

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 1 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-664-5 DOI 10.22533/at.ed.645192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. No 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - GÊNERO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	
Sandra Maria da Silva Oliveira Suelene Regina Dônola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.6451927091	
CAPÍTULO 2	12
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	
Anna Paola Xavier Chiaradia Lurdes Caron	
DOI 10.22533/at.ed.6451927092	
CAPÍTULO 3	22
AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elson Klusvick da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6451927093	
CAPÍTULO 4	34
BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!	
Gabriel Macedo de Oliveira Janine Coelho Ouriques Catia Puppe Camila Flores da Rosa Hiassanna Hoppe Buske Larissa Buligon Brondani Lúcia Cherobini Prevedello Patrícia Petterini Robert Hugo Schoeffel Tatiana Alves Vaz Valeska Madruga Cera Vanessa Miolo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927094	
CAPÍTULO 5	40
BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA	
Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.6451927095	
CAPÍTULO 6	48
DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLÊNCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS	
Isaura Maria dos Santos Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6451927096	

CAPÍTULO 7	57
EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Denildo da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6451927097	
CAPÍTULO 8	67
EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO	
Elisângela de Oliveira Fontoura	
Geraldo Augusto Locks	
João Eduardo Branco de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927098	
CAPÍTULO 9	78
GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS	
Luan Felipe Alves Couto	
Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.6451927099	
CAPÍTULO 10	85
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO	
Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz	
Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz	
Madison Rocha Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270910	
CAPÍTULO 11	96
INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
José Cleferson Alves Ferreira da Silva	
João Paulo de Oliveira Nunes	
Marianny de Souza	
Ana Paula Batista de Almeida	
Mônica Fagundes dos Santos	
João Paulo Alves de Albuquerque	
Cícera Lopes dos Santos	
Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.64519270911	
CAPÍTULO 12	106
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Tânia Mara dos Santos Bassi	
Vilma Miranda de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.64519270912	
CAPÍTULO 13	117
PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
Luana Paula Carvalho Silva	
Gabriela Regina Miguel Reis	
DOI 10.22533/at.ed.64519270913	

CAPÍTULO 14 125

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

[Andrea Oliveira D’Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270914

PARTE 2 - INTERDISCIPLINARIDADE

CAPÍTULO 15 136

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

[Claudenir Bunilha Caetano](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270915

CAPÍTULO 16 153

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

[Franciane Sousa Ladeira Aires](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270916

CAPÍTULO 17 165

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

[Francisco de Assis Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270917

CAPÍTULO 18 177

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

[Patrícia Wazlawick](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270918

CAPÍTULO 19 196

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

[Poliana Fernandes dos Santos](#)

[Bárbara Garcia Ferri](#)

[Claudia Gomes](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270919

CAPÍTULO 20 208

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

[Joseane Aparecida Ipolito](#)

[Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270920

CAPÍTULO 21 216

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

[Ivone Barbosa Targa](#)

[Roberto Kanaane](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270921

CAPÍTULO 22	227
O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	
Jone Clay Custodio Borges	
Marcelo Rodrigues Mendonca	
DOI 10.22533/at.ed.64519270922	
CAPÍTULO 23	237
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	
Thiago Ferreira de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.64519270923	
CAPÍTULO 24	247
O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA	
Ana Carolina Marzzari	
Eloisa Vieira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270924	
CAPÍTULO 25	256
O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS	
Denise Wildner Theves	
Lenir dos Santos Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.64519270925	
CAPÍTULO 26	269
PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
DOI 10.22533/at.ed.64519270926	
CAPÍTULO 27	279
PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.64519270927	
CAPÍTULO 28	285
REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	
Iracema Cristina Fernandes da Silva	
Terezinha Fernandes Martins de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.64519270928	
SOBRE O ORGANIZADOR	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

Claudenir Bunilha Caetano

Graduado em Engenharia Agrônômica com formação pedagógica, especialista em Educação Ambiental, em Educação e Me. em Educação.

RESUMO: O artigo pretende discutir as condições de funcionamento didático-pedagógico das escolas do campo, tendo como referência pesquisa qualitativa que contemplem os sistemas educacionais e o cotidiano escolar da escola do campo e as novas demandas que têm sido apresentadas à educação para a população do campo com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças trazidas pela pressão de entidades sociais e as formas de gestão e organização do trabalho desenvolvido na escola. E trazendo discussões sobre os processos de flexibilização e a precarização e a desprofissionalização do magistério para trabalhar no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, prática pedagógicas, Currículo.

RESUMEN: El artículo pretende discutir las condiciones de funcionamiento didáctico-pedagógico de las escuelas del campo, teniendo como referencia investigación cualitativa que contempla los sistemas educativos y el cotidiano escolar de la escuela del campo y las nuevas demandas que se han presentado a la educación

para la población del campo con en relación a sus objetivos, reflejando en cambios traídos por la presión de entidades sociales y las formas de gestión y organización del trabajo desarrollado en la escuela. Y trayendo discusiones sobre los procesos de flexibilización y la precarización y la desprofesionalización del magisterio para trabajar en el campo.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo, practica pedagógica, Currículo

1 | INTRODUÇÃO

Escolhi pesquisar este tema que abrange a escola do campo por ter nascido e crescido no campo e trabalhar em escolas que estão dentro desta realidade. por considerar-me camponês, como meus pais, meus avós que sempre viveram no campo e da terra tiravam o seu sustento. portanto, muitas vezes enfatizavam que, eu teria que estudar, que dentro da realidade apresentada no campo, não haveria futuro e sim no urbano. Porém, que se percebe ao conversar com os pais agricultores é que eles não querem que os filhos continuem nas atividades ligadas ao campo. Vislumbram um futuro diferente para eles que seja no urbano.

