o que vem a ser o campo e como desenvolver trabalhos, a partir da contextualização dos conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade campesina. Em que se perceba a importância desta contextualização para promover um espaço de interação e construção de conhecimento, valorizando sua história e principalmente a visão do aluno enquanto morador deste espaço. Ao levantar questionamentos sobre os cursos de graduação, pode-se perceber que a intenção de cada um dos interlocutores em relação aos estudos nestes cursos estava voltado e limitado apenas para sua formação em nível superior. Não sendo percebido nenhum interesse voltado para sua função como professora do campo. Talvez devido pouca formação e informação nas questões referentes à Educação do Campo, que pudessem propiciar análises e estudo para uma ampliação de sua visão e conhecimento com intuito de se aprimorar sua criticidade, autonomia em relação a essa proposta de educação que acaba por manter os *status quo* da sociedade.

Quanto à metodologia utilizada no ensino da Língua Portuguesa é interessante ressaltar que a professora dá uma explicação um tanto evasiva. Portanto, não deixa claro os procedimentos metodológicos usados para o ensino da língua, mas há um ponto interessante a ressaltar que é a valorização do conhecimento prévio do aluno, isto é, parte da sua realidade. Como afirma a fala da professora Zara: “*Procuro trabalhar da forma normal, (...) além do livro didático trabalho com o conhecimento do aluno (...) A partir dele a gente busca a produção necessária da disciplina*” (Professora Zara, 6º ano, 2018).

Outra questão percebida e apontada na fala da professora, diz respeito à rejeição dos livros didático de Língua Portuguesa pelos próprios professores. Que segundo a mesma isso se dá devido ao fato dele ser composto de conteúdos que não tem relação com a realidade do aluno e isso dificulta a aprendizagem de leitura e escrita, obrigando aos professores pesquisarem outros livros e subtrair deles assuntos mais simples e que sejam mais bem assimilados pelos alunos. Assim, o professor procura pesquisar atividades mais simples em outros livros, mas sempre procurando fazer uso do livro destinado a turma do 6º ano, embora haja algumas dificuldades a serem enfrentadas segundo a professora.

Acho que a gente tem de ser firme naquilo que faz. Não é porque, como falei é complicado esse livro pra zona rural, é! Mas, a gente tem que ter uma postura como educador/educadora, não é porque é de zona rural que a gente não pode tentar fazer. Ah, eu não vou conseguir! Ah, eu não vou conseguir. A gente tentando a gente consegue os alunos não é porque é de zona rural você trabalhando em cima daquilo ali, dos conhecimentos dos conteúdos do livro, você consegue. É difícil! Mas, não é impossível dá pra trabalhar. (Professora Zara)

Diante desse contexto, compreende-se que, o livro didático não tem funcionado como a engrenagem principal da prática pedagógica na turma da segunda série da escola pesquisada. Mas, existe por parte dos interlocutores a compreensão de que por seu intermédio o conhecimento se organiza, quer adotando-o, quer seguindo-o como fonte de consulta.

Cabendo ainda ressaltar que, o poder ao definir quem deve ser ou quem será incluído e excluído, estabelece uma linha divisora entre os envolvidos, pois a demarcação de fronteiras “significa fazer distinções entre quem fica dentro e o que fica fora [...] essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2000, p.82). Elas definem a posição das identidades nas relações sociais, tratando-se de “indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (ibidem).

Portanto, percebe-se que, para que os indivíduos do campo acreditem em si mesmos é preciso que a escola desconstrua o estereótipo criado para eles – é possível notar essa ideia, quando se classificam de caipiras os trabalhadores rurais. No campo, como é o caso aqui pesquisado, é notadamente esquecido a história de vida de cada um. (Gohn, 2001, p. 39). Além dos benefícios materiais, os participantes devem ter a sua autoestima trabalhada para gerar uma consciência coletiva.

Como podemos ver na maioria dos livros didáticos sejam de Língua Portuguesa, Geografia e até mesmo História os textos, as imagens que compõem estes livros não condizentes nem com a realidade da escola e muito menos com a realidade e dia a dia do aluno do campo. Porque falta incluir muita coisa da realidade dele mesmo. Tem muita coisa que eles não conhecem. E que quando colocam algo se referindo ao

homem do campo é sempre colocando como pobre, coitado, Jeca. E muito pelo contrario eles têm uma cultura muito rica e totalmente brasileira, diferente das histórias que existem no livro como: “Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e outras européias, que não contam nada do dia a dia real do homem e de seus causos e contos”. (Coordenadora Shiara)

Diante da afirmação da coordenadora compreende-se que é preciso haver uma maior valorização da cultura campesina, infelizmente os livros didáticos não descrevem e nem retratam a vida no campo como realmente é. Abrem espaço para contar histórias e fábulas como Chapeuzinho Vermelho ou histórias que se passam na cidade ou na praia, deixando de lado os contos e causos contados que fazem parte de um rico acervo cultural dessas pessoas.

