

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE
UMA AÇÃO TRANSFORMADORA**

DANIELLE ARENA DE OLIVEIRA

BAURU-SP
Março/2017

DANIELLE ARENA DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE
UMA AÇÃO TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica – nível de Mestrado Profissional - da Faculdade de Ciências da Unesp, Campus de Bauru/SP, como exigência para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado.

BAURU
Março/2017

Oliveira, Danielle Arena.

A educação do campo como prática pedagógica : em busca de uma ação transformadora / Danielle Arena de Oliveira, 2017
139 f.

Orientador: Vitor Machado

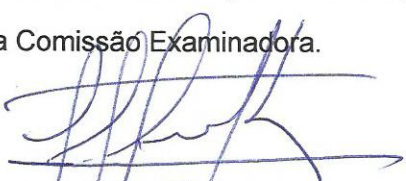
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Educação do campo. 2. Material didático. 3. Prática pedagógica. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIELLE ARENA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 30 dias do mês de março do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, Prof. Dr. LUIZ BEZERRA NETO do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIELLE ARENA DE OLIVEIRA, intitulada **A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE UMA AÇÃO TRANSFORMADORA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. VITOR MACHADO
Prof. Dr. LUIZ BEZERRA NETO
Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus,
por ser essencial em minha vida e autor do
meu destino. Ao meu marido, Tiago, que me
incentivou e me apoiou nos momentos de
dificuldade e a minha filha Isabella que iluminou
meus pensamentos de uma maneira muito
especial.
Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado sabedoria, saúde e força para superar as dificuldades e que me permitiu a conclusão de mais um sonho em minha vida.

A Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho – UNESP Bauru, sua direção, corpo docente e administração pela oportunidade de participar do programa.

Ao meu professor e orientador, Prof. Dr. Vitor Machado, que mesmo nas dificuldades, acreditou em minha capacidade e no processo de minha formação profissional me proporcionando conhecimentos valiosos para a concretização desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora pelas importantes contribuições e pela disponibilidade em participar desta pesquisa.

A minha mãe, Denise, que me deu apoio e incentivo nos momentos de desânimo e cansaço.

A minha segunda família, meu sogro Pedro, minha sogra Edna e minha cunhada Carolina, que estiveram presentes me dando força e me apoiando para que eu continuasse na luta durante esta etapa da minha vida.

E aos meus amigos e colegas do curso de Mestrado Profissional Docência para a Educação Básica, que mesmo à distância, seja por e-mail ou mensagens, pelo companheirismo, pela dedicação e pela amizade conquistada durante esses dois anos.

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
Educação do campo é direito e não esmola!

Cultura e produção, sujeitos da cultura,
A nossa agricultura pro bem da população.
Construir uma nação, construir soberania,
Pra viver um novo dia, com mais humanização!”
Gilvan Santos

RESUMO

A educação do campo do distrito de Guaianás, município de Pederneiras, interior de São Paulo, adota um ensino apostilado desconectado da realidade dos alunos, que em sua maioria vivem em sítios e assentamentos de reforma agrária. Ao refletirmos sobre as especificidades desta escola, tivemos como objetivo principal deste trabalho elaborar e aplicar um material didático em mídia digital, inspirado no método do Sistema de Complexos Temáticos de Pistrak (2011), tendo como temas principais: Identidade, Família e Campo. Os dados da pesquisa foram coletados primeiramente por meio de entrevistas com professoras da escola a respeito do ensino apostilado utilizado pela rede municipal. Elas destacaram sua insatisfação com o método apostilado e a falta de contextualização dos conteúdos com a realidade do campo. Após a elaboração do material didático digital produzido registramos através de gravações áudio as percepções e questionamentos dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental durante sua aplicação. A análise de todos os dados obtidos foi feita por meio de estudos a luz da teoria da Pedagogia do Trabalho (PISTRAK, 2011, 2013) e da legislação brasileira atual (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2002). Pretendemos com este material didático digital propor mudanças das práticas pedagógicas e contribuir com um ensino voltado aos interesses e desafios da realidade do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Material Didático, Prática Pedagógica

ABSTRACT

The education in the rural area at Guaianás District, Municipality of Pederneiras, in the inland of São Paulo State, follows a teaching using booklets which are not linked to the reality of the students, who in majority live in small farms and in agrarian reform settlements. Thinking over the specificities of such a school, we had as the main goal of this work to elaborate and to apply a didactic material in digital media, inspired on Pistrak's System of Theme Complexes (2011), having as main themes: Personal Identity, Family and Rural Area. The research data were collected primarily through interviews with the school teachers regarding used by the Municipality Schools. They pointed their dissatisfaction towards the booklet-teaching and the lack of contextuality of the contents compared to the reality of the field. After the elaboration of the digital didactic material produced, we registered through audio recordings, the perceptions and questionings of the The First Graders of the fundamental school during its application. The analysis of all the data obtained was done by studies in the light of theory Fundamentals of a School of Work and of the current Brazilian Laws (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2002). We intend, by the use of this digital didactic material, to propose pedagogical practice changes and to contribute with a teaching focused on the interests and challenges of the rural area reality.

Key-words: Education in the Rural Area, Didactic Material, Pedagogic Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 METODOLOGIA	16
1.1 Contextualização da escola pesquisada	16
1.2 Procedimentos da Pesquisa.....	21
2 O PAPEL DA ESCOLA.....	25
3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	31
3.1 Síntese da origem da Educação Rural no Brasil.....	31
3.2 A legislação brasileira atual sobre Educação do Campo	37
3.3 A Educação do Campo como resistência a Educação Rural	44
4 O ENSINO APOSTILADO COMO FORMAÇÃO PARA OS ALUNOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA	51
4.1 O uso da apostila na sala de aula: análise do material didático adotado na escola.....	51
4.2 O que dizem as professoras a respeito do ensino apostilado em Guaianás....	62
5 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SISTEMA DOS COMPLEXOS TEMÁTICOS.....	80
5.1 A descrição do método: O Sistema dos Complexos Temáticos.....	89
5.2 A aplicação do método: o que dizem os alunos do primeiro ano do ensino fundamental	97
5.3 O material didático pedagógico: “Cultivando Saberes”	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da localização do Distrito de Guaianás – Pederneiras/SP	17
Figura 2: Atividade Silabação	54
Figura 3: Atividade de treino - letra A e a.	55
Figura 4: Atividade sobre rotina.....	57
Figura 5: Material de apoio.....	58
Figura 6: Atividade sobre família	59
Figura 7: O Sistema dos Complexos Temáticos desenvolvido na escola de Guaianás	99
Figura 8: Fotos de crianças brincando	100
Figura 9: Obra de arte “Jogos Infantis” - Brueghel (1560).....	101
Figura 10: Fotos de famílias	105
Figura 11: Fotos de paisagens rurais	108
Figura 12: Imagem do Material Didático – Capa	119
Figura 13: Imagem do Material Didático Digital – Menu Inicial.....	119
Figura 14: Apresentação – parte I.....	120
Figura 15: Apresentação - parte II.....	121
Figura 16: Apresentação - parte III.....	121
Figura 17: Texto Introdutório – Tema Identidade	122
Figura 18: Atividade com fotos – Tema Identidade	123
Figura 19: Atividade com Obra de Arte	123
Figura 20: Atividade com Cantiga de Roda.....	124
Figura 21: Atividade final do tema Identidade	124
Figura 22: Texto Introdutório do tema Família.....	125
Figura 23: Atividade com fotos	125
Figura 24: Atividade Rotina Familiar	126
Figura 25: Atividade final - Tema Família	126
Figura 26: Texto Introdutório - Tema Campo	127
Figura 27: Atividade com fotos	127
Figura 28: Atividade com Vídeo	128
Figura 29: Oficina: Composteira Doméstica.....	128
Figura 30: Atividade final - Tema Campo	129
Figura 31: Referências	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de alunos habitantes da zona rural por série/ano	18
Tabela 2: Fechamento das Escolas do Campo em 2014	47
Tabela 3: Educação no Campo e na Cidade.....	48

INTRODUÇÃO

A educação das escolas do campo tem sido discutida por diversos autores e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais a favor de uma educação do campo de qualidade, além disso, programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária) também propõe projetos voltados para o desenvolvimento da educação no campo.

Entretanto, a realidade presente em algumas destas escolas nem sempre é condizentes com os avanços na área da educação, sendo muitas vezes estas escolas, ignoradas por secretarias municipais e estaduais de ensino de todo país.

O trabalho do campo é desconsiderado pelos governantes, como por exemplo, o período de safra, colheita e plantio, o que dificulta a presença dos alunos nas escolas. Os professores também não têm formação adequada para atuar em escolas de assentamentos, e são obrigados a ensinar de acordo com currículos e conteúdos urbanocêntricos e etnocêntricos, deixando de lado as culturas regionais e o conhecimento historicamente elaborado.

Como temos observado, de acordo com as pesquisas já realizadas em assentamentos de reforma agrária, cada assentamento conquistado, cada acampamento organizado é uma realidade específica. Cada núcleo se diferencia, criando alternativas e estratégias possíveis em trajetórias distintas.

No entanto, paradoxalmente ou não, esse caleidoscópio de formações não é um real fragmentado. Pelo contrário, estamos diante de um único processo histórico que ocorre em todos os Estados.

Assim, sejam quais forem os modelos de assentamentos, sejam quais forem os movimentos e/ou correntes político-ideológico envolvidos, é preciso pensar sempre o processo como totalidade.

Isso não nos dispensa de estudar o específico. É através da compreensão do concreto explicado em suas múltiplas determinações que se pode voltar à totalidade para se compreender mais uma das suas inúmeras facetas. Daí a necessidade de se aprofundar os estudos específicos sugeridos nessa pesquisa, para que eles possam encaminhar essa compreensão.

Diante disso, o tema desta pesquisa surgiu do contexto de sala de aula de uma escola localizada no distrito de Guaianás, município de Pederneiras/SP, a qual é frequentada em sua maioria, por alunos provenientes da zona rural, moradores de sítios próximos à cidade e, em especial, por habitantes de um assentamento de reforma agrária. O assentamento situa-se nos limites da cidade de Bauru, distante 10 quilômetros de Guaianás e denomina-se Assentamento Horto de Aimorés.