Talvez por que não tiveram a oportunidade de ter uma educação voltada para esta realidade campesina, para o aumento da auto-

estima da sua comunidade para que pudessem intervir na melhoria da qualidade de vida, não deixando o urbano conquistar seu sonho de dias melhores.

Através de observações de obras de diversos autores sobre a educação do campo, constatei que a educação que ocorria e ocorre no campo via escolas, tinha e ainda tem

algumas deficiências graves. Posso mencionar a falta de fundamentação dos seus objetivos, conteúdos e valores baseados na realidade do campo.

Acredito que, inicialmente não tinha bem nítido o por quê da negação dos valores ligados ao campo. Porém, após diversas leituras sobre o assunto entendi que no processo democrático brasileiro varias entidades ligadas ao campo promoveram discussões, reflexões, reivindicações contra o projeto de desenvolvimento idealizado para o País, em que a educação servia como aparelho ideológico do Estado, de reprodução e de internalização dos anseios da classe dominante por todos os brasileiros.

Dentro deste contexto a exclusão do campo para cidades se fazia necessário para que a industrialização, em plena expansão, tivesse mão-de-obra suficiente e depois, de sobra.

O êxodo rural que, inicialmente, não era problema, se tornou nos anos 80 uma das questões mais discutidas por diversos estudiosos da área.

Os meios de comunicação, na década de 70, bem como nos anos 80 a 90 fizeram os últimos retoques do projeto desenvolvimentista das elites brasileiras.

Dentro deste contexto o debate em torno da educação, especialmente foca na educação formal do meio rural, não é um tema que tem merecido a adequada atenção na maioria das escolas rurais. Há uma cultura instituída entre as escolas de que os sistemas oficiais de educação devem se ocupar dessas mudanças. Sendo necessário trazer a discussão para o lugar onde ele precisa estar: No centro das atenções, dos debates e das ações dos docentes da escola do campo. No entanto, pressupõem-se que a escola e a educação que são proporcionadas aos moradores do meio rural não produzem os conhecimentos necessários para que a famílias possam gozar de sua plena cidadania, sem que ocorra a urbanização do ensino e a falta de mais alternativas e experiências concretas no campo da educação formal. Buscando valorizar a tradição da comunidade na qual trabalha para conseguir aproximar os conteúdos da realidade vivida.

Diante deste contexto quero abrir um espaço para discutir o trabalho desenvolvido pelas escolas situadas no campo e identificar se existe uma Proposta Pedagógica que Contempla um Currículo Diferenciado nas Escolas do Campo e se ocorre a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local, como protagonista na construção de um plano de estudos de acordo com a realidade escolar.

Tento trazer um olhar e fazer a leitura de quem está dentro de um espaço institucional, que garante o acesso à escola, mas encontra dificuldades para aplicar

mudanças, pelo fato dessas passarem por concepção de educadores formados dentro de modelos pré-estabelecidos. Isso está expresso segundo o pensamento de Santomé (1995) que:

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas, (p.16).

Ter a participação de toda a comunidade escolar na proposta pedagógica é muito importante. Contemplar no seu currículo aulas voltadas ao ensino da importância das atividades agrícolas valorizando o aprendizado do educando.

O presente artigo tem a finalidade de apresentar dados de um estudo que teve como principal objetivo analisar os planos de estudos de uma das escolas públicas municipais de ensino fundamental localizada na área rural do município de Arroio Grande-RS, na perspectiva de verificar se os mesmos contemplam ou estão de acordo com as expectativas e a realidade da comunidade em que estão sendo implementados.

A pesquisa de natureza qualitativa, baseia-se em um roteiro que serviu de apoio à realização de entrevista com um professor das séries iniciais; um professor de cada componente curricular das séries finais do ensino fundamental; e, ainda, com representantes da direção.

O estudo procura discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas do campo, e da educação do campo, tendo como referência resultado de pesquisa e revisão bibliográfica que demonstram um contexto da realidade e o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido para que ocorra uma reversão e satisfação de forma mais ostensiva as novas demandas apresentadas nos processos educativos do campo, sejam elas, nas políticas públicas, no currículo, planos de cursos, conteúdos ou no gerenciamento do processo de aprendizagem. A intenção foi compreender em que medida os princípios acima referidos estavam repercutindo nas escolas públicas do campo, seja em termos de contribuição, ou não, para ampliar, fortalecer, dificultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.

2 | PRÁTICAS ESCOLARES CONTEXTUALIZADAS NA ESCOLA

2.1 Realidade educacional

Os projetos de cunho assistencialistas criados para a população mais carente do país, nas últimas décadas, não alteraram o problema da exclusão de crianças e jovens, pelo contrário, camuflou a realidade atribuindo às próprias vítimas as razões de seus fracassos escolares. Conforme analisa Valla (1983), na medida em que os processos de industrialização e urbanização se aceleraram, os governos e outros setores das classes dominantes lançaram mão da forma de educação popular. O

mesmo afirma que, historicamente, as práticas de educação popular obedecem mais às necessidades de expansão e consolidação do capitalismo do que ao objetivo de transformação social.

Cabe ressaltar, também, que, especialmente a partir da década de 60, foi atribuído à educação um forte papel econômico, ou melhor, uma via de atendimento de interesses empresariais. Tal vinculação fazia-se refletir no texto da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71).