Figura 02. Ilustração da História: Chapeuzinho Vermelho



Fonte: livro didático

Assim, através da metodologia de pesquisa qualitativa, foi possível obter respostas a questões muito particulares, envolvendo significados, motivos, aspirações, valores e atitudes.

Diante das questões que envolvem a Educação, pode-se perceber que a escola do campo assume entre tantas outras a responsabilidade pela educação familiar a ela atribuída, em que se tornou uma obrigatoriedade o desenvolvimento de trabalhos voltados à cidadania, valores, ética impingidos nos saberes escolares, devido ao fato de não serem aprendidos em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, entendida como um processo permanente em toda a vida social tem um papel central a desempenhar na construção da aprendizagem, de valores como suporte da nossa vida coletiva, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar. Só assim poderemos passar de uma educação ainda centrada no aprender a ter, para a concretização da educação permanente, de aprender a ser. Dessa forma, para propiciar um aprendizado significativo, a utilização do livro didático de Língua Portuguesa ampliou sua função principal, além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação social e política do indivíduo.

Todavia, frente a esta afirmação conclui-se que o livro didático de Língua Portuguesa a partir dos processos de desenvolvimento para uma ação educativa globalizada, não destina os processos da aprendizagem para valorização das experiências e a interação coletiva dos sujeitos do campo como também não oportuniza a formação como um processo de autoconstrução, por parte dos próprios sujeitos.

Desta forma, esta pesquisa buscou abordar a partir do levantamento, análise e interpretação dos dados coletados como se dá a relação entre o conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade do aluno camponês. Portanto tentamos compreender como o uso do livro didático de Língua Portuguesa influencia na *práxis* pedagógica fazendo alguns questionamentos, a saber: como se dá e como se dão as propostas pedagógicas existentes no livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela escola localizada no campo no município de Bom Jesus da Lapa? De que maneira o livro didático de Língua Portuguesa utilizado na escola localizada no campo contempla a valorização das especificidades do homem e mulher do campo? Quais são os aspectos ideológicos apresentados no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental utilizado na escola do campo em Bom Jesus da Lapa?

Com a finalidade de responder os nossos questionamentos utilizamos alguns procedimentos e instrumentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, tais como: observação não participante, análise documental, e entrevista semiestruturada. Estes procedimentos nos auxiliaram na compreensão no contexto da pesquisa para percebermos se há alguma influência do uso do livro didático de Língua Portuguesa no cotidiano da sala de aula. Assim, por meio dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa pudemos comprovar que os interlocutores compreendem a importância do livro didático de Língua Portuguesa conter conteúdos que valorizem as especificidades do campo e sua realidade.

Todavia, suas aulas nos revelam que existe uma contradição entre o discurso e a prática. Sem haver uma preocupação em ministrar um ensino que promova a construção do conhecimento, a partir de uma contextualização entre o livro didático de Língua Portuguesa e a realidade do aluno, para que este possa adquirir criticidade, autonomia e emancipação durante a aprendizagem.

Percebemos durante a pesquisa que existem algumas dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos pelas professoras e suas inquietações, devido a fatores com uma sala destinada a turmas em que os alunos ainda estão num processo um tanto delicado, uma parte domina a escrita e leitura, outras estão na fase de desenvolvimento e apropriação da leitura, Também em meio a esses fatores existem duas alunas com necessidades especiais: uma surda /muda e a outra com baixa visão em que as professoras não têm recursos para lidar com essa clientela. Embora o município já possua o Atendimento Educacional Especializado com salas multifuncionais.

Mediante a isso, existe outro problema a ser enfrentado que é a conscientização dos pais em procurar esse tipo de assistência. Outro fator que também atrapalha o desenvolvimento do trabalho é o comportamento de alguns alunos. Em que estes, segundo as professoras, fazem questão de deixar claro que só vão obrigados pelos pais, para não perderem a Bolsa Família, não demonstram interesse em nada que envolva atividades de ensino, geradas também pela falta de apoio da família no que se refere à realização de tarefas, participação nas reuniões para acompanhamento do desenvolvimento comportamental e educacional do aluno na escola.

Embora, a grande maioria dos professores já esteja concluída o nível superior e fazem parte de cursos de formação continuada. Na turma em questão, percebemos durante os dias de observação, que pouca coisa é colocada em prática, pois, as professoras não utilizaram nada do que geralmente é apreendido nestes cursos, principalmente na aplicação de metodologias que contextualizadas com a realidade do aluno e juntamente com o uso do livro didático de Língua Portuguesa poderia propiciar um melhor desempenho dos alunos no que tange apropriação da leitura e escrita que são os pontos que segundo as mesmas, se encontram as maiores dificuldades para desenvolvimento do ensino.