Os questionamentos e as inquietações que motivaram a realização desta pesquisa surgiram de observações críticas quanto ao ensino apostilado adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras e empregado na escola, cujo material, à época, era elaborado por uma empresa do ramo educacional, com sede em Londrina, no estado do Paraná.

Compreendendo-se a necessidade de uma mudança na forma como os conteúdos estão sendo trabalhados na escola de Guaianás, esse estudo pretende contribuir para a melhoria da qualidade da educação e propor a construção de uma nova prática pedagógica, a qual poderá auxiliar outras escolas que atendem alunos da zona rural a buscarem um ensino com mais qualidade para os alunos que moram na zona rural.

Neste contexto, e como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, em nível de Mestrado Profissional, que esta pesquisa desenvolveu um material didático em mídia digital intitulado “Cultivando Saberes”, por meio do qual o professor da educação básica, da primeira série do ensino fundamental, possa trabalhar com seus alunos os seguintes temas: Identidade, Família e Campo. As atividades sugeridas no material didático por nós desenvolvidas foram aplicadas junto aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental da escola de Guaianás, permitindo-nos registrar todas as percepções e os questionamentos dos alunos, garantindo-se assim, um melhor caminho para a assimilação de conteúdos programáticos e, conseqüentemente, promovendo-se a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Vários estudos de pesquisa chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos assentados, de diversas regiões do Estado de São Paulo, de uma escolarização que ignora a diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Conforme esses estudos, as crianças assentadas, ao frequentarem as escolas da cidade resistem as mais diversas formas de preconceito, praticado por alguns alunos

e professores, por que veem na escola a possibilidade de alcançarem a profissão que tanto desejam (MACHADO, 2000). Além disso, algumas pesquisas também demonstram uma forte aspiração dos pais para que seus filhos estudem. Esses pais consideram “o saber” como um caminho para que seus filhos conquistem melhores condições de vida e se integrem ao mundo capitalista (MACHADO, 2012). Para esses pais o saber oficial é a forma de saber que tanto desejam. Tal saber é tipicamente característico da sociedade capitalista, que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de arbitrário cultural dominante, elaborado nos moldes dessa sociedade e praticado em toda sua extensão. Este saber não é o que contempla a cooperação, mas o que tem na competição seu objetivo fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (MACHADO, 2011). Por outro lado, também não podemos deixar de apontar que os assentados enfrentem muitas dificuldades durante a vida escolar. Tais dificuldades são de ordem física e moral. As de ordem moral são reveladas através do preconceito que enfrentam na escola tanto por parte de alunos, como dos professores. Já as de ordem física, são verificadas na dificuldade de locomoção para se chegar às escolas fora do assentamento. Isso pode ser comprovado pelo descaso das autoridades em relação à implementação de uma política educacional séria, capaz de atender às necessidades dos que habitam a zona rural e pretendem se dedicar aos estudos. (ARAÚJO, 1996)

Ao mesmo tempo, se faz necessário compreendermos que a educação básica, nas escolas do campo, está prevista na legislação brasileira, sendo um direito do cidadão, o que implica na responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se, principalmente, o direito de acesso a ele, das famílias que habitam a zona rural. (BRASIL, 1996)

Neste sentido, esta pesquisa procurou, por meio de um objeto de aprendizagem, buscar novos caminhos e metodologias de ensino para a construção de uma Educação do Campo de qualidade, a fim de que ela possa ser respeitada como um direito do camponês proporcionando aos alunos, experiências e conhecimentos novos, os quais lhes permitam compreender e questionar sua condição de vida e lutar pelos seus direitos.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se, principalmente, pela necessidade de uma mudança na forma como os conteúdos estão sendo trabalhados atualmente em algumas escolas do campo e, em particular na escola de Guaianás/SP. Assim, no

capítulo de número 1 relatamos o processo de pesquisa, apresentando a metodologia utilizada e o contexto da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. Como método, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, que compreendeu coleta de dados por meio de entrevistas com professores e análise do material didático utilizado na escola. Quanto ao contexto de realização da pesquisa, realizamos uma descrição panorâmica da realidade da escola, incluindo questões a respeito de seu Projeto Político Pedagógico.

No segundo capítulo destacamos nossa visão sobre o papel da escola, mostrando qual sua finalidade e os caminhos que pretendemos seguir a partir da compreensão do contexto de uma sociedade de classes, pois a concepção sobre o ensino e a educação está conectada com as relações socioeconômicas e políticas de uma determinada época.

No terceiro capítulo abordamos a trajetória histórica da educação do campo, começando com um breve histórico de como se deu a educação rural pelas constituições brasileiras e em seguida apresentamos as leis atuais que embasam a educação do campo. Além disso, neste mesmo capítulo discutimos as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, elencando os principais conceitos que envolvem o tema.

Em nosso quarto capítulo, fizemos uma análise crítica do ensino apostilado como formação para os alunos do campo, partindo do estudo teórico e comparando a pedagogia utilizada com as leis brasileiras atuais, em especial, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Em seguida, apresentamos a visão das professoras sobre o ensino apostilado em Guaianás, por meio de entrevistas e, por conseguinte, sua respectiva análise.

No quinto capítulo apresentamos uma sequência didática que resultou no material didático proposto, confeccionado em forma de um objeto digital de aprendizagem. Também discutimos e apresentamos os fundamentos e as concepções que embasaram nossa sequência didática, cujo método foi inspirado nos Sistemas dos Complexos Temáticos de Pistrak (2011). Finalizamos esse capítulo apresentando o objeto digital de aprendizagem e descrevendo todo o processo metodológico da sua aplicação.

Nas Considerações Finais mostramos nossas falhas, limitações e dificuldades em aplicar o método do Sistema dos Complexos Temáticos (PISTRAK, 2011) em

uma sociedade capitalista, já que o método aplicado tem como objetivo transformar toda a organização da escola, suas concepções, fundamentos, objetivos e metodologias. Também não podemos demonstrar por meio de dados o quanto os alunos passaram a valorizar sua realidade, sua identidade, seu modo de vida, tradições e costumes, devido a sua subjetividade. Apesar disso, reconhecemos nossos esforços ao propor uma metodologia diferente da atual e que nos permitiu fazer questionamentos, compreender os fenômenos e a realidade de uma escola.

Esperamos que esta pesquisa não se encerre aqui e que possa auxiliar outras, na construção de uma Educação do Campo, que leve os alunos a refletirem sobre a identidade cultural em que vivem partindo da reflexão crítica da realidade e dos conhecimentos científicos.

Objetivamos o compartilhamento da experiência didática e dos estudos realizados nesta pesquisa com educadores comprometidos com a educação do campo e que almejam que os direitos desses sujeitos sejam respeitados. Além disso, buscamos auxiliar na produção de novos avanços educacionais e na luta por políticas públicas voltadas para as especificidades da educação do campo e da diversidade cultural, contra qualquer forma de discriminação e desigualdade social.

Enfim, esperamos que esta pesquisa seja uma das referências para que possa auxiliar outras escolas no e do campo, tendo como horizonte a construção de uma nova prática pedagógica a partir de um ensino contextualizado.

1 METODOLOGIA

1.1 Contextualização da escola pesquisada

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal situada no distrito de Guaianás, município de Pederneiras/SP.

O município de Pederneiras está localizado na região centro-oeste do estado de São Paulo e ocupa uma área de 743 km². Ele possui aproximadamente 42 mil habitantes, sendo 88% desses, moradores da zona urbana e 12% da zona rural. O ensino é proporcionado por nove escolas estaduais, sete escolas de Ensino Fundamental, dezoito escolas de Educação Infantil, sete creches e três faculdades, sendo elas o Centro Universitário Hermínio Ometto (Uniararas), o Centro Universitário Internacional (Uninter) e a Faculdade Gennari e Peartree (FGP).

Pederneiras possui três distritos: Vanglória (sul), Santelmo (norte) e Guaianás (oeste). Destes distritos cada um possui uma escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de duas escolas de Educação Infantil que estão localizadas na área rural. O distrito de Guaianás situa-se a 10 km do município de Pederneiras e 17 km de Bauru. É um pequeno vilarejo que contém cerca de 800 habitantes, contando com uma extensa área rural, composta por diversos sítios, chácaras, fazendas e o Assentamento “Horto de Aimorés”.

Segundo o site próprio do distrito, o termo Guaianás é originário da língua dos povos indígenas que habitavam o estado e que se denominava caiguás ou Guaianás. Guaianás se tornou um Distrito de Paz pelo Decreto nº 6.716 de 1º de Outubro de 1934, a partir dos esforços do deputado Thiago Marzagão.