Atualmente, a educação não apresenta mudanças significativas, no que tange à função de contribuir em perspectivas de melhoria na área com a desejada transformação social. A maioria das propostas e políticas em curso revelam um conformismo e fortalecem o caráter excludente do desenvolvimento capitalista, sendo conivente com as leis selvagens deste sistema, tal como analisa Linhares (1997),

“(…) Um outro esforço para inventar a escola precisa ser feito. Esforço que parte de sujeitos históricos capazes de se contrapor e ultrapassar as próprias condições constituintes de uma cultura privativa tecida por opções político-econômicas concentradoras. Mas é importante que este esforço passe por um circuito prazeroso de afirmação da vida e atende para os movimentos da sociedade que permanentemente instalam vazios e oferecem possibilidades de intervenção” (p.143).

Portanto, faz-se necessário instituir uma nova concepção e novas práticas na escola, capazes de contemplar a pluralidade de idéias, e uma compromisso ético emancipatório e inclusivo de filhos das classes trabalhadoras urbanas e rurais, transcendendo as políticas compensatórias e assistencialistas que vêm ocorrendo ao longo do tempo no Brasil. Afirma-se a falta de um currículo e de um projeto político-pedagógico de escola e de educação diferenciado para as diversas realidades, que viabilize a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a superação das desigualdades sociais. Como se pode verificar, a maioria dos participantes ressaltam tais aspectos.

Os conteúdos não são específicos para uma escola de meio rural, porque eles são elaborados em conjunto com as outras escolas da rede municipal. Porém nas disciplinas de técnicas agrícolas e ciências partes dos conteúdos e práticas escolares são adaptadas ao meio rural.

Diferentes estudos têm mostrado que a educação do campo tem sido negligenciada, pois representa conteúdos e valores urbanos, como afirma Fonseca (1989), “no que tange às questões tomadas como específicas da educação do meio rural, a política educacional brasileira tem-se mantido, na forma e no conteúdo, tradicional e conservadora, melhor dizendo, desigual e excludente”(p.19).

Sabe-se que proposta educacional urbana provém de um modelo hegemônico, ou seja, evidencia a influência do urbano sobre o rural, resultando em um alto índice de evasão e de repetência, conseqüência do desinteresse dos educandos.

Na passagem da primeira para a segunda década do século XIX, conforme

segue Fonseca (1989), observa-se a necessidade de conter a migração rural para as áreas urbanas. Nessa época, grande parte das elites brasileiras acreditavam que a educação era o mecanismo mais eficiente para realizar essa contenção. Esse movimento denominado “ruralismo pedagógico”, trouxe em pauta, pela primeira vez os problemas concretos da educação rural do país. Porém, vigoraram os interesses conservadores, pois, para as elites, era fundamental que a escolarização ocorresse desde que não faltassem braços para a lavoura e nem se reduzisse a produtividade do campo.

Para Fonseca (1989), na história da educação da classe trabalhadora rural, os anos 40 representam o enraizamento de dois problemas ainda não solucionados: a impossibilidade real e concreta de acesso ao saber sistematizado e a compulsoriedade de projetos educativos não escolares não exigidos pela reprodução ampliada do capital.

A escola rural pouco sofreu mudanças ao longo do tempo. Além do “ruralismo pedagógico”, outras experiências nascidas nas décadas de 40 e 50, inspiradas em modelos importados, apareceram no quadro mais amplo da educação brasileira, sem afetar, no entanto, o caráter conservador.

Muitos estudos têm mostrado a necessidade de repensar o modo de fazer a escola do campo, pois as práticas educativas em curso revelam que os conteúdos não têm, em muitos casos, qualquer relação com a realidade social e histórica concretas. Mantem-se a busca por uma escola que atenda as demandas do campo, tal como depoimentos dos participantes do estudo.

A Escola procura relacionar o seu trabalho com o contexto em que está inserida, através de projetos e de algumas disciplinas, mas acredito que muito ainda precisa ser feito para melhorar esta inserção.

Já estamos em fase de estudo para adequar o currículo à realidade vivida na escola. É um trabalho lento e difícil, pois além das dificuldades de reuniões com todos os envolvidos, existe a falta de preparo de alguns professores para aceitar e realizar um trabalho que contemple esta realidade.

Atualmente, contrariando as tendências apontadas após a década de 70, quando um grande número de estudiosos se desinteressaram pela educação rural, verifica-se que o surgimento de inúmeros assentamentos e de movimentos sociais do campo fez ressurgir a necessidade de se construir a escola “no campo” e “do campo”.

O que se percebe é que esse processo, mesmo discreto, vem crescendo, especialmente na última década. Muitos educadores vêm envolvendo-se na elaboração de propostas de educação para a escola do campo. Como bem afirmou Linhares (1997),

“(…) Não temos um modelo pronto de escola que queremos. É preciso inventar uma nova escola. (...) Uma escola que represente desejos e projetos de quem concretamente a faz diariamente; alunos, professores, técnicos e auxiliares. Mas

que não se limite a eles. A escola pública pertence à sociedade e precisa atender suas demandas múltiplas” (146).

A história de nosso país foi marcada, predominantemente, por exclusões e desigualdades, principalmente no que diz respeito a maioria da população que vive no campo, caracterizada como atrasada e fora de lugar no vislumbrado projeto de modernidade, predominantemente urbano. O homem do campo e os indígenas foram vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de criação de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório.

Neste contexto, de um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a crise do emprego que amplia a migração campo-cidade e, de outro, está a reação da população do campo, que não aceita ser excluída e luta pelo seu espaço social, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Conforme analisa Arroyo (1999),

“Um primeiro desafio que se tem a perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso, claro ajuda na forma de expressão e implementação dessa proposta” (p.23).

O que se busca é uma forma de garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Deve-se discutir o tipo de escola e a proposta educativa que irá se desenvolver como estratégia educacional do campo.