As reflexões presentes nessa abordagem, tais como os recursos didáticos, mais especificamente, o livro didático que ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos indivíduos, uma vez que se encontram disseminados no meio escolar, muitas vezes constituem-se no único material dessa ordem acessível aos alunos. (ibidem. 41)

Mediante a essa afirmação o diretor, demonstra com ênfase seu foco no planejamento como ferramenta eficaz para garantir o sucesso das aulas. Ela tem consciência também do quanto à escola e a comunidade perdem pela falta de recursos mínimos para manutenção da escola e material didático, atribuindo a este fato grande relevância pela qualidade do ensino que temos hoje. Acredita que uma forma de se melhorar o ensino na escola seria um melhor utilização do livro didático, embora defenda uma educação em que o aluno possa viver na cidade e não no campo.

A coordenadora afirma que para haver um melhor rendimento na aprendizagem o livro didático deveria ter seu conteúdo voltado para a realidade do aluno, já que os que são entregues na escola, têm questões voltadas para a vida cotidiana das cidades e possui um conteúdo muito avançado para o nível das crianças que frequentam a escola. Ela tem consciência do seu papel na sociedade e da importância na formação do professor, para que o educador tenha a possibilidade de contextualizar conteúdos com a realidade do aluno camponês. Demonstra angústia em relação a desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do campo e a utilização do livro didático de Língua Portuguesa na sala de aula, vê o despreparo dos professores e sua falta de ânimo para reconstruir seus conceitos, um agravante para dificultar a promoção da educação na escola.

Apesar do discurso da coordenadora, no PPP (Projeto Político Pedagógico) que estava, segundo a mesma, sendo reformulado e no seu teor não percebido nada que indicassem metas voltadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos como moradores do campo e sua realidade.

Durante a pesquisa observou-se que durante as aulas de Língua Portuguesa havia o uso do livro didático, mas não foi percebida uma relação entre os conteúdos apresentados através do livro e o contexto do campo durante as falas da professora. Como aponta Caldart (2004.) as vezes que a escola ignora ou desrespeita a história de seus educandos, desligando da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, os ignorando como tais, ela ajuda a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem vínculos. O livro didático, segundo as professoras, serve mais como um apoio para os outros materiais. Seu principal instrumento de trabalho são os projetos interdisciplinares. Os temas desses projetos surgem no decorrer do ano, por exemplo: Festa Junina: envolve o folclore que é uma cultura tradicional, trabalham os elementos tradicionais das festas: santos, quadrilha e comidas e no final do projeto há uma festa. Outro projeto mais longo é “Minha História” onde os alunos analisam os documentos, como a certidão de nascimento e a carteira de vacinação. Elas fazem entrevistas com os pais

para conhecer a história deles, na certidão observam os dados depois de tudo isso pode reescrever ou recontar o que achou interessante.

Sendo assim, é necessário repensar o livro didático de Língua Portuguesa dentro do paradigma do campo com o intuito de que ele seja utilizado o tempo todo não somente como para aplicação de deveres de casa ou complemento de atividades, mas como catalisador de discussões e reflexões referente ao contexto campesino. Expandir o ensino a partir do livro didático de Língua Portuguesa significa romper com o tradicional e com o ensino desassociado entre escola e realidade dos alunos. A valorização do professor pelo caráter contextual e educativo do livro didático na Língua Portuguesa tornará a autoestima, uma ferramenta adequada ao desenvolvimento do educando, assim como o aprendizado dos vários conhecimentos escolares.

O livro didático embora seja portador de um conjunto de valores, ideologias, contemplando os interesses mais variados pode ser melhor, utilizado. As entrevistas com as professoras e a observação da realidade onde se situa a escola, fizeram com que concluíssemos que podemos tomar o livro didático de Língua Portuguesa como ponto de partida para um trabalho reflexivo, contextualizando-o com referenciais centrados no conhecimento, criando as condições para que não se torne uma fonte de falseamento da realidade. Além disso, o livro como um tipo de currículo pode ser ainda utilizado sem inculcar ideologias preconceituosas e desmerecedoras da realidade dos alunos, o que pode resultar em estereótipos que mutilam qualquer possibilidade de emancipação. Diante disso, currículo é uma questão de poder na medida em que seleciona e privilegia determinado saberes, então, estamos pisando em um território cujas questões já estabelecidas precisam ser questionadas, contestadas, como aponta se Silva (1995), pois se visto como um artefato cultural e social, o Currículo não é de modo algum inocente nem tampouco neutro, sua transmissão não pode mais ser compreendida como algo simplesmente desinteressado. Ele está implicado em relações de poder uma vez que transmite visões particulares que acaba por constituir identidades individuais e sociais.