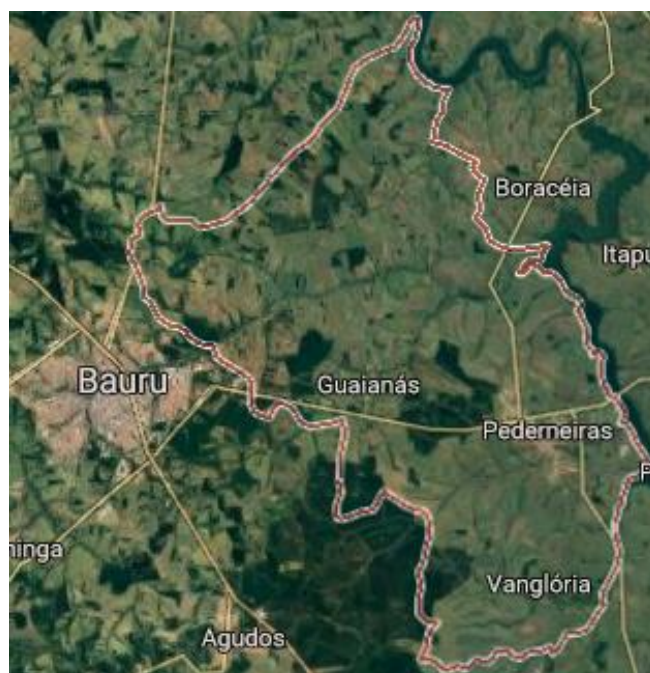
A propositura do Decreto Lei que criava o Distrito foi levado em consideração, pois o povoado de Guaianás já tinha na ocasião, plenas condições para merecer tal elevação. Já haviam sido instaladas indústrias cerâmicas, como a de Bruno Marafioti, desde 1909, Grupo Escolar, importantes estabelecimentos de vários ramos, como farmácia, comércio de tecidos e secos e molhados dos imigrantes árabes Carlos Razuk e Said Curi, além dos imigrantes portugueses e espanhóis que atuavam na lavoura de café, arroz, feijão, milho, frutas, verduras e criação de gado. Surgia também a Companhia Madeireiros Guaianás S/A, de Antônio Ruiz Romero, bem como a Estrada de ferro, com sua magnífica estação e uma população considerável. (PEREIRA, 2010)

A escola, denominada “EMEIF Professor Antônio Simões”, que está localizada no distrito desde o ano 2008, é mantida pela prefeitura de Pederneiras e compartilha o prédio com a escola estadual “E.E. Professora Maria Campos Pires Maciel”.

Ela atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) e funciona das 12h30 às 17h30, com aproximadamente 122 alunos de quatro a doze anos, no período da tarde. Seus alunos são, em sua maioria, moradores de sítios, fazendas, chácaras do “Vale do Igapó”, e em especial habitantes do “Assentamento Horto de Aimorés”, ambos localizados em um raio de 30 quilômetros da escola. Poucos alunos moram próximos da escola, no distrito de Guaianás.

O Assentamento Horto de Aimorés está localizado a 30 km do município de Pederneiras e a 4 km de Bauru, apesar de mais distante geograficamente, a área pertence a Pederneiras. Em 2007, o INCRA ganhou posse do Horto de Aimorés e assentou os sem-terra, e a partir de então moram cerca de 350 famílias provenientes de diversas cidades da região.

Figura 1: Mapa da localização do Distrito de Guaianás – Pederneiras/SP



Fonte: Dados Google Mapas - Maplink, 2016.

Conforme demonstra a Tabela 1 é possível verificarmos que a maior parte dos alunos são moradores do campo, sendo que destes também a maioria reside no Assentamento “Horto de Aimorés”.

Tabela 1: Quantidade de alunos habitantes da zona rural por série/ano

Série/Ano	Total de Alunos	Quantidade de alunos moradores do Distrito	Quantidade de alunos moradores do assentamento	Quantidade de alunos moradores em sítios	Porcentagem de alunos moradores da zona rural
1º ano	23	3	15	5	87%
2º ano	16	2	12	2	87%
3º ano	27	7	15	5	74%
4º ano A	15	3	8	4	80%
4º ano B	15	2	7	6	86%
5º ano	19	3	13	3	84%
TOTAL	115	20	70	25	82%

Como podemos observar na Tabela 1, apenas 20 alunos do total da escola são moradores do distrito de Guaianás e o restante, 95 alunos, moram na zona rural, ou seja, 82% da escola. Outra informação relevante é a quantidade de alunos do assentamento Horto de Aimorés, podemos ver que a maioria dos alunos da EMEIF Prof. Antônio Simões mora no assentamento.

Outra escola, denominada “EMEI Paulo Freire”, mantida pela prefeitura de Pederneiras está localizada na área rural, especificamente no Assentamento “Horto de Aimorés”, porém ela possui somente uma sala de aula multisseriada de Educação Infantil que é frequentada por alunos de quatro e cinco anos de idade. Todas as outras crianças, a partir dos seis anos (primeiro ano do ensino fundamental até o ensino médio), precisam se utilizar de transporte público, cedido pela prefeitura de Pederneiras, para estudarem no distrito de Guaianás. Para esses alunos, são disponibilizadas duas peruas Kombi e três ônibus que, dependendo da localidade em que moram, levam em torno de quinze minutos à uma hora de viagem todos os dias. Muitos desses alunos saem de casa com destino a escola muito cedo e, por esse motivo, não almoçam, sendo sua principal refeição a merenda escolar. O

retorno para casa, ao final do dia, dependendo da distância e das condições climáticas, pode fazer com que cheguem a suas residências ao anoitecer.

Além disso, ao lado da escola, existe atualmente um acampamento contando com aproximadamente cinco famílias. Eles moram em barracos, construídos com lona e papelão, e são originários principalmente do município de Bauru/SP.

Em relação à estrutura física educacional, o prédio passou por uma reforma de ampliação recentemente, possuindo no total, seis salas de aula e uma sala de Recursos Multifuncional, que é equipada com materiais didáticos e pedagógicos, recurso de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento educacional especializado aos alunos de educação especial. É importante ressaltar que os alunos incluídos na sala especial vão para a escola no contra turno escolar, ou seja, estudam também no período da manhã (uma vez por semana), almoçam na escola e esperam por sua aula regular no período da tarde.

A “EMEIF Professor Antônio Simões” conta com dez professores no total, sendo seis professores de ensino regular, cinco professores especialistas (educação especial, educação física, artes, inglês e informática), uma diretora e quatro funcionários.

Até o momento não há um programa específico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pederneiras voltado para a Educação do Campo, o ensino no local, assim como em todas as escolas de Pederneiras, é apostilado, ou seja, não é contextualizado com a realidade dos alunos moradores do campo. O material foi adquirido de uma empresa localizada em Londrina/PR.

No Plano Municipal de Educação, Lei nº 3.258, de 17 de junho de 2015 (PEDERNEIRAS, 2015), também não há uma proposta de Educação do Campo, nem metas para construção de escolas na área rural, apenas assegura aos alunos transporte público para frequentarem a escola, como já vem acontecendo.

O Projeto Político Pedagógico, doravante, PPP, da “EMEIF Professor Antônio Simões” também não apresenta projetos voltados a Educação do Campo. O referido documento enfatiza informações administrativas como número de salas, alunos, professores, estrutura física, horário de entrada e saída, matrícula, normas de ingresso, classificação e reclassificação e avaliação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

No PPP, que tem duração de quatro anos, os objetivos da escola são definidos de modo geral, salienta o direito a aprendizagem e ao conhecimento para a formação de cidadãos conscientes.

A contextualização e a interdisciplinaridade deverão estar presentes em todos os projetos desenvolvidos com a integração dos educadores num trabalho coletivo de interação, que facilite a motivação e gere uma aprendizagem significativa dando uma visão ampla dos conteúdos, deixando de lado a visão fragmentada do ensino e que, ao mesmo tempo, estes conteúdos tenham significação e relevância e levem o aluno a intervir e transformar o meio em que vive. Não podemos pensar em melhorar nosso país sem melhorar a educação, pois só através dela, o cidadão é formado, preocupado com a preservação do ambiente, qualidade de vida e legalidade constitucional, com responsabilidade social e a ética. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 3)

Além disso, o documento apresenta a questão do ensino apostilado e a teoria que o fundamenta, segundo o Projeto Político Pedagógico (2014, p. 6):

O planejamento das atividades pedagógicas é apostilado pelo sistema de Ensino, seguindo uma metodologia fonética, onde a alfabetização se fundamenta no aprendizado por meio da associação entre sons e letras, baseado na Pedagogia Afetiva, desenvolvendo a autoestima e a autoconfiança, contribuindo para o ensino aprendizagem.

Para Arroyo (2004, p. 80), os currículos escolares e as políticas públicas.

são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos, ou que sejam levados em conta os regionalismos... O suposto é que as propostas, os conteúdos, sejam iguais para todos e devam ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências da produção e do mercado.

Ao pesquisarmos o PPP da escola, não foi possível identificar conteúdos que caracterizam a especificidade do local e da realidade dos alunos do campo, como também não foi possível encontrar palavras específicas como: educação do campo, área rural, contexto rural, agricultura familiar. Portanto, não aparecem no PPP questões relacionadas à vida na terra, ao trabalho do campo, a identidade e a cultura do camponês.

Diante desses fatos, coletamos dados junto a alguns professores para verificarmos se eles participaram da elaboração ou se possuem algum conhecimento sobre o PPP da escola; ou ainda se realizam ações, mesmo que individualmente, a partir do contexto social dos alunos do campo. Também

procuramos identificar o que os professores entendem por Educação do Campo e se existe algum tipo de discriminação e/ou preconceito por parte dos alunos ou dos próprios professores, funcionários e diretor com esses alunos moradores do campo.

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de *escolas isoladas*. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 38).

Por tudo o que foi até aqui apontado é que verificamos a necessidade de produzimos, aplicamos e avaliamos um material didático em mídia digital, proposto neste trabalho, com os conteúdos do primeiro ano do ensino fundamental, que tem a pretensão de criar uma nova proposta pedagógica voltada à realidade dos alunos habitantes na zona rural.

1.2 Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa refere-se a uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em “Docência para Educação Básica”, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Bauru. Ela se constitui em uma pesquisa qualitativa em educação, com a finalidade de compreender e analisar o contexto de uma realidade escolar. Por meio dela, pretendemos adquirir respostas quanto a um caso concreto em uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental do distrito de Guaianás, pertencente ao município de Pederneiras, no interior do estado de São Paulo, que atende alunos da zona rural e em especial, alunos do Assentamento Horto de Aimorés, localizado próximo a cidade de Bauru/SP, a qual se encontra localizada a 17 quilômetros do distrito de Guaianás e a 32,1 quilômetros do município de Pederneiras.

Sustentamos a ideia de que a pesquisa qualitativa auxiliou-nos no processo de diagnóstico do discurso dos professores, e nas observações das práticas pedagógicas e da avaliação do material didático digital.

Nesse sentido, esta pesquisa permitiu interpretar questões sobre a realidade vivida em uma escola que atende os alunos do campo, utilizando-se de uma pesquisa de campo, a qual nos permitiu aproximar do cotidiano escolar desses estudantes, bem como das questões que envolvem o ensino e as práticas pedagógicas da escola em questão.