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção da escola pública, embora a legislação atual (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96) só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a idéia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio e de que a educação infantil também seja dever do Estado.

Nesse sentido, o conceito de educação básica está sendo ampliado, incorporando os aprendizados de outras práticas educativas, ligadas aos diversos grupos culturais que vivem e trabalham no meio rural.

É forte o apelo para que se construa uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, capaz de atender suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

No campo, tem que haver escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos moradores do campo.

Vale lembrar que a educação, por si só, não pode impedir o êxodo rural, tem que vir acompanhada de mudanças nas políticas agrárias e agrícola do país. Tal como analisam Kolling, Neri e Molina (1999),

“Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação” (p.25-26).

Pensar uma proposta pedagógica para as escolas do campo é pensar em conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a escola de educação básica, neste momento histórico. Porém, as respostas dos participantes revelam que a educação não está voltada para a realidade do educando.

Poucos são os conteúdos direcionados aos interesses do meio rural que é onde os alunos estão inseridos.

A escola a ser ofertada às populações do campo deverá estar vinculada a sua realidade e seus interesses, buscando entender as questões locais, regionais e nacionais, para que cumpra seu papel na inclusão do cidadão e garanta sua participação social e política na sociedade. Como diz Fonseca (1982), “(...) é preciso, porém, a gênese e a reprodução desse arremendo, que evidentemente, é histórico e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira”(p.20).

Nos dias atuais, tem-se buscado alternativas para garantir à população do campo o acesso a uma educação de qualidade, a uma escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura do povo do campo.

Busca-se o atendimento ao direito a uma educação que assuma a identidade do campo e desenvolva um projeto voltado para esta realidade, se evitando, assim, o inchaço dos centros urbanos com a migração do povo do campo, na procura de uma melhor qualidade de vida. Como afirma Arroyo (1999),

“Não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”(p.29).

Um dos problemas do campo no Brasil, hoje, é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem e trabalham no campo. Defende-se a implementação de políticas públicas, específicas para romper com o processo de discriminação, fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e, ainda, garantir o atendimento diferenciado ao que é diferente e desigual.

Ambiciona-se a construção de uma escola que assuma a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas, principalmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

O ambiente educativo está em permanente construção para que se possa alcançar os objetivos propostos, pois, como bem sugere Freire (1996), “saber

ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (p.47)

Muitos educadores e entidades sociais vêm lutando, refletindo e buscando uma educação que dê conta das demandas, das angústias e dos sonhos dos trabalhadores rurais. É necessário, contudo, que, urgentemente, se busque uma educação específica para o meio rural, com currículo, pedagogia e olhar diferenciado.

Inúmeras iniciativas já estão acontecendo, mas é necessário que essas iniciativas, amparadas na legislação existente, se transformem num sistema próprio e específico de educação que ajude a valorizar e reconstruir a auto-estima de quem produz e vive no meio rural.

É raro encontrar livros didáticos que abordem as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem da agropecuária, as doenças os animais e plantas, a alimentação e cuidados com os animais, a conservação do solo, as mudanças climáticas entre tantos outros temas.

Segundo analisa Arroyo (1999), “a educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: Reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos” (p.8).

Tal imagem revela a falta de um projeto de desenvolvimento voltado para os interesses dessa gente, embora já se verifique uma conscientização da necessidade de se construir uma proposta pedagógica diferenciada .

Urge a criação de espaços de formação de educadores capazes de levarem em conta a cultura, as características e as necessidades de cada comunidade do campo.

A sociedade atual tem que ter a consciência de que tem de existir uma relação harmoniosa entre o campo-cidade, um depende do outro, rompendo a visão de que o campo é sinônimo de atraso e o urbano de moderno. Neste contexto entra a valorização da escola do campo para superar essa dicotomia.

2.2 Material didático

Junto com Morin (2000), é possível afirmar que, independente do espaço que a pessoa habite, a educação é essencial, o conhecimento é um direito humano. Neste sentido, igualmente Arroyo (1999) analisa que os movimentos sociais trazem a educação como um direito do povo, afirmando que o movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos (p.47).

Numa visão pouco aprofundada, no primeiro contato que se tem com uma escola do campo, tal como se apresenta, se conclui que essa exige de seus usuários padrões de aprendizagem pouco significativos a sua realidade, seus valores, suas atitudes, tal como se pode constatar através de análise realizada pelo, Departamento da Coordenação e Planejamento da Educação para o Meio Rural, do Ministério da Educação, publicado em 1979.

“Defrontando-nos com uma escola que “ensina a escrever o nome”, mas não oferece educação identificada com a vida da comunidade do campo. Chega em alguns casos, a constituir-se em fator de resistência a escolarização, porque sua mensagem não se integra no esquema das necessidades vitais da população a que se destina” (p.13).

Passadas duas décadas, mais precisamente, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, é que se pode identificar um maior empenho na formulação de diretrizes específicas à realidade rural.

Até então, o campo continuou com o mesmo currículo, com o mesmo material didático utilizado nos grandes centros urbanos, que falam do transporte coletivo, das praças, das danceterias, esquecendo-se dos bailes nas comunidades, entre outras festas da cultura local, Da riqueza, da diversidade e da multiculturalidade existente no meio rural, produzida por quem lá está.

O estudo possibilitou identificar que é consenso, entre os participantes, que o material de apoio pedagógico adotado não atende nem os interesses nem as expectativas dos alunos.

A maioria dos livros que chegam à escola são enviados pelo Governo Federal, e pouca relação tem com o aluno. Cabendo ao educador discernir atividades coerentes com a realidade do aluno.