Para isso, é necessário um perfil de professor, claro que dando-lhes, as condições para tanto, que não se restrinja aos manuais didáticos, mas que busque dar consistência histórica e técnica. Um magistério despreparado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados. No entanto, a formação dos profissionais da área de educação transcorre pelo desenvolvimento de políticas educacionais que vise uma educação preocupada com a

construção da aprendizagem do aluno em os todos seus aspectos. Para isso a formação do professor é fator primordial para que se repense a prática pedagógica e construa estratégias mais apropriadas para esta ação.

Nesse sentido a investigação vem oferecer subsídios importantes para reconsiderar as ações pedagógicas de profissionais que atuam na educação. Muito do que foi analisado serviu para reflexão da importância do professor estar em constante busca de conhecimento, para desenvolver sua prática pedagógica. O exercício diário em sala pelo docente é enriquecedor, mas precisa também da teoria para que seja possível uma reflexão sobre sua própria prática. Nesse período de pesquisa foi fundamental para ver e analisar a forma como o livro didático de Língua Portuguesa está sendo trabalhado no 6º ano do Ensino Fundamental, pois podemos conhecer como é a realidade para que possa ser passível de mudanças.

Os dados coletados foram analisados apontando que diante dos resultados desse estudo é preciso a adequação de medidas, tendo por base problemas detectados, que possam beneficiar alunos, professores e comunidade escolar. Portanto, deve-se considerar que os conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa podem ser trabalhados de forma contextualizada mediante a realidade do aluno, facilitando a aprendizagem desde que o professor tenha subsídios teóricos para aplicá-los.

Sendo assim, devemos pensar um currículo para a escola no campo e isso dentro da perspectiva da emancipação humana, o que implica numa reflexão científica e centrada na ressignificação do currículo e da educação. O perfil do professor deve ser o de um sujeito reflexivo, que observa e que pensa preparado e capacitado para disciplinar constantemente sua reflexão para, na e sobre a ação, sua práxis, seu trabalho profissional. Disciplinar sua reflexão é ser capaz de pensar e pesquisar, não é só coletar dados e organizar tabelas. É preciso ter disciplina para tirar conclusão de modo a compreender melhor os contextos, condicionantes e potencialidades da escola do campo. É a pesquisa que nos ajuda a ser mediadores da emancipação dos sujeitos aprendizes do mundo.

Espera-se que este estudo contribua significativamente com os debates e reflexões sobre a Educação do Campo no município observado com essa pesquisa, considerando os sujeitos pesquisados como aliados na construção de novos rumos, em que a formação do profissional em educação é de fundamental importância. Pode ser dito que a formação docente é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional emancipatório. O educador é aquele que tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente

produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre, sendo assim, capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

Durante a caminhada de investigações, repleta de descobertas, considerações foram acrescidas, surgindo à obrigação de melhor explicar os fatos ali presenciados da realidade escolar, que na formação do pedagogo é de fundamental importância, pois faz com que o mesmo vá conhecer a realidade de perto saindo do mundo das teorias, se defrontando com uma realidade que por muitas vezes assusta, mas que serve como ponto de partida para novos conhecimentos e ações futuras em prol da sociedade e da educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).
- ARROYO, M. G. **Educação Básica e Movimentos Sociais**. In: VV.AA. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: UnB, 1999.
- _____; CALDART, Roseli Saete & MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Raquel L.L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação. Livro Didático**. 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2004.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Petrópolis, Vozes, 2002.
- COSTA, A. F.G. **Guia para elaboração de relatórios de pesquisa: monografia**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: UNITEC. 1997.
- COTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEMO, Pedro. Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno. In: **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº. 8.060, de 13-07-1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Editora Cortez.
- EM ABERTO. **Brasília**, ano 6, no 35, Jul./Set. 1987.
- EM ABERTO. **Livro Didático e qualidade de Ensino**. Brasília, ano 16. nº. 69, Jan./Mar. 1996.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro, 2002. 93p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

- GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP**, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa Porto. Porto Editora 1999.
- GENTILI, P; McCOWAN, T. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**, Petrópolis, Editora Vozes. 2003.
- GENTILLI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2001, p. 179-202.
- GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para formação de professores. In. GIROUX, H. **Escola Crítica e política cultural**. In SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução e Attilio Brunetta; Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HAGUETE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Barasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas. 1991.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M;. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MICHALISZYN, M; TOMASINI, R. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, T. M; RAMOS, M. N; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIGI, V. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MOVIMENTO CETA. **Construindo Educação Contextualizada do Campo**. Comissão de Educação – Regional Bonfim/ Jacobina – BA. 2007.
- PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente, formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- RAMOS, M. N; MOREIRA, T. M; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- REIS, E. S. **A educação do campo e o desenvolvimento rural sustentável: Avaliação de uma prática educativa**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.
- RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ROMANELLI, O. **História da Educação Brasileira**. 29 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.
- SAUL, A. M. **A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. In: APPLE, M.W.; NÓVOA, A. (Org.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto, Porto, 1998. P. 151-65.
- SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: (Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVA, E. M. **Aluno/criança trabalhadora: como a escola o considera**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 1997.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editores ASSOCIADOS, 2002.
- _____. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. Revista estudos Avançados. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília. 2001.
- WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar**. Petrópolis, Vozes, 1984.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Boohmou, 2001.