De acordo com Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para que pudéssemos nos aproximar ao máximo da realidade dos sujeitos pesquisados privilegiamos a história oral, por meio do relato oral dos entrevistados, para procurarmos entender o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola de Guaianás.

Conforme aponta Queiroz (1987, p. 285), a história oral:

registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. [...] Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica.

A história oral pode servir não apenas para objetivos acadêmicos, mas para a recuperação da história dos excluídos, como um instrumento de construção de identidade e de transformação social, além disso, este tipo de estudo procura garantir o máximo de veracidade e objetividade dos depoimentos orais. (FERREIRA, 1994)

Como instrumentos para coleta dos dados, utilizamos entrevistas semi-diretivas, realizadas por meio de questões semiestruturadas, com os professores da escola garantindo-nos assim, uma maior fidedignidade dos dados coletados. Além disso, realizamos também intervenções nas aulas, com o material didático digital produzido.

Entrevistamos quatro professoras para verificarmos se em seus discursos existe algum tipo de preconceito e discriminação com os alunos moradores da área rural, bem como para tentarmos identificar também as percepções que elas têm acerca da realidade da escola e da educação do campo. Para a realização das entrevistas as professoras foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa, os riscos mínimos, bem como se gostariam de participar voluntariamente. Elas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, na qual inclui que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. As entrevistas foram transcritas e analisadas neste trabalho, que procurou identificar as entrevistadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D, com o intuito de respeitar a integridade e o sigilo das mesmas.

Para um maior esclarecimento da pesquisa também realizamos uma análise das apostilas utilizadas durante o processo de ensino aprendizagem na escola de Guaianás, para verificarmos se a abordagem de seus conteúdos é compatível com as determinações da legislação para a educação do campo.

Analizamos as apostilas de forma qualitativa levando-se em consideração o método de análise de conteúdo desenvolvido por BARDIN (1995). Segundo esse autor, há três polos cronológicos que organizam a análise do conteúdo:

1. A **pré-análise**: que consiste em sistematizar as ideias iniciais, escolher os documentos, formular as hipóteses e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.
2. A **exploração do material**: fase que ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas.
3. O **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**.

As duas primeiras fases foram feitas a partir de observações cotidianas dos fundamentos, concepções e do método proposto pelo material, como também da avaliação contínua da aprendizagem dos alunos durante o uso da apostila nas aulas com a turma do primeiro ano do ensino fundamental. Já na última fase, que resultou em nossa interpretação final, foi realizada após estudos teóricos utilizados na pesquisa como Pistrak (2011); Machado e Villela (2015); Brasil (1996, 2002), apresentados no capítulo 4.1.

Como resultado desta pesquisa, elaboramos um material didático pedagógico, em forma de um objeto digital de aprendizagem intitulado “Cultivando Saberes”. Tal material foi aplicado a uma classe de 23 alunos, sendo que durante a sua aplicação, foram realizadas observações sistemáticas das aulas, possibilitando-nos captar as percepções, questionamentos e interesses dos alunos. A análise dos dados obtidos com a aplicação do material didático digital encontra-se no capítulo cinco, ao final desta pesquisa.

2 O PAPEL DA ESCOLA

É impossível falar em Educação do Campo sem apresentar nossa visão sobre o papel da escola, por isso almejamos neste capítulo discutir nossas concepções sobre os objetivos e princípios da educação escolar.

Em primeiro lugar, não pretendemos aqui analisar profundamente a questão econômica, política e social atual do Brasil, porém, sabemos que é preciso destacar o desafio que é expor nossas ideias objetivando construir uma escola transformadora em uma sociedade capitalista.

Também não acreditamos que o professor sozinho irá transformar todo o sistema educativo, mas compreendemos que a escola do campo necessita se organizar de forma a recuperar os saberes necessários a compreensão da realidade dos alunos, ensinando os conhecimentos científicos por meio do trabalho em busca de uma transformação social.

Falando até parece fácil. Mas na hora de por em prática a gente se dá conta que essa proposta não acontece só pela vontade. Não é só pela intenção, pelo querer, que vamos ter alunos organizados, democráticos, trabalhadores, disciplinados e interessados pelo estudo. Precisamos antes ser assim, nós mesmos, e organizar a escola de tal jeito que as crianças tenham condições reais de aprender tudo isso. (MST, 2005, p. 54)

Dessa forma, é importante demonstrarmos qual é nossa visão de educação, qual a finalidade dela e que caminhos pretendemos seguir, para que possamos, então, realizar um diagnóstico do ensino atual da escola participante da pesquisa, identificando as falhas nela presentes, a fim de propormos métodos mais eficazes, capazes de trazer melhoras significativas para o aluno do campo.

Antes de iniciarmos nossa discussão a respeito da educação, precisamos primeiramente passar a compreender a sociedade, pois a concepção sobre o ensino e a educação está conectada com as relações socioeconômicas e políticas de uma determinada época.

O capitalismo é um sistema econômico baseado na divisão social do trabalho e dos meios de produção que visa, principalmente, à acumulação de capital e lucro com predominância de trabalho assalariado, liberdade de comércio e propriedade

privada. Nele, a sociedade se separa em duas classes sociais, aqueles que são os possuidores (classe dominante) e os trabalhadores (classe dominada).

Chauí (2008, p. 52) considera que:

As classes sociais não são coisas nem ideias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas de propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio de instituições sociais e políticas, através de sistemas determinados de ideias que exprimem e escondem o significado real de suas relações. As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas atividades econômicas, políticas e culturais.

É um sistema cujo Estado representa apenas os interesses da classe dominante e que demanda força de trabalho em massa, onde o lucro, a competição, a alienação e a intolerância estão presentes. A escola, inserida nessa sociedade, passa a ser um instrumento de perpetuação dos interesses dominantes. “Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. (MÉSZÁROS, 2005)

Assim, a educação que deveria ter como objetivo principal a emancipação humana, passa a ser uma mercadoria e funcionar seguindo a lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2005)

Nesse sentido, para entendermos o processo educativo, temos que estudar o processo pelo qual os homens produzem sua existência; o trabalho. De acordo com Marx (2008) o trabalho cumpre um papel essencial para a transformação social por meio da compreensão das relações sociais, contra suas formas de dominação.

O homem como ser genérico, tem no trabalho seu principal elemento mediador com a natureza e elemento fundante de sua existência. Ao produzir sua existência o homem também produz a si mesmo, toma ciência de todo universal e se realiza com ser livre. [...] No entanto, toda essa potencialidade criadora do homem tem sua capacidade ontológica expropriada na divisão social do trabalho provocada pela propriedade privada e alheia ao indivíduo pela alienação e estranhamento, submetendo-o a coisificação de si mesmo e não reconhecimento no produto de seu trabalho. (apud NAPOLI, 2015, p. 21)

Deste modo, ao estranhar o trabalho, o homem perde o sentido de sua atividade criadora e humanizadora, alienando-se, é então, despossado de seus instrumentos de trabalho e não reconhece o outro nem a si próprio, sobrando-lhe apenas sua força de trabalho em troca de salário para sua existência. (MARX, 2008)

Muito mais do que a perda de seus instrumentos, a propriedade privada e a divisão social do trabalho lhe rouba sua humanidade. Não consegue estabelecer conexões com a totalidade, sua percepção é reduzida e o produto produzido por ele (por ser estranhado), ganha vida e o sobrepõe, dominando seu próprio criador. Não se sente prazer nem se realiza no trabalho, pelo contrário, o encara como um peso, um fardo. (apud NAPOLI, 2015, p. 22)

A divisão social do trabalho na qual nos referimos não é apenas a separação técnica de tarefas dentro do espaço de trabalho, mas uma divisão entre aqueles que pensam e se apropriam da riqueza (trabalho intelectual) e aqueles que executam por meio de sua força de trabalho (trabalho manual) e que é vendida para a classe dominante como garantia de sua sobrevivência.

De acordo com Chauí (2008, p. 54)

O trabalho alienado é aquele no qual o produtor não se pode reconhecer no produto de seu trabalho porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, mas do proprietário das condições de trabalho. Como se não bastasse, o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho, faz com o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça.

Para Mészáros (2005), não há como pensar a educação sem vinculá-la ao trabalho. Ou seja, em uma sociedade do capital, a “educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17)

Desde quando a escola foi implementada, sempre esteve a serviço de um modo de produção e pela disseminação da ideologia dominante, garantindo a legitimação dos interesses de uma determinada classe social. (ABREU, 2011)

Segundo Abreu (2011) a escola também adquire um caráter de classe numa sociedade de classes e passa a servir aos interesses dos que estão dirigindo esta sociedade. Diante disso, a elite procura disfarçar o caráter de classes da escola, pois se fosse descoberto, seria o fim de sua dominação.

Assim como Abreu, para Pistrak (2011, p. 23), a escola

refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Dessa forma, para assegurar a dominação dos proprietários dos meios de produção, este legitima seus interesses e visão de mundo por meio do desenvolvimento da ideologia, apresentando suas ideias como únicas e universais.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2011, p. 23)

De acordo com Marx (2008) as ideias da classe dominante transformam-se em autoconsciência dos sujeitos, aparentando ser imutável e natural à ideologia e suas formas de dominação.

Para Mészáros (2005) principalmente quando há riscos elevados, que estão diretamente relacionados à racionalização e a legitimação da ordem social, é estabelecida uma ordem natural supostamente inalterável.

A relação do indivíduo com o mundo político, econômico, social e cultural, além de alienada é também ideologizada, não percebendo suas relações e nem sua práxis, o mundo aparenta ser construído por meio de ideias já pré-estabelecidas e não produzidas por homens em situações reais, obedecendo a condicionantes históricos e determinados por eles. (NAPOLI, 2015, p. 24)

A ideologia na qual nos referimos não tem como significado um conjunto de ideias de um grupo, mas uma reunião de ideias históricas, políticas e sociais baseadas no ocultamento da realidade de forma a assegurar e manter as desigualdades sociais, bem como a manutenção e dominação política da classe dominante. (CHAUÍ, 2008)

Segundo Chauí (2008, p. 73) “a ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos”.