A população do campo e alguns educadores começam a se dar conta que a escola, indiretamente, era e continua sendo um instrumento de exclusão, pois fortalece a repetida vinculação entre escolarização e progresso é parte de um discurso e de uma ideologia que concebe a escola como caminho certo para o futuro como condição de realização do sonho de mudar de vida.

Pesquisando e analisando diversos documentos sobre a educação no campo, deparamo-nos com várias reflexões. No entanto, é possível constatar que muito pouca coisa mudou.

Muitos sociólogos têm enfatizado que desde a época da colonização voltamos às costas para o que “é nosso” e copiamos o que vem de fora. Temos este hábito. Copiamos modismos, muitas vezes sem observar se eles se adaptam a nossa cultura. Alguns funcionam, outros causam mais problemas do que soluções.

Na Alemanha, França ou outro país do Mercado Comum Europeu o agricultor precisa possuir conhecimento em nível técnico ou superior antes de adquirir a terra para nela trabalhar. Ele é um empresário do ramo agrícola, com visão empreendedora, inovadora e moderna. Como afirma ARROYO (1998),

“É possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação” (p.91).

2.3 Espaços de socialização

Só podemos traçar objetivos em conjunto, respeitar idéias e saber conduzi-

las em grupo, quando todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem e pela construção da identidade da própria escola. Para que esse processo ocorra, é preciso garantir a participação, fundamento indispensável à gestão democrática.

Pensar em um trabalho em grupo, democrático em educação é, portanto, refletir sobre o coletivo, legitimando a identidade de trabalho que a escola busca desenvolver.

É importante que a escola busque uma nova organização do trabalho pedagógico, considerando que as relações de trabalho, dentro da escola, deverão se refletir nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, se contrapondo à organização rígida e vertical com controle hierárquico com confrontos de interesse dentro da escola. Por isso, deve haver esforço para a criação de um espaço que resulte as condições concretas existentes na escola para construção de novas formas de organização caracterizadas pela descentralização do poder, tal como analisa Machado (1989), quando refere que “o processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatória”(p.30).

Urge a criação novas relações de poder na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

O excerto que segue contrasta a opinião de como ocorre os espaços de socialização dentro da escola. Tal como ressalta os participantes do estudo.

Sempre que possível os professores reúnem-se e discutem entre si o plano de estudo. Porém sua construção já vem pré-determinada.

O que é preciso para um bom desempenho do trabalho em grupo, com delegação de responsabilidades é uma equipe diretiva flexível e criativo, capaz de garantir ao corpo docente espaços para definição coletiva de metas que, traçadas em conjunto, resultarão em um ambiente pautado pela descentralização de tarefas. Para tanto, faz-se necessário oportunizar reuniões de trabalho conjunto, práticas pouco comuns na unidade escolar investigada. Segundo os depoimentos dos participantes,

Espaços de socialização há, mas as vezes nem tudo é decidido coletivamente.

A superação desse tipo de limite impõe aos gestores competências para criar metas adequadas que possibilite a interação e a comunicação entre todos. A divisão de responsabilidades na busca de soluções e de superação de conflitos, requisitos necessários para a construção de um trabalho coletivo que valorize a diversidade de idéias e fortaleça o grupo de trabalho dentro da escola.

A busca de gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Conta e analisa Marques (1990),

“A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação” (p.21).

A gestão democrática, com espaços reais de socialização, dentro da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

É possível dizer, ainda, que espaços de socialização dentro das escolas não ocorrem quando a minoria do corpo docente e outros segmentos opina, geralmente endossando as idéias dos gestores, ou quando a grande maioria não participa por medo de expor suas idéias ou por acomodação ou repressão.

A escola tenta, mas há resistência de certos professores em dar subsídios e opinião na construção do projeto educativo.

Reconhece-se que a maioria dos docentes não tem formação para o trabalho com a realidade do campo. Em muitos casos encontram escolas com condições precárias de trabalho, enfrentam problemas de locomoção, entre outros.

Para que se possa construir a Educação do Campo tem-se que pensar na formação de educadores capazes atuar em diferentes espaços educativos.

A construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo deve incluir tanto uma reflexão, sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e como iremos formá-lo, sobre como tem ocorrido esta formação dos educadores nos próprios processos de construção da educação do campo.

Os educadores da escola do campo devem, assim, empenhar-se para os que educandos tenham maior prazer numa salas de aula, que falando sua própria língua, aperfeiçoando mantém viva a sua história, sem prejuízo da qualidade educacional.

O que se busca é uma escola articulada com a produção, o meio ambiente e o mercado, que se constitui em um pólo cultural que integra experiências e aprendizados, de novos conhecimentos na luta contra a discriminação e a opressão em prol de uma agricultura mais ecológica e sustentável. Como diz Cordeiro (2002). “Cada povo tem uma própria cultura, não existe sociedade, comunidade desprovida de cultura. A combinação dos traços culturais em torno de uma atividade básica forma um complexo cultural” (p.6).

Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima de seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar, especialmente, na postura dos educadores e no seu jeito de conduzir as atividades escolares. Porém, à medida que a escola ganha uma imagem própria e que o professor constrói sua identidade, tende a crescer a sua motivação e valorização.

2.4 Planos de Estudo

Os conteúdos não deixam de ter sua importância, quando são pensados e construídos no coletivo e de acordo com a realidade vivenciada. Porém, muitas vezes, não são os professores que trabalham com uma determinada realidade que fazem essa escolha, outros a fazem. Na maioria das vezes, a Secretaria de Educação fornece à escola a lista mínima de conteúdos a serem trabalhados pela escola ou, ainda, o Governo Federal estabelece através de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que deve ser ensinado em por todas as escolas do país.