APÊNDICES



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE A



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora e coordenadora

Meu nome é Gildeci Rodrigues de Souza Santos, mestranda do Curso de pós-graduação em ciências da educação pela _____, estou realizando uma pesquisa de campo como fonte da minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Wendel S. Coêlho, referente à Educação do campo: A relação existente entre o conteúdo livro didático de língua portuguesa frente a realidade dos alunos do campo, no Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, em Bom Jesus da Lapa- BA, por esse motivo, conto com a sua colaboração no sentido de responder aos questionamentos desta entrevista. Desde já agradeço.

Dados da entrevistada

Nome:

Idade:

Sexo

Formação:

Tempo de Serviço:

Carga horária semanal:

Atividades desenvolvidas:**Histórico Funcional:**

- 1) Como é vista em sua opinião a questão do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos do campo?
- 2) Na sua concepção que propostas pedagógicas o livro didático de Língua Portuguesa traz, em que se perceba que o mesmo contemple e valorize as especificidades e realidade do campo?
- 3) Conforme sua concepção você acha que existe uma ideologia por traz do livro didático de Língua Portuguesa?
- 4) O que deve ter em uma aula para que seja de qualidade?
- 5) Os professores e coordenadores já participaram de algum curso de capacitação ou Jornada Pedagógica em que exista alguma referência em relação a trabalhos, discussões e reflexões referentes à Educação do Campo? Quais?
- 6) Como gestora Já participou de algum evento que discuta as questões educacionais referentes ao Campo?
- 7) Descreva sucintamente seu trabalho de direção.
- 8) O que você entende como educação de qualidade?
- 9) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades da sua profissão?
- 10) Nesta escola há espaço para formação continuada? Quem faz esta formação?
- 11) A assistência dada às escolas do campo e a mesma dada às escolas na sede do município? Existe alguma diferença em sua opinião?
- 12) O que falta nas escolas públicas para que se tenha uma educação de qualidade?

- 13) Como é estruturado o Planejamento da escola durante o ano letivo? De que forma é constituída?
- 14) Nas reuniões e planejamentos escolares são realizadas reflexões que correspondam às questões referentes ao livro didático no tocante realidade e especificidade do campo?

APÊNDICE B**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora e coordenadora**

Meu nome é Gildeci Rodrigues de Souza Santos, mestranda do Curso de pós-graduação em ciências da educação pela _____, estou realizando uma pesquisa de campo como fonte da minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Wendel S. Coêlho, referente à Educação do campo: A relação existente entre o conteúdo livro didático de língua portuguesa frente a realidade dos alunos do campo, no Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, em Bom Jesus da Lapa- BA, por esse motivo, conto com a sua colaboração no sentido de responder aos questionamentos desta entrevista. Desde já agradeço.

Dados da entrevistada**Nome:****Idade:****Sexo****Formação:****Tempo de Serviço:****Carga horária semanal:****Atividades desenvolvidas:**

Histórico Funcional:

- 1) Como é vista em sua opinião a questão do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos do campo?
- 2) Na sua concepção que propostas pedagógicas o livro didático de Língua Portuguesa traz, em que se percebe que o mesmo contemple e valorize as especificidades e realidade do campo?
- 3) Como é utilizado o livro de Língua Portuguesa no 6ª ano do ensino Fundamental?
- 4) Em sua opinião o que é ideologia?
- 5) Conforme sua concepção você acha que existe uma ideologia por traz do livro didático de Língua Portuguesa?
- 6) Qual sua postura pedagógica enquanto mediadora do conhecimento diante da questão da ideologia?
- 7) A escola desenvolve algum trabalho referente à questão da ideologia trazida pelo livro didático de Língua Portuguesa?
- 8) Em sua opinião que relevância tem o livro didático na vida dos alunos do campo?
- 9) Sobre a Jornada Pedagógica já participou de alguma que o cunho do tema seja direcionado às reflexões, discussões e trabalhos referente à Educação do Campo? Quais?
- 10) Como educadora já participou de algum evento que discuta as questões educacionais referentes ao Campo?
- 11) No seu ponto de vista a assistência dada às escolas do campo e a mesma dada às escolas na sede do município? Existe alguma diferença em sua opinião?
- 12) Você participa de algum curso referente à Formação Continuada para professores do campo?