Assim sendo, se as relações sociais estão condicionadas pela submissão de suas condições de vida e trabalho, o indivíduo não percebe a realidade e não se reconhece como fazedor de sua própria classe, mas torna sua classe como algo natural e não histórico, e faz com que creiam que são desiguais por natureza. Portanto, “a ideologia é resultado da luta de classes e que tem por função esconder a existência dessa luta.” (CHAUÍ, 2008, p. 82)

Desta maneira, a educação, no capitalismo, serve como um instrumento de manutenção da hegemonia ideológica da classe dominante, que por sua vez, aprofunda as desigualdades presentes na sociedade.

Segundo Mészáros (2005, p. 35)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Porém, como no sistema capitalista há situações conflitantes e contradições entre os meios e a relação de produção é possível criar dentro da escola condições que almejam a transformação social, por meio da conscientização e desalienação da classe dominada, ou seja, “[...] um dos problemas da revolução social é exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes” (PISTRAK, 2011, p. 23).

De acordo com Mészáros (2005, p. 47)

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente.

A educação dos trabalhadores deve ser desenvolvida de forma que estes compreendam os interesses de classe, dando-lhes consciência clara das questões urgentes da luta de classes e de seus objetivos sociais. (PISTRAK, 2011)

Uma das possibilidades de se superar a dominação burguesa é proporcionar um ensino que parta da realidade dos alunos e esteja voltado ao trabalho com princípio educativo, como também que busca a formação omnilateral do sujeito, na qual, explicaremos melhor nos próximos capítulos.

A essência desses objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. (PISTRAK, 2011, p. 24)

Desse modo, a educação que queremos é aquela que tem como objetivo principal a transformação social, por isso, é essencial que o ensino seja voltado para

os interesses da maioria, ou seja, os trabalhadores e, no caso específico desta pesquisa, os trabalhadores rurais, onde seus problemas, desafios e sua realidade sejam colocados em pauta dentro da escola.

O objetivo fundamental da escola, é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. (PISTRAK, 2011, p. 26)

A educação, nesse trajeto, deve corroborar com a humanização e a conscientização, ao invés de auxiliar na manutenção e dominação da classe dominante, mas ajudar na luta contra a alienação e a intolerância.

Portanto, é preciso que novos métodos sejam aplicados, para que possamos estudar os fenômenos e suas relações.

a questão do método que agora se coloca, não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais e suas relações dinâmica recíprocas. (PISTRAK, 2011, p. 27)

Nesse contexto, é que propomos neste trabalho um método que possa contribuir com o avanço do processo de ensino e aprendizagem para as escolas do campo, possibilitando que os alunos que ela frequenta tenham uma educação de qualidade e voltada para os interesses da classe trabalhadora.

Porém, antes de apresentarmos o método sugerido neste trabalho, no próximo capítulo apresentamos especificamente a educação do campo, demonstrando através da história e da realidade atual os desafios que a classe pobre da zona rural enfrenta para ter uma educação de qualidade, direito inalienável do ser humano.

3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Síntese da origem da Educação Rural no Brasil

Para desenvolvermos as reflexões desta pesquisa faz-se necessário resgatarmos a trajetória da educação brasileira voltada à população que vive e trabalha no espaço rural.

Nesse aspecto iniciamos nossa retrospectiva a acerca da educação escolar rural, especificamente, a partir da Constituição de 1934, uma vez que nesse período o Brasil avançava em direção a crescente industrialização e urbanização, deixando para trás um período caracterizado por uma economia baseada quase que exclusivamente no agroexportação do cultivo do café, para se tornar um país industrializado, após a crise de 1929, que se abateu sobre a economia mundial, como consequência da quebra da Bolsa de Nova York, nos Estados Unidos da América.

Como sabemos, por muito tempo, a educação rural no Brasil visava, principalmente, à dominação da burguesia sobre as classes trabalhadoras.

Segundo Machado (2008), antes de 1930, somente as universidades voltadas ao ensino da agronomia é que se multiplicavam. Além disso, o país se desenvolvia, principalmente, graças aos lucros vindos da agricultura cafeeira.

No que tange a educação em geral, os primeiros textos constitucionais tratavam apenas da educação escolar de forma superficial, apenas garantindo o ensino em instituição pública. Também não havia um sistema de educação brasileiro que assegurasse uma política pública para o conjunto do país (BRASIL, 2001).

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de construção da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo alfabetização*, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2001, p. 4, grifos do autor).

Lembremos que na República Velha (1889 – 1930), a elite agrária paulista, carioca e mineira dominavam as políticas públicas no país e, conseqüentemente, a educação rural. Dessa forma, as legislações deste período não mencionavam a

educação do e para o povo, pois beneficiavam somente os interesses do Patronato para a produção de capital e lucro. Um bom exemplo disso foi o que ocorreu no 1º Congresso da Agricultura do Norte Brasileiro, em 1923, quando o patronato elencou a educação de crianças moradoras da zona rural como primordial ao desenvolvimento agrícola.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo. (BRASIL, 2001, p. 5)

É interessante destacarmos que esse cenário permanece em muitas instituições educativas até os dias atuais, desvalorizando a identidade, o trabalho e o modo de vida dos trabalhadores rurais. Esta pesquisa, inclusive, procurou identificar por meio das entrevistas com os professores, o panorama atual de uma escola para os alunos do campo, observando principalmente, questões relacionadas à prática docente e a discriminação dos alunos do campo.

Machado (2008, p. 43) ainda afirma que,

[...] não houve qualquer preocupação com a clientela rural naquele momento, tornando-a, mais uma vez, excluída do sistema de ensino, ignorando grande parcela da população que habitava o campo. Isto quer dizer que os sistemas educacionais atendiam mais as camadas urbanas do que propriamente as rurais. Embora necessitassem de instrução, a educação aos menos privilegiados era somente oferecida em escolas isoladas, compostas por uma só classe, na qual, normalmente, ministravam aulas professores improvisados.

Nessa perspectiva, diversas revoltas e movimentos sociais que buscavam uma mudança desse panorama começaram a se consolidar, inclusive pelo crescimento e desenvolvimento da indústria no Brasil, a partir de 1930. Entre 1930 e 1945, Getúlio Vargas assumiu o poder juntamente com políticos da Aliança Liberal, período denominado Era Vargas, encerrando a dominação da oligarquia cafeeira. Com a urbanização e a industrialização do país, ocorre também a migração das pessoas do campo para as cidades.

No texto constitucional de 1934, pela primeira vez, coloca-se o Estado como responsável pela garantia do direito à educação, prevê também a elaboração de um

Plano Nacional de Educação, constituição de um Conselho de Educação, bem como a organização do ensino brasileiro em sistemas. (BRASIL, 2001).

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do *ensino nas zonas rurais*, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934, p.34)

Como podemos observar a educação escolar para os habitantes do campo se constituiu como um direito social e a União ficou responsável pelos recursos e pela manutenção das escolas rurais, porém, apesar disso, a Constituição de 1934, ainda enfatizava a educação rural em um modelo latifundista e não na perspectiva de uma educação do campo democrática e de qualidade.

A partir de 1937, Vargas institui o Estado Novo (1937-1945) e estabeleceu uma nova Constituição. A Constituição de 1937 salienta que “a importância do trabalho no campo e as oficinas para a educação da juventude, inclusive o financiamento público para iniciativa que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos” (BRASIL, 2001, p. 7).

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo uma e outras por fim de organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como, promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937, p. 33)

A educação era vista, portanto, na década de 30, como um meio para qualificar mão-de-obra barata para o mercado capitalista e a educação rural objetivava manter o trabalhador no campo, por meio do controle da elite. Este período foi denominado de Ruralismo Pedagógico.

Para Prado (1995, p.6)

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana.

Este modo de pensar e ver a educação no espaço rural, ainda permanece vivo na mente de alguns sujeitos e instituições até os dias atuais, inclusive em escolas, secretarias, diretorias de ensino e em políticas públicas.

De acordo com Machado (2008, p.45)

Ideologicamente, podemos considerar que o Ruralismo Pedagógico, por estar vinculado a correntes sócio-políticas e culturais da época, como o nacionalismo e o catolicismo, fortaleceu a visão fisiocrata, a qual acreditava estar na produção agrícola, a origem da riqueza.

Ainda segundo o autor

[...] o Ruralismo Pedagógico não promoveu as mudanças reais propostas por seus idealizadores, o que pode ser evidentemente comprovado pela diminuição da população do meio rural e o aumento constante da população urbana. (MACHADO, 2008, p. 45).

Assim, para Prado (1995, p.14) o objetivo da escola rural era formar mão-de-obra especializada para a agricultura brasileira, rompendo com os sonhos de migrar para as cidades.

[...] a escola rural ofertaria ao homem condições para viver produtivamente, conforme os valores dominantes, possibilitando-lhe até benefícios não materiais. Encontraram-se referências enfáticas, as vagas, às vantagens que a escola rural proporcionaria ao camponês. Merece menção a suposição de que a partir de um conhecimento mais racional dos métodos de trabalho, o homem do meio rural auferiria maiores rendimentos e, a partir daí, tornaria 'mais confortável sua casa e menos pesado o seu trabalho; [teria] um gosto maior pela vida, sendo-lhe permitidas distrações espirituais'.

Com a urbanização do país, a educação rural ainda permanecia inferior à educação urbana. As escolas ficaram concentradas na área urbana pelo motivo que havia maior densidade demográfica, assim como a crescente quantidade de indústrias e o ideal de desenvolvimento urbano proposto pelo governo de Vargas. Além disso, esse quadro permitiu o efeito de fortalecer as diferenças entre campo e cidade. (MACHADO, 2008)

A partir de 1946, com o fim da Era Vargas, “havia uma demanda maior para a educação, ainda que fosse insuficiente para alcançar um atendimento que pudesse abranger tanto qualidade quanto quantidade”. (AGUILAR, 2013, p. 33)

Assim, a Constituição de 1946, retoma a educação rural enfatizada em 1934, porém coloca o custeio da educação como responsabilidade das empresas agrícolas. Segundo o documento:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (BRASIL, 1946, p. 37, grifo nosso).