É sabido que temos grandes diferenças culturais, econômicas e sociais neste vasto Brasil. Entretanto, as equipes diretivas e os professores deveriam mobilizar-se para a adequação destes conteúdos às realidades em que estão inseridas as escolas em que atuam.

Embora todos os conteúdos sejam formativos, nem sempre são socialmente úteis. Portanto, a seleção dos conteúdos a serem ensinados deve resultar de ampla discussão dos segmentos analisados na elaboração dos planos de estudos.

Na escola Visconde de Mauá, a pesquisa mostrou que existe o equivocado entendimento, por parte da maioria dos professores, que somente algumas disciplinas do currículo tem a responsabilidade de contemplar a, tal como pode ser verificado nas respostas dos participantes:

Em algumas disciplinas, como técnicas agrícolas e ciências, os conteúdos estão relacionados à população do campo.

É consenso entre muitos estudiosos que quando o professor é apático e desmotivado ele tende a gerar, ao redor de si, a apatia e a desmotivação. Ao invés da mera lamentação pela falta de espaços e de autonomia, talvez se devesse procurar entender a autonomia como conquista, como construção, como ocupação e criação de espaços. Isso, porém, só é possível quando o professor se identifica com um projeto de escola que visa formar cidadãos, tal como parece reconhecer um dos participantes do estudo Podemos citar a resposta de outro professor deste estudo.

Busca-se que os planos de estudos atenda as expectativas da população.

Muitas vezes, faz parte do ritual escolar a repetição, a cada ano, dos mesmos esquemas de ensino que tem um único compromisso “vencer conteúdos” pré-estabelecidos, sem considerar os educandos que ali estão. Como bem analisa Gudsdorf (1987), quando afirma que, “a criança não vem à escola se enriquecer ou se sobrecarregar de dados indiferentes: não se trata de carregamento, dia após dia, de quaisquer materiais que se acumulam em seu espírito (...)” (p.53).

Observa-se, ainda, que, muitas vezes, o professor domina determinado

conteúdo que trabalha mas não o conhece de forma mais global, em sua natureza, em suas implicações sociais. Faz-se necessário destacar que os conteúdos formais e estanques podem propiciar aprendizagens mecânicas, limitadas, sem significado, se não forem estabelecidas relações e abordadas as implicações destes conteúdos em seus contextos, se não houver o entendimento em sua natureza e em seus fins, tendo que haver o entendimento e a clareza sobre o que se está ensinando.

Muitos professores tratam os conteúdos de forma fragmentada, sem estabelecer relações com os demais componentes curriculares ou com variadas temáticas presentes na realidade e ambientes do cotidiano do educando, tal como ressaltam os participantes.

Talvez os planos de estudo atendem as expectativas dos educandos, mas as técnicas e os métodos de ensino utilizados pelos professores, talvez precisem ser revistos

Os próprios professores necessitam refletir sobre suas aprendizagens, seus conhecimentos e sobre suas práticas nos meios onde vivem. Morin (1992), nos chama a atenção para o fato de que:

“O desenvolvimento da inteligência não é a adição de conhecimentos cada vez mais sofisticados, mas que o desenvolvimento da inteligência está ligado. Da contextualização e da globalização. É preciso ser capaz de inserir os conhecimentos adquiridos no seu contexto, no seu global. Estamos numa época em que o global é cada vez mais importante, e em que os problemas são cada vez mais globais. Todo nosso sistema de educação nos ensinou a dividir, jamais nos ensinou a ligar (...)” (p.10).

O professor deve desenvolver o interesse em compreender e relacionar questões fundamentais do dia-a-dia, abordam aspectos essenciais da vida social, política, cultural e ambiental.

O que fica é a pergunta de como propiciar o acesso aos novos conhecimentos, novas linguagens, novas leituras e representações da realidade de forma a promover o acesso e não um mero repasse a transmissão de conhecimento.

O desafio parece apontar à busca de uma educação que seja mais significativa e mais conseqüente para todas as pessoas envolvidas e para a sociedade com um todo. Nesse sentido, os educadores devem expressar sua visão de mundo e intervir como mediadores de conhecimento.

Não é buscando mudanças imediatas, de um momento para outro, que o professor encontrará o caminho para melhoria da escola, mas estando sempre atento. Não se pode ingenuamente esperar que as soluções venham de fora ou que as mudanças partam de outros.

Será que sabem realmente quais são as expectativas da nossa comunidade escolar, os anseios dos pais e dos educandos?.

Vê-se, nessa perspectiva, que não é com reuniões com a participação de poucos professores, muitas vezes desmotivados e desconhecedores da realidade do

campo, que se há de promover a transformação necessária nas práticas docentes em vigor.

Talvez o que falte seja a promoção de programas de formação e de cursos específico para professores que atuam em escolas do campo, oportunizando a discussão dos conceitos e dos conteúdos por eles selecionados. Exige-se, como diz Gudsdorf, (1987). “o professor de matemática ensina matemática, mas também ensina a verdade humana, mesmo que não a ensine”(p.54).

A escola do campo precisa estar atenta para os processos produtivos que afetam os camponeses, e capacitá-los a participar do debate sobre alternativas de trabalho, renda e qualidade de vida.

Nesse sentido, é essencial que as marcas da vivência na escola possam estar somadas às marcas de vivência social e familiar, na concretização do processo educacional como um todo.

Os processos de ensinar e de aprender enfrentam as mesmas dificuldades , tanto nos áreas urbanas como nas áreas. Por isso, precisamos entender a escola como um espaço privilegiado de conversação entre sujeitos, onde cada um tem seu papel definido, sem anular-se ou anular os demais, Tal como afirma Frantz et al (1992), “em situações concretas de interação, como se criam vínculos e possibilidades de entrelaçamento de saberes e conhecimentos”(p.60).