- 13) Como é estruturado o Planejamento da escola durante o ano letivo? De que forma é constituída?
- 14) Como educadora você acha que os conteúdos como textos, imagens e discurso que compõem o livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano são condizentes com a realidade dos alunos do campo?
- 15) Nas reuniões e planejamentos escolares são realizadas reflexões que correspondam às questões referentes ao livro didático no tocante realidade e especificidade do campo?
- 16) Como a escola trabalha as questões referentes ao livro didático e a realidade do campo?
- 17) O que você entende como educação de qualidade?
- 18) O que deve ter em uma aula para que seja de qualidade?
- 19) O que falta nas escolas públicas para que se tenha uma educação de qualidade?
- 20) Descreva como são suas aulas sucintamente.
- 21) Em sua opinião quais são as maiores dificuldades da sua profissão?
- 22) Que metodologias você considera importantes para sua aula?

APÊNDICE C



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora e coordenadora

Meu nome é Gildeci Rodrigues de Souza Santos, mestranda do Curso de pós-graduação em ciências da educação pela _____, estou realizando uma pesquisa de campo como fonte da minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Wendel S. Coêlho, referente a Educação do campo: A relação existente entre o conteúdo livro didático de língua portuguesa frente a realidade dos alunos do campo, no Núcleo Educacional Formoso “A” Setor 14, em Bom Jesus da Lapa- BA, por esse motivo, conto com a sua colaboração no sentido de responder aos questionamentos desta entrevista. Desde já agradeço.

Dados da entrevistada

Nome:

Idade:

Sexo

Formação:

Tempo de Serviço:

Carga horária semanal:

Atividades desenvolvidas:**Histórico Funcional:**

- 1) Como é vista em sua opinião a questão do livro didático de Língua Portuguesa e a realidade dos alunos do campo?
- 2) Na sua concepção que propostas pedagógicas o livro didático de Língua Portuguesa traz, em que se perceba que o mesmo contemple e valorize as especificidades e realidade do campo?
- 3) Como é utilizado o livro de Língua Portuguesa no 6º ano do ensino Fundamental?
- 4) Em sua opinião o que é ideologia?
- 5) Conforme sua concepção você acha que existe uma ideologia por traz do livro didático de Língua Portuguesa?
- 6) Qual sua postura pedagógica enquanto mediadora do conhecimento diante da questão da ideologia?
- 7) A escola desenvolve algum trabalho referente à questão da ideologia trazida pelo livro didático de Língua Portuguesa?
- 8) Em sua opinião que relevância tem o livro didático na vida dos alunos do campo?
- 9) Sobre a Jornada Pedagógica já participou de alguma que o cunho do tema seja direcionado às reflexões, discussões e trabalhos referente à Educação do Campo? Quais?
- 10) Como educadora já participou de algum evento que discuta as questões educacionais referentes ao Campo?
- 11) No seu ponto de vista a assistência dada às escolas do campo e a mesma dada às escolas na sede do município? Existe alguma diferença em sua opinião?

12) Você participa de algum curso referente à Formação Continuada para professores do campo?

13) Como é estruturado o Planejamento da escola durante o ano letivo? De que forma é constituída?

14) Como educadora você acha que os conteúdos como textos, imagens e discurso que compõem o livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano, são condizentes com a realidade dos alunos do campo?

APÊNDICE D



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Aspecto Físico: localização da escola e sua estrutura (salas de aula, secretaria, diretoria, cantina, sala de professores e banheiros).
2. Aspecto Funcional: atendimento e demanda da escola; nº. de alunos série, quadro de funcionários, distribuição por cargos: direção, professores, coordenadores, nível de formação do corpo docente, entre outros.
3. Aspecto Pedagógico: ambiente escolar, prática pedagógica, condições/ material de trabalho, atores do processo pedagógico, clima de convivência, ambiente da sala de aula.
4. Trabalhos e atividades com o livro didático de Língua Portuguesa.

APÊNDICE E



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E PLANO DE CURSO.

1. O livro didático que possibilitará analisar se existem propostas e orientações referentes à realidade do campo.
2. No Projeto Político Pedagógico serão observadas e analisadas se no mesmo há propostas de Educação do Campo que contemple e valorize as especificidades do aluno camponês.
3. E o plano de curso objetiva-se verificar se prevê e o que prevê sobre a Educação do Campo.

ANEXOS



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANEXO A



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA.

OBJETIVO GERAL:

Oportunizar um espaço de reflexão e construção coletiva de saberes a partir da contribuição dos diversos segmentos que compõe o universo, tendo em vista o desenvolvimento integral do educando com garantia de seu acesso e permanência, sua preparação para o mundo do trabalho e o exercício crítico da cidadania.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Utilizar diferentes linguagens – verbais, matemática, geográfica, histórica, científica, gráfica, plástica, corporal – como meio de expressar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura, enfocando a realidade da comunidade.
- Reconhecer que todos são capazes de aprender e interagir n o meio social.
- Garantir uma aprendizagem de qualidade aos educandos.
- Oportunizar o trabalho do conhecimento de forma universal, lidando com a realidade sociocultural dos educandos.
- Valorizar o conhecimento prévio dos alunos.