Como podemos observar o ensino na área rural naquela época não era responsabilidade do Estado, além disso, a lei excluía as empresas agrícolas a obrigação de fornecer o ensino para os menores que residem no campo.

Para Machado (2008, p. 50) os

[...] objetivos da extensão rural no Brasil que visava elaborar programas para a melhoria da condição de vida, saúde e educação da população rural, mediante o aumento da produtividade agrícola, pois o trabalhador rural era visto como um indivíduo carente, desprovido de valores e, portanto, deveria ser assistido. Segundo seus idealizadores era preciso educar o povo, porém sem fazer qualquer referência a reformas econômicas e político-sociais, pois elas poderiam colocar em risco a efetiva implementação desses programas e consequentemente a manutenção do *status quo*.

Pensamos que, as pessoas que moram no campo muitas vezes ainda são vistas como indivíduos sem condições de vida adequada, que devem receber um ensino voltado aos valores e ideologias capitalistas, por meio de e metodologias urbanocêntricas. São essas questões que continuam vigentes na prática de algumas escolas públicas rurais da atualidade.

Naquela época, apesar do ensino primário rural não se distinguir do ensino urbano, exceto no que se refere à qualidade do que se é ensinado no interior das salas de aulas, no plano ideológico o Ruralismo Pedagógico atingiu seu apogeu, constituindo parte integrante da política dos estados e municípios brasileiros. (MACHADO, 2008, p. 52)

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 em 21 de dezembro de 1961), que destacava a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete anos e as responsabilidades do poder público municipal e estadual. Nela, os municípios ficaram responsáveis pelo ensino fundamental nas zonas rurais, porém não estavam aptos para realizar as reformas contidas na lei, porque não tinham recursos humanos e financeiros, como também não era de seu interesse. Além disso, deu direito ao setor privado de ministrar o ensino com o subsídio do Estado. (MACHADO, 2008)

Por estes motivos, podemos verificar que mais uma vez manteve-se o caráter elitista da educação brasileira que, desde o período colonial, negava

a escolarização nacional, cristalizando, agora oficialmente, os valores da sociedade capitalista e burguesa de uma educação voltada para a classe dominante do país. (MACHADO, 2008, p. 53)

De 1964 a 1985, o país viveu um período de ditadura militar, marcado por repressão, censura da liberdade de expressão, perseguição política e abolição de direitos constitucionais.

Conforme Machado (2008, p. 67)

As ações do governo militar provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime. Infelizmente, quando nos referimos à população brasileira, principalmente as classes baixas, tratando-se de privilégios, ela não teve algum. E não teve devido à ação repressora do regime que anulou os direitos civis e de cidadania que o povo brasileiro exercia com orgulho.

Como não bastasse, a Constituição de 1967 seguiu a mesma linha da anterior, prevendo a obrigatoriedade do ensino dos trabalhadores para as empresas privadas e continuou excluindo as agrícolas com o dever de oferecer ensino aos trabalhadores menores.

Dessa forma, “[...] parece importante afirmar que as populações pobres, mais agudamente as populações rurais, apenas muito pontualmente tem tido, ao longo da história brasileira, seu direito de acesso à escola pública reconhecido na prática”. (PRADO, 1995, p. 25)

Foi somente no final do século XX, com o fim da ditadura e a redemocratização do país, que o paradigma da Educação do Campo foi sendo fortalecido, por meio de lutas dos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais ligados ao campo e, principalmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Aguilar (2013, p. 34)

apesar da educação escolar tornar-se foco prioritariamente dos setores da sociedade que compõe as indústrias, os movimentos sociais e sindicais, a população começava a reivindicar uma educação de qualidade, assim como a educação do campo começava a aparecer como um problema a ser selecionado.

Ademais, a Constituição de 1988, que vigora atualmente, legitimou a educação como um direito de todos os cidadãos, inclusive, possibilitou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), incluir o respeito às diferenças e as especificidades da vida do campo. “Pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público

subjetivo, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais”. (CNE/CBE, 2001)

Sendo assim, no próximo item deste capítulo trataremos das legislações atuais que abrangem a Educação do Campo, que mesmo podendo ou não ser suficientes para melhorar a qualidade do ensino das escolas do campo, foi um avanço histórico no Brasil. Sua compreensão é muito importante para que novas políticas sejam feitas.

Portanto, a educação das pessoas que residem no campo sempre foi marcada nos documentos oficiais, leis e textos constitucionais a partir dos interesses e do controle da elite para a produção de riquezas no mercado capitalista, enfatizando a concepção de educação rural.

As lutas em prol da mudança desse panorama permitiram que estudos, debates, conferências, reflexões sobre o assunto, bem como leis, diretrizes e documentos oficiais fossem criados, partindo do princípio dos direitos do habitante da zona rural, ou seja, a Educação do Campo de qualidade, na qual almejamos, ainda é um projeto em desenvolvimento no país.

3.2 A legislação brasileira atual sobre Educação do Campo

A visão que aqui defendemos sobre a Educação do Campo emerge do estudo dos direitos fundamentais dos seres humanos, bem como das leis e documentos oficiais brasileiros (pareceres, decretos, diretrizes) que envolvem a vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

O Brasil legitimou a Declaração Universal dos Direitos Humanos incluindo seus princípios na legislação brasileira, reconhecendo que todos os seres humanos têm direito a uma vida digna, à liberdade, à família, ao trabalho, à segurança e à educação, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou de qualquer outra condição.” (ONU, 1948, p. 5).

Caldart (2002) afirma que o movimento por uma educação do campo é uma luta pela busca de políticas públicas que garantam aos sujeitos direito à educação no campo e do campo. Segundo a autora,

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 26).

Conforme o debate do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado entre os dias vinte e seis a vinte e nove de novembro de 2002, promovido pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo com apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Brasília, é preciso assumir e compreender que a educação e a escola do campo são direitos humanos, direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Ou seja, ao adotar tais princípios, assumimos que todo e qualquer brasileiro, incluindo aqueles que vivem no campo são seres humanos que possuem os mesmos direitos daqueles vivem na cidade, além disso, reconhecendo seus modos de vida, costumes, tradições e sua identidade, inclusive dentro da escola.

Neste sentido, a Constituição Federal de Brasil de 1988 foi um marco histórico importantíssimo para a sociedade brasileira, legalizou os direitos e deveres do cidadão e instituiu o Estado Democrático “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos.” (BRASIL, 1988).

De acordo com Fernandes (2009, p. 143):

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo.

Assim, segundo a Constituição Brasileira a educação passa a ser um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). A educação do campo, portanto, também é um direito das pessoas que moram no campo, a qual não deveria ser voltada somente para a formação de conteúdos tradicionais, mas a favor de uma formação humana plena; também social e cultural, a fim de contribuir para o desenvolvimento do campo. Isso é o contrário do que atualmente observamos no cotidiano escolar, que visa somente transmitir os conhecimentos científicos, muitos

vezes desconectados da realidade dos alunos, se tornando alheia a toda situação de vida no campo.

Em relação ao ensino, especificamente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) aponta alguns princípios norteadores como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, gestão democrática, piso salarial para os professores e garantia do padrão de qualidade.

Porém, apesar de sua legalidade, muitos alunos possuem acesso à escola somente por meio de um transporte público, ou seja, levam muito tempo para chegar à escola ou voltar para casa, dificultando sua permanência na escola.

Muitas escolas não possuem flexibilidade e/ou variedade quanto às concepções pedagógicas e metodológicas, ao contrário, os professores são obrigados a ensinar a partir de um material didático pronto de outra realidade, no qual não garante um padrão de qualidade.

Abordar a questão da qualidade do ensino decorre considerar que a educação do campo de qualidade que defendemos é aquela voltada para uma formação integral do aluno contribuindo para melhorar sua qualidade de vida.

Nesse mesmo sentido, em 1990, uma lei específica para garantir os direitos das crianças e adolescentes foi aprovada. Ela é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a qual assegura que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 11)

Esta lei assegura que as crianças e adolescentes, tenham proteção integral e garantias de desenvolvimento físico, moral, espiritual e social. O direito deles à educação básica é atualmente legalizado pela Lei 9.394/1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) salienta, principalmente, o direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, nela a educação básica nas escolas do campo é um direito que implica a responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se suas especificidades.

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

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo 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, p. 10)

Entretanto, a não aplicação dessas leis no cotidiano das escolas desconsidera todo um avanço histórico em prol de uma educação do campo de qualidade, despreza os conhecimentos específicos e as particularidades das leis voltadas à educação do campo. Toda essa situação implica a falta de autonomia da escola em propor mudanças na metodologia, nos conteúdos, no calendário municipal, nos horários de entrada e saída dos alunos e nos dias letivos.

Importa ressaltar que essas leis, apesar de ainda serem superficiais e insuficientes, foram uma conquista histórica dos movimentos sociais pela luta pelas terras e em prol de uma educação voltada para o ensino dos trabalhadores rurais a partir de sua realidade de vida, mas nem sempre as escolas do campo estão preparadas, inseridas e refletem sobre a realidade dos homens do campo.

Nesse trajeto, após muitos debates, conferências, discussões a respeito do tema, em 2002, instituem-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE 1, de 3 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002). É no referido documento que se obtém o reconhecimento do modo de vida próprio do campo, incluindo princípios e procedimentos que objetivam um projeto institucional diferenciado para as escolas do campo.

Art. 2. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Para Fernandes (2009) as Diretrizes para a Educação do Campo instituídas em 2002, são tidas como um avanço, pois fazem considerações fundamentadas que reconhecem a história da educação do campo, bem como de seus protagonistas.