É nas parcerias em busca de ações conjuntas de melhoria do ensino e da educação, na soma de esforços, de iniciativas, de interesses, de responsabilidades, que está a possibilidade de se enfrentar e superar os desafios.

3 Considerações finais

Ao se observar a realidade educacional que os educandos da área rural possuem, é possível perceber que a escola realiza um trabalho voltado para a ampliação dos conhecimentos, que sejam interessantes para realidade da comunidade, destacando alguns projetos e temas relevantes para o campo. Porém, de um modo geral, a escola possui em sua essência pedagógica, valores, currículo e a cultura urbana, sendo esta a visão central em suas abordagens. Vi que em pleno século XXI, onde a transformação da comunidade rural está cada vez mais imperativa como alternativa de sobrevivência, a educação também assume mais um desafio, que é, despertar os educadores , educandos, trabalhadores rurais para junto reorganizar as praticas educacionais que sejam eficazes para ajudar a resolver problemas que os aflige. Porém, a escola tem o dever de buscar por meio da educação o desenvolvimento integral do homem, de seus conhecimentos , habilidades. Através da procura de práticas pedagógicas que valorizem o trabalho rural como fonte de vida digna para as pessoas que vivem no campo.

Faz-se necessário um projeto educativo que contribua para transformar a realidade do campo e para superar a histórica dicotomia rural-urbano, mantendo a

identidade cultural dos grupos que ali vivem, resgatando os valores culturais do povo do campo.

A realidade da escola pesquisada possibilitou a perceber que o processo de gestão democrático, enquanto espaço de várias negociações, de acordos, de conflitos e de partilha de poderes, está no início do seu desenvolvimento. O fortalecimento das relações democráticas dentro da escola, comunidade, gestor, conselho escolar e outros segmentos, através da descentralização de poderes e decisões, embora estejam nos planos de intenções da escola, pouco se efetivam. Pois as vezes ocorre a dificuldade da participação de todos os segmentos da escola, por falta de preparo ou por desconhecer a importância de sua ação.

Os entrevistados referiram que a escola gira em torno de um ambiente acolhedor, onde o núcleo gestor está sempre disponível para ouvir e auxiliar qualquer segmento da comunidade escolar.

Os sujeitos pesquisados, ao tratarem da educação do campo, afirmam que todos devem se envolver, mas dizem, também, que reconhecem a falta de preparo para trabalhar com esta realidade, pois os materiais didáticos sobre o tema são escassos, entretanto muitas vezes adaptam os conteúdos existentes para perseguir o contexto da realidade escolar.

Posso dizer que o professor (a), que atua em escolas do campo, precisa ter, além da formação mínima necessária para o exercício profissional, uma identidade com o meio onde desenvolve seu trabalho. Deve estar comprometido, realmente, com o trabalho que realiza na comunidade, sabendo respeitar e integrar-se à linguagem, à cultura e ao trabalho do campo, buscando formação específica e permanente para auxiliar na transformação da realidade do campo, através da garantia de um ambiente de estudo alicerçado numa relação de confiança e de amizade com os educandos, favorável ao resgate de valores locais e, da auto-estima do educando e de sua família.

Conforme análise de Arroyo (1999),

“Conhecer-se-à identificando quais são os principais problemas da educação no meio rural, hoje. O primeiro deles própria escassez de dados e análises sobre esse tema, o que já se identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos”(p.38).

O docente, em sua maioria, não têm formação para o trabalho nas escolas do campo e, em muitos casos, encontram escolas em condições precárias de trabalho.

Diante dos dados levantados na pesquisa é possível constatar que a realidade do campo vem, de forma acelerada, sofrendo mudanças causadas por vários fatores que interferem no cotidiano de vida das famílias, e colaboram para o êxodo rural, o aumento do desemprego e dos problemas sociais nos centros urbanos.

Em razão disso, a escola do campo juntamente com a sociedade civil organizada, necessita abordar essas questões e ser mediadora de espaços de discussões e inovações, que apontem para soluções aos problemas enfrentados.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. FERNANDES, Bernardo Mançano, **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, Ed. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, coleção por uma Educação Básica do Campo, 1999. **Por uma Educação Básica do Campo**. Nº2; 1999.

CORDEIRO, Aurora Marilda. **A Redação entre Natureza, Cultura e Homem**. Instituto Superior da Educação de Cláudio: Cláudio, 2002. 6f. Mimiografada.

FONSECA, M.T.L. **A Expansão Rural no Brasil, um Projeto Educativo para o Capital...** Rio de Janeiro, 1982 – p.17-22 (notas do seminário II)

FONSECA, M.T.L. **Da escolarização das populações rurais na nova LDB**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 1989.

FRANTZ, Lori, M., ALLEBRANDT, L., FEIL, I. **Uma Prática Pedagógica Permeada pelo Diálogo. In: Reflexões Sobre a Prática: Currículo por Atividades**. Porto Alegre: SEC/RS, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

GUDSDORF, Georges. **Professores Para Quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOLLING, Edgar Jorge, NERY, Ir. FSC, MOLINA Mônica Castag, NA (Orgs) **Por uma Educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Nacionais para as Escolas do Campo. Artigo 28 da LDB Nº 9.394/96.

LINHARES, C.F.S. **A escola e seus profissionais: Tradições e Contradições**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1997.

MACHADO, Antônio Berto. **“Reflexões Sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola”**. In: Educação em Revista nº 9. Belo Horizonte, Jul. 1989

MARQUES, Mário Osório. **“Projeto Pedagógico: A Marca da Escola”**. In: Revista Educação e Contexto. Projeto Pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, Abr/Jun. 1990.

MEC/ Diretrizes Operacionais Básicas do Campo, 2002, p.5.

MEC/Departamento da Coordenação e Planejamento da Educação para o Meio Rural, 1979.

MORIN, Edgar. **A Construção da Sociedade Democrática, Após a Queda do Socialismo Dito Real e o Papel da Educação e do Conhecimento para a Formação do Imaginário do Futuro**. Sem Int. sobre aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO; 2000.

RAMOS, Maurivan G. Et. Allii **A Educação Continuada do Professor: O Aperfeiçoamento e a Mudança na Sala de Aula**. In: Educação para crescer. Projeto Melhoria da qualidade do ensino no 1º grau.; área de ciências. Porto Alegre: SEC/RS, 1992.

Relatório FETAG/RS. 3º Seminário Estadual da Educação no Meio Rural. Porto Alegre, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**, In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VALLA, V.V, GARCIA, R.L. **A fala dos excluídos**. Cadernos CEDES. Nº 38, Papirus, 1983.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33

Alimentação 13, 60, 108, 127, 130, 131, 143, 218, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277

Anos iniciais 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 267, 268

B

Bacharelado em ontopsicologia 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Brechó 34, 36, 37, 38

Brinquedos 40, 41, 42, 44

C

Chiquitano 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66

Conhecimento tradicional 57

Criança 10, 20, 23, 29, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 115, 119, 120, 127, 129, 147, 161, 206, 266, 267, 268, 269, 272

Crise 69, 70, 71, 134, 141, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 174, 184, 201

Cultura da paz 97, 103

Curso técnico em agropecuária 216, 217, 221

Cyberbullying 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

D

Dança 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 120, 123, 130, 132

Desafios 4, 9, 20, 26, 27, 31, 37, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 141, 142, 149, 175, 216, 241, 261, 271

Design de interiores 208, 209, 214

Disciplina 1, 2, 5, 81, 118, 154, 167, 168, 187, 190, 227, 232, 233, 234, 235, 258, 262, 285, 288

Docência 113, 153, 160, 256, 261, 267

E

Economia solidária 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

Educação do campo 76, 136, 137, 138, 139, 146, 150

Educação especial 2, 20, 22, 23, 24, 26, 31, 32, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 124

Educação inclusiva 1, 2, 3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 106, 110, 115, 206

Educação musical 117, 121

Educação popular 67, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 138, 139

Educação profissional agrícola 216

Educador 5, 21, 27, 30, 31, 48, 53, 72, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 144, 153, 154, 160, 166, 171, 172

Egressos 208, 209, 212, 213, 220, 222

Empreendedorismo 34, 36, 38, 75, 218, 219, 220, 226

Ensino 1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 99, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 165, 166, 178, 180, 184, 192, 193, 194, 198, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 284, 292

Ensino técnico 50, 54, 209, 212, 213, 214, 222

Escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 178, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 289, 290, 291, 292, 293

Escola bilíngue 1, 2, 3

Escola sem partido 78, 79, 83, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164

Estudos de gênero 78, 80

F

Feminismo 67

Formação 5, 9, 21, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 93, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 126, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 239, 242, 252, 256, 257, 259, 261, 266, 267, 268, 282, 289, 292

Formação internacional 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

G

Gênero 16, 25, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 62, 67, 68, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 156, 157, 172, 198

Geografia 52, 98, 104, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268

H

Histórico da deficiência 12, 13

Humanismo cristão 165, 172, 173, 175

Humanismos filosóficos 165, 166

I

Inclusão 1, 9, 11, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 74, 88, 89, 94, 105, 106, 111, 113, 114, 134, 142, 235, 243, 268, 277, 285, 290, 291

Inclusão escolar 22, 23, 27, 31, 32, 114

Infância 11, 40, 41, 44, 51, 115, 153, 202, 206, 256, 266, 267, 268

Internacionalização 177, 178, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192

Intervenção educativa 97

J

Jovens 23, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 52, 54, 57, 62, 63, 73, 88, 91, 102, 104, 110, 122, 123, 130, 131, 138, 160, 161, 162, 163, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 193, 195, 198, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 242, 247, 248, 249, 250, 254

P

Pedagogia ontopsicológica 180, 247, 248, 252, 253, 254, 278

Pensamento crítico 126, 153, 154, 156, 162, 292

pensamento espacial 9, 256, 258, 260, 261, 264, 265, 266

Pessoas com deficiência 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 107, 108, 117

Plano Educacional Individualizado (PEI) 106

Prática pedagógicas 55, 136

Professores 11, 23, 24, 27, 79, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 163, 164, 168, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 206, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 241, 242, 244, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 290, 292, 293

Projeto vencedor 247, 250, 251, 252

Protagonismo 34, 67, 74, 75, 194, 195, 256, 260, 269, 271, 274, 275, 278

Psicometria 279, 280, 284

R

Redes sociais 48, 50, 53, 55, 157, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 254

Reformas 211, 227, 228, 230, 234

Relação ensino-aprendizagem 22, 31

Relatório “jogo aberto” 85, 86, 91

S

Sexualidades 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90

Surdo 1, 7, 10

Sustentabilidade 184, 195, 198, 219, 225, 269, 270, 278

T

Tecnologia 24, 26, 48, 55, 71, 182, 219, 220, 225, 247, 253, 288, 291, 292

Teoria clássica dos testes 279, 280, 284

V

Violência 29, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 79, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 110, 163, 168, 174, 206, 242

Violência escolar 51, 92, 97, 104

Vivências 2, 37, 41, 132, 170, 181, 188, 198, 205, 242, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 271

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-664-5