- Promover um clima favorável ao aprendizado do educandos.
- Criar situações para que o aluno aprenda a viver em grupo de maneira produtiva e cooperativa.
- Levar os educandos a manter uma atitude de respeito e repudiar a violência por meio de situações lúdicas e esportivas por meio de situações lúdicas e esportivas desenvolvendo a solidariedade.
- Buscar participação dos pais e da comunidade na escola e conseqüentemente na vida escolar dos seus filhos;
- Manter a ordem e o ambiente escolar favorável à realização do ensino de qualidade.

ANEXO B



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PRINCIPAIS AÇÕES

Depois de vários encontros com a comunidade escolar e famílias, para realizar a construção do Projeto Pedagógico, foram detectados os problemas mais críticos, e conseguintes, suas causas e as principais ações, como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 02: Principais Ações

PROBLEMA	CAUSAS PROVÁVEIS	PRINCIPAIS AÇÕES
1. Falta de jogos pedagógicos.	1.1.Tempo para sua construção na própria unidade escolar.	1.1.1.Criar um momento na unidade escolar para a confecção dos jogos pedagógicos. 1.1.2.Realizar um dia a cada unidade uma oficina, através de um mutirão.
2.Alunos que frequentam pouco a escola.	2.1.Falta de compromisso de algumas famílias.	2.1.1.Convidar os pais ou responsáveis dos alunos para uma conversa, a cerca da vida do aluno. 3.1.2.Aproveitar o plantão Pedagógico para conscientizar a família a respeito da frequência dos

alunos.

3.Participação não ativa da família na vida escolar de alguns alunos.	<p>3.1.Falta de interesse por parte de alguns familiares.</p> <p>3.2.Jornada excessiva de trabalho.</p>	<p>3.1.1.Incentivar a participação ativa dos responsáveis no Plantão Pedagógico, com o convite.</p> <p>3.2Recepcionar os responsáveis dos alunos nos dias de encontros, através dos alunos, acompanhados de pequenos cartões de agradecimentos.</p> <p>3.1.3.Oferecer um momento agradável e dinâmico, com teatro, músicas, (artistas da terra) e palestras de auto-estima.</p> <p>3.1.4.Trazer a família para participar de atividades recreativas juntamente com os alunos.</p>
--	---	---

4.A não realização dos deveres de casa.	<p>4.1.Falta de tempo dos responsáveis, de alguns alunos, devido à jornada de trabalho.</p> <p>4.2.Alguns adultos da família, não são alfabetizados.</p> <p>4.3.Alguns adultos, da família, não compreendem a letra dos alunos.</p> <p>4.4.Alguns responsáveis não demonstram interesse pelas atividades que os alunos precisam produzir.</p>	<p>4.1.1.Aproveitar o Plantão Pedagógico para reforçar a importância dos alunos realizarem as atividades de casa.</p> <p>4.1.2.Informar a família dos alunos, através de uma palestra e espaço de discussão, a importância das atividades extra-escolares.</p> <p>4.1.3.Desenvolver Projetos de Leitura e Escrita.</p> <p>4.1.4.Aumentar o número de atividades mimeografadas para casa.</p>
--	---	--

5.Falta de higiene de uma boa parte dos alunos.	<p>5.1.A não conscientização dos pais.</p> <p>5.1.Condição social desfavorecidas das famílias.</p>	<p>5.1.1.Realizar discussões na própria sala de aula, através de textos, músicas e informativos para a saúde.</p> <p>5.1.2.Promover palestra sobre saúde, envolvendo escola, alunos e famílias.</p>
--	--	---

6.Indisciplina de alguns alunos.	6.1.Estrutura familiar	6.1.1.Buscar a parceria da família para corrigir a indisciplina.
	desequilibrada.	
	6.2.Ausência de limites por parte da escola, família e do próprio aluno.	6.1.2.Convocar os alunos através de advertência escrita, para juntos realizarmos uma auto avaliação.
		6.1.3.Trabalhar a indisciplina em sala de aula , através de atividades dinâmicas e reflexivas, utilizando textos, músicas, filmes e depoimentos.
		6.1.4.Docente planejar e executar atividades significativas dentro de sua carga horária.
7.Falta de um espaço físico coberto – área de lazer.	7.1. Falta de investimento.	7.1.1.Solicitar a construção de uma área de lazer coberta via documento e ou ofício ao poder publico local.
8.Baixo desempenho dos alunos.	8.1.Falta de coerência das avaliações com o conteúdo trabalhado.	8.1.1.Coordenação acompanhar com mais critério a elaboração das avaliações escritas.
	8.2.Dificuldade em trabalhar com a realidade cognitiva dos alunos.	8.1.2.Adequar às metodologias as necessidades dos alunos.
	8.3.Falta de metodologias adequadas.	8.1.3.Adaptar os projetos desenvolvidos de acordo a necessidade real dos alunos.