Ainda neste documento, é de responsabilidade do poder público garantir o acesso às condições necessárias da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico de qualidade, além disso, deve adequar o projeto institucional destas escolas às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Cumprir também, que a proposta do documento é que as escolas do campo contemplem o direito à igualdade e a diversidade, que estão presentes nos artigos 23, 26 e 28 da LDB (BRASIL, 1996), respeitando a autonomia dessas instituições, como na flexibilização do calendário escolar, organização em diferentes espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem. (BRASIL, 2002).

Muitas escolas localizadas no espaço rural ou que atendem alunos vindos do campo não possuem o conhecimento sobre essas diretrizes, nem das leis que enfatizam a educação do campo como direito do cidadão que vive no e do campo, também não há apoio e incentivo das Secretarias de Educação em efetivar uma formação continuada da equipe escolar no sentido de apresentar, estudar e considerar esses documentos oficiais como um horizonte a ser seguido.

Art. 12. [...]

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

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

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

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p.2).

Outro ponto importante disposto é sobre o financiamento da educação das escolas do campo. De acordo com o referido documento, o qual está baseado nos

seguinte documentos: na Constituição Federal, em seu artigo 212 e no artigo 60, dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988); na LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71 (BRASIL, 1996), e na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996 (BRASIL, 1996) caberá ao Poder Público Municipal inserir à variação na densidade demográfica, proporcionar remuneração digna aos professores, incluindo planos de carreira que contemplem formação continuada dos profissionais de educação e considerar as especificidades do campo, nos “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.” (BRASIL, 2002, p. 3).

Nesse cenário, compreendemos que a lei se torna desvalorizada se permanecer apenas no papel e não na prática do cotidiano escolar; este é um dos principais desafios a serem enfrentados para quem luta a favor da educação do campo para que se desenvolvam boas ações no interior da escola.

Segundo Fernandes (2009, p.144)

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de ser letra morta no papel.

Em 2008, o Ministério da Educação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), ratificando as Diretrizes Operacionais e revogando as disposições em contrário. Esta resolução, logo no seu primeiro artigo, apresenta e regulamenta a Educação do Campo, considerando que ela se destina as populações rurais e suas formas de produção de vida que são os quilombolas, caiçaras, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, agricultores familiares, assentados e acampados da Reforma Agrária; estes últimos que são a maioria dos alunos da escola EMEIF Prof. Antônio Simões, confirmando sua especificidade. Além do que já consta nos documentos legais anteriores de forma superficial, este texto inclui em seu art. 3º que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades

rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 1).

Ainda segundo a Lei,

Art. 4º. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o *menor tempo possível* no percurso residência-escola e a garantia de transportadas crianças *do campo para o campo*. (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso)

Como podemos observar, a resolução afirma que se não houver uma escola próxima da sua comunidade rural o Poder Público deve garantir em último recurso o transporte escolar, porém para outra escola localizada no campo, evitando o deslocamento do campo para a cidade, o que não acontece na realidade, pois os alunos percorrem uma distância considerável para estudar no espaço urbano.

Além disso, o documento enfatiza que são indispensáveis, além do apoio pedagógico, infraestrutura adequada e recursos materiais, que os materiais e livros didáticos estejam de acordo com a diversidade e realidade local do campo, respeitando o trabalho, a cultura, as tradições deste povo (BRASIL, 2008). Ao fazer tais considerações é oportuno lembrar que a escola da pesquisa utiliza uma apostila de cunho etnocêntrico e urbanocêntrico, desconsiderando a referida resolução e as Diretrizes Operacionais.

A fim de orientar as políticas públicas educacionais e a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, o MEC, aprovou em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (BRASIL, 2010). Neste documento, a Educação do Campo, é novamente reconhecida, em seu art. 40, que enfatiza o atendimento escolar a essa população respeitando as peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimento:

Art. 40. [...]

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

- I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;
- II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;
- III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;
- IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;
- V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação. (BRASIL, 2008, p. 11).

Para tanto, cabe ainda fazermos uma estreita ligação de todas essas leis, decretos, resoluções com o Projeto Político Pedagógico da escola participante dessa pesquisa. Este se deve constituir de todos os princípios, normas e fundamentos da Educação do Campo em seu texto, para que se possa garantir, por meio da gestão democrática, um ensino voltado à realidade dos alunos habitantes da zona rural.

Portanto, devemos registrar que é preciso lutar por uma educação não somente *no* campo, mas também *do* campo, onde cada sujeito que faz parte da escola; alunos, pais, professores, funcionários, comunidade, com o apoio das Universidades e demais órgãos do poder público e privado; se unam para ganhar mais forças para enfrentar os desafios, problemas enfrentados pela escola e pelos trabalhadores rurais.

Trataremos, em seguida, de refletir e discutir as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo, como também aprofundar o tema sobre as especificidades da Educação *do* campo.

3.3 A Educação do Campo como resistência a Educação Rural

Seguindo o corpus da discussão, precisamos não somente compreender a trajetória e a educação como um direito do ser humano, como também questionar qual tipo de educação objetivamos para os trabalhadores rurais.

Para iniciar nossa discussão sobre o tema, o estudo de território é de fundamental importância, pois ele é uma referência, não apenas como um espaço

geográfico, mas como é utilizado pelo poder das teorias que transformam a realidade. (FERNANDES; MOLINA, 2005)

Partimos do pressuposto de que o território não é visto apenas como um espaço de governança, mas como um espaço de relações de poder que estão ou não evidentes, que são úteis para estudo de processos sociais e, principalmente, no estudo do desenvolvimento do campo, território este com características particulares. (PUZIOL; SOUZA E SILVA, 2010)

Entretanto, como já comentado, o país adotou o conceito de território do paradigma rural tradicional, o qual é incorporado nas políticas públicas há muitos anos. Esse paradigma de Educação Rural é manifestado pelo capitalismo e fortalece a exclusão da maioria, a partir de ideias de agronegócio, tecnologia, de produção de riquezas em larga escala, com produtos para exportação internacional e pela capacidade de força de trabalho. Ao mesmo tempo em que os “trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos, seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida”. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 58)

Tal como para Pinheiro (2007) que afirma em seus estudos que

a expressão **educação rural** está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito. (PINHEIRO, 1998, p. 7)

Diante disso, outro paradigma vem sendo adotado nas lutas pelas terras, por práticas pedagógicas, como também por programas e seminários nacionais em prol da Educação do Campo e por movimentos sociais, principalmente pelo MST. Este paradigma de campo entende o conceito de território pela ideia de agricultura familiar, sendo seus sujeitos trabalhadores rurais, quilombolas, castanheiros, seringueiros, os quais trabalham e sobrevivem da terra, produzem sua identidade, lutam para manter sua cultura e seus modos de vida, bem como lutam por escolas, por políticas públicas que garantam desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental e, principalmente, qualidade na educação. (FERNANDES; MOLINA, 2005)

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a

autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 60)

Diferentemente da Educação do Campo, que se trata de uma educação voltada à realidade do campo, a Educação Rural visa à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. (CALDART, 2005)

Enquanto o conceito de Educação do Campo, na qual defendemos,

[...] concebe o campo como um espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 63)

É a partir dessa concepção que acreditamos que possamos lutar por uma educação do campo de qualidade, onde as pessoas que moram na zona rural tenham oportunidade de frequentar uma escola no campo e do campo, voltados aos seus interesses e modos de vida e trabalho, a fim de buscar formas de garantir seus direitos fundamentais, bem como de auxiliar a resolver desafios e problemas impostos pela realidade em prol da melhoria da qualidade de vida no campo.

A transformação do território camponês em espaço de resistência constitui-se na valorização da realidade particular do campo, enquanto espaço vivido e na negação da racionalidade hegemônica, característica da temporalidade global, imposta pelo modelo econômico capitalista (PUZIOL; SILVA, 2010, p. 12).

Assim, ao enfatizarmos a Educação do Campo pretendemos promover o acesso aos conhecimentos científicos ao habitante da zona rural. Além disso, acreditamos que a educação escolar “deve ser pensada para a realidade específica do território camponês e se constitui, portanto, como um território imaterial que está relacionado ao controle e domínio dos processos de construção do conhecimento”. (PUZIOL; SILVA, 2010, p. 58)

No entanto, é notável considerar que uma Educação do Campo de qualidade também necessita estar ligada e próxima ao território e a realidade do campo, e, portanto, ser no campo, para que os saberes, costumes, tradições dos alunos sejam valorizados e respeitados.

Segundo Pinheiro (2007, p. 2)

Em relação à educação do campo, é pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar

a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio a escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo.

Pesquisas recentes (INEP, 2014) revelam que muitas escolas no campo estão sendo fechadas no Brasil (figura 4). Além disso, aquelas que permanecem mostram o descaso e a precariedade do Poder Público, na grande parte da rede municipal, com a infraestrutura da escola (figura 5), falta de recursos materiais e condições mínimas de higiene e alimentação.

Tabela 2: Fechamento das Escolas do Campo em 2014

Estado	Quantidade de escolas do campo fechadas em 2014
Bahia	872
Maranhão	407
Piauí	377
Ceará	375
Pará	332
Minas Gerais	290
Rio Grande do Sul	107
Santa Catarina	84
São Paulo	59
Espírito Santo	48
TOTAL	2.951

Fonte: MST (2014)

Ao mesmo tempo em que muitas escolas localizadas no campo estão sendo fechadas, diversas crianças estão deixando de estudar e tendo que utilizar o transporte também inapropriado para conseguir chegar até uma escola na cidade. A dificuldade de acesso à escola reflete em problemas na permanência aos estudos, o

que muitas vezes ocasiona evasão, e quando, o aluno permanece, a escola se torna mera transmissora de um conhecimento sem significado.

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo. (PINHEIRO, 2007, p. 1)

Vejamos também como se mostram alguns dados acerca da realidade atual das escolas localizadas na zona rural:

Tabela 3: Educação no Campo e na Cidade

	Escolas Rurais	Escolas Urbanas
População em idade escolar (4 a 17 anos)	18,6%	81,4%
Matrículas na Educação Básica	12,3%	87,7%
Estabelecimentos de ensino	39,5%	60,5%
Escolas com turmas multisseriadas	93,4%	6,6%
Analfabetismo (pessoas com 15 anos ou mais)	21,7%	6,5%
Energia elétrica	85%	100%
Abastecimento de água	90%	100%
Laboratório de informática	19%	55%
Biblioteca	11%	48%
Laboratório de ciências	1%	16%

Fonte: Revista Nova Escola (2012)

Como podemos observar na Tabela 3, há uma defasagem de matrículas na Educação Básica no Campo, ou seja, de dezoito por cento da população em idade

apropriada para frequentar a escola e que deveriam estar estudando, destes apenas doze por cento estão matriculados nas escolas no campo.

Outro problema enfrentado por alunos e professores nas escolas do campo são as turmas multisseriadas, que eleva a quantidade de alunos por sala. O tempo disponível é insuficiente para o ensino e a aprendizagem, pois além da ausência de material didático, o professor tem que assumir outras funções. Associado a isso está o fato do professor ter alunos de diferentes séries em uma mesma sala de aula. Ser obrigado a lidar com esse tipo de prática pedagógica é para o professor um fenômeno complexo e ele não se sente preparado, encontrando inúmeras dificuldades para desenvolver seu trabalho, o que resulta, nessas turmas, em um ensino de baixa qualidade. (PINHEIRO, 2007)

Essa diversidade dentro da sala de aula corrobora para que a escola do campo se detivesse em apenas alfabetizar o povo para colaborar com fins de instrução e não de intervenção na realidade. Quanto menos homens e mulheres apolíticos, melhor para os detentores do poder e as elites políticas e latifundiárias. (PINHEIRO, 1998, p. 11)

Nesse contexto, há também uma alta taxa de analfabetismo no campo, entre pessoas com 15 anos ou mais, principalmente se comparado aos moradores da cidade, como foi demonstrado na Tabela 3. A falta de escolas localizadas na zona rural aumenta esse número, bem como diversos outros problemas como as más condições de infraestrutura, a falta de recursos e a qualificação e a formação inadequada dos profissionais da educação.

De acordo com Pinheiro (2007, p. 1)

a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Diante desse quadro que se apresenta desfavorável para uma aprendizagem de qualidade, ainda temos nas escolas do campo uma infraestrutura péssima, um ambiente hostil, com condições mínimas de higiene e alimentação, com escolas sem energia elétrica e abastecimento de água e muito raramente com biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências, conforme podemos constatar ao verificarmos os dados da Tabela 3.

Segundo Caldart (2005, p. 36) “[...] o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses”.

É importante destacarmos que a escola participante da pesquisa não está localizada no campo e ao adotar um ensino apostilado despreza os conhecimentos específicos do trabalhador rural. Ela é vista, muitas vezes, não somente pelo poder público, mas também pelos próprios professores como uma escola em que a maioria dos alunos possui atrasos de aprendizagem.

Para Machado (2010, p. 145)

A concepção do campo como sendo apenas um espaço de produção agrícola e a falta de políticas públicas para esse espaço social propiciaram a perpetuação, ao longo dos tempos, do quadro de precariedade das escolas e a marginalização da educação do campo, que geralmente é associada à falta de qualidade e um ‘saber menor’, menos exigente e rigoroso. Um tipo de educação ‘suficiente’, nessa concepção, para atender os ‘matutos’, cujo meio social lhes cobra pouco mais que o domínio das primeiras letras, mesmo que hoje, a tecnologia já se faça presente no campo e que a interface campo-cidade seja uma realidade.

Dessa forma, ao pesquisar uma escola específica partindo do próprio contexto escolar esperamos ajudar a criar condições, reflexões e debates, além de construir e aplicar um material didático que fortaleça a identidade e as especificidades do campo.

É relevante dizer que esta pesquisa não resolverá os problemas da Educação do Campo, mas confiamos que auxilie na compreensão e no estudo do tema por meio de uma realidade vivenciada, além disso, é necessário que políticas públicas sejam criadas a fim de construir escolas do e no campo de qualidade, com infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos adequados e professores formados e capacitados.

4 O ENSINO APOSTILADO COMO FORMAÇÃO PARA OS ALUNOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

4.1 O uso da apostila na sala de aula: análise do material didático adotado na escola

Tendo em vista a escola EMEIF Prof. Antônio Simões, que apesar de não estar localizada na zona rural, é uma escola cujo ensino deveria se pautar na Educação do Campo, por possuir em sua maioria alunos habitantes da zona rural, objetivamos nesse capítulo fazer uma análise crítica das concepções, dos fundamentos e do método utilizado do ensino apostilado com as leis atuais que regem a Educação do Campo, principalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que institui e regulamenta um conjunto de princípios e procedimentos para as escolas do campo.

A apostila, que foi utilizada em toda rede municipal de ensino de Pederneiras até 2015, é confeccionada no Estado do Paraná e está pautada na Pedagogia Afetiva¹ e no Método Fônico². Sua proposta pedagógica está fundamentada em afetos, sentimentos e nas emoções dos alunos e este é o foco de todo processo de ensino e aprendizagem. Ela não privilegia o conteúdo em si ou o conhecimento científico, mas a motivação e o equilibrado emocional dos alunos, deixando claro que este deve ser o quesito fundamental para uma aprendizagem eficiente. Dessa forma, despreza e encobrem diversas questões e aspectos sociais, econômicos, políticos, inclusive o contexto de vida do aluno e as diferenças de classes presentes na sociedade capitalista.

Em divulgação online, no site da empresa responsável pela confecção da apostila relata, superficialmente, as concepções e os fundamentos do material e como, deve se dar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Segundo a empresa, o docente que utiliza o material deve preocupar-se com o cuidado e o

¹ A Pedagogia Afetiva baseia-se no aprender por meio do afeto; foca nos aspectos emocionais dos alunos e acredita que só assim haverá qualidade de ensino e satisfação no aprendizado. (ROSSINI, 2001)

² Método Fônico é um método de alfabetização que ensina a partir da consciência fonêmica das letras e sílabas, privilegiando a ligação entre grafema e fonema. (SEABRA; CAPOVILLA, 2010)

afeto do aluno, como se, apenas isto bastasse para se ter uma educação de qualidade. Neste mesmo documento, também estão inseridos “10 comportamentos” que o professor deve ter para utilizar o material. São eles:

- 1º Tem segurança, constância e coerência entre discurso e atitudes
- 2º É atento ao contexto do aluno
- 3º Estabelece metas para alunos a fim de que busquem conquistas pelo próprio esforço
- 4º Faz da frustração uma lição
- 5º Deixa estudantes viverem consequências de suas ações
- 6º Mantém postura confiante em relação aos desafios com conteúdos escolares
- 7º É motivador, reconhece e fortalece as boas condutas de seus alunos com elogios
- 8º É um educador para o coletivo
- 9º Prepara um ambiente que agrega valores
- 10º Conquista seus alunos, constrói uma relação bem-sucedida com eles.

Com base nestes itens podemos verificar que a grande preocupação do documento é com a postura a ser adotada pelo professor, atribuindo-lhe funções que dizem respeito muito mais a aspectos motivacionais relacionados ao processo de ensino aprendizagem, do que propriamente com as questões da didática e do conteúdo relevante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Procura tratar o professor como um mero executor e transmissor não de conteúdos, mas de valores que vão sendo impostos.

Para Machado e Villela (2015)

A ação pedagógica não deve impor de forma arbitrária e dissimulada, uma cultura de elite, para ocultar ou camuflar as relações de forças presentes na sociedade. Esse arbitrário cultural, que é incorporado ao *habitus* (conjunto de percepções, ações e pensamentos) nada mais é do que a concepção cultural dos grupos e classes dominantes, imposta a sociedade por meio do sistema de ensino. (MACHADO; VILLELA, 2015, p. 13)

Apesar de um dos pontos citados dizer que o professor precisa estar atento ao contexto do aluno, verificamos que a explicação de tal ponto, no decorrer do documento, preocupa-se apenas com o que está aparente quando sugere ao professor que ele conheça seus alunos, chama-os pelo nome, olha-os nos olhos e escuta-os. Assim, não vê o aluno como uma pessoa inserida numa determinada cultura e época.

O material propõe também uma formação comportamental e meritocrática, pois valoriza as conquistas pessoais dos alunos, atribuindo recompensa aos

considerados mais competentes e eficientes. O aluno, então, é taxado como bom ou mau aprendiz, conforme o resultado de sua adaptação ou não ao que é proposto.

Por não poder refletir ou debater criticamente sobre questões de sua própria realidade, o aluno torna-se passivo durante todo o processo de ensino e aprendizagem, assim, um mero executor de atividades sem sentido.

Nesse aspecto, compreendemos que a apostila ainda está sustentada naquela visão de educação rural, “relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista”. (PINHEIRO, 2008, p. 7)

Devemos registrar também que o método utilizado na apostila é o método fônico de alfabetização. Nele os alunos aprendem a ler e escrever de forma mecânica, por meio do grafema e do fonema das letras, completam as atividades sem qualquer reflexão, apenas codificam e decodificam códigos.

Para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, a apostila traz uma história infantil inventada, onde cada personagem traz consigo uma letra do alfabeto.

Um pouco mais...

1. Agora quem vai cumprir a tradição da Floresta Encantada e dar os **abraços carinhosos** em seus novos amigos é o Leão Leôncio. Então, leve Leôncio até cada morador da Floresta, cobrindo os pontilhados. Depois, escreva a sílaba formada.

la la la

le le le

li li li

lo lo lo

lu lu lu

Língua Portuguesa - 1º Bimestre

93

Figura 2: Atividade Silabação

Conforme podemos observar de acordo com a Figura 2, cada letra é ensinada e quando combinadas formam as sílabas. As sílabas, quando são agrupadas formam as palavras e assim sucessivamente. Dessa forma o aluno, lê e escreve palavras e frases prontas. As atividades propostas no material destacam o treinamento das letras de imprensa e cursivas que são exaustivos.

Não há, em todo o material, textos, sugestão de vídeos ou fotos, em que os alunos possam