Fonte: PPP da escola estudada

ANEXO C



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



NÚCLEO EDUCACIONAL FORMOSO "A" SETOR 14

Projeto Formoso "A" Setor 14

CEP: 47600-000

Bom Jesus da Lapa -

Bahia

Plano de Curso

Professora: Disciplina: Português (6º ano)

1. Objetivo Geral: Considerar e conhecer a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordo e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, analisando os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contextos mediante a natureza, função, organização e estrutura de acordo com as condições de produção/recepção compreendendo e usando a mesma como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo da própria identidade.

2. Objetivos Específicos:

- ✓ Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- ✓ Utilizar o uso da linguagem em instâncias privadas e públicas sabendo assumir a palavra adequada a cada contexto;
- ✓ Produzir textos escritos coerentes e coesos bem como ter desenvoltura na qualidade de sua explanação oral;
- ✓ Despertar o gosto pela leitura e escrita;
- ✓ Oportunizar aos alunos o desenvolvimento do despertar para leitura e escrita.

3. Conteúdos:

I Unidade:

(Gramática):

- Elementos de coesão textual;
- Frase, oração, período;
- Elementos coesivos e organização dos períodos;
- Advérbio e orações adverbiais.
- Sujeito e Predicado;
- Tipos de sujeito e tipos de predicado.

(Ortografia):

- O emprego dos por que, por quê, porque e porquê;

(Produção Textual):

- Conto e epopéia (O rei Gilgamesh) Ludimila Zeman;
- Gêneros do narrar da epopéia ao conto;
- A imagem na história em quadrinhos;
- Curiosidade: Galeria de heróis HQ;
- Um bom debate: Ser herói nos dias de hoje.
- Conto e romance: (Aos vinte anos) Aluísio Azevedo.
- A história do carnaval..

II Unidade:

(Gramática):

- Sujeito e algumas relações de concordância;
- Predicado verbal complete das orações. Verbo transitivo e complemento do objeto, verbo intransitivo.
- Complementos verbais;

(Produção Textual):

- Crônica argumentativa (Brasileiro cem-milhões) Carlos Drummond de Andrade;
- A bola, Luiz Fernando Veríssimo;
- Um bom Debate: “Somos mais ricos... e também mais pobres”
- Objetividade e subjetividade
- Sentido real e sentido figurado.

III Unidade:

(Gramática):

- As vozes do verbo – O agente da passiva;
- Voz passiva analítica e sintática e voz reflexiva;
- Ordem direta e ordem inversa.

(Ortografia): Pontuação.

(Produção Textual):

- Artigo: Consumismo;
- Texto: Eu, etiqueta.

- Esquema, resumo e exposição oral;
- Texto: Comunicação. (Edson Alencar).
- Um bom debate: Consumismo e consumo consciente o que é?

IV Unidade

(Gramática):

- Adjuntos;
- Aposto e Vocativo;
- Termos ligados ao nome e complemento nominal.

(Produção Textual):

- Poema: Tempo rei (Gilberto Gil);
- O tempo é um fio. (Henrique Lisboa);
- Musicalidade e Poesia: ritmo, métrica rima e figuras de efeito sonoro;
- No meio do caminho. (Carlos D. Andrade)
- No caminho (Fernando Paixão);
- Sarau;
- Um bom debate: A criação de textos;
- Poema a partir de jogo de palavras;
- Recriação de poemas.

4. Metodologia:

- ✓ Aulas expositivas e dialogadas;
- ✓ Análise de filmes;
- ✓ Dinâmicas de grupo;
- ✓ Construção de painéis, maquetes, etc...
- ✓ Produção de charges, anúncios, acrósticos...;
- ✓ Atividades escritas sobre os conteúdos estudados;
- ✓ Interpretação e dramatização de poemas;
- ✓ Trabalhando com reportagens, recortes de textos, rótulos etc.;
- ✓ Exploração do livro didático bem como outros recursos como jornais, revistas etc..

5. Recursos: Livro didático; quadro; cartazes; jogos pedagógicos; gibis; jornais; aparelho de DVD; aparelho de TV; aparelho de som; músicas; poesias; filmes etc...

6. Avaliação: A avaliação será realizada todos os dias com a criteriosa sensibilidade da participação dos alunos no decorrer de todo o processo, diagnosticando o nível de conhecimento de mundo do aluno, sua interação com os conteúdos e atividades propostas além de levar em conta aspectos como: frequência, assiduidade, compromisso, zelo e responsabilidade.

7. Referência:

Linguagens de Willian Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição de 2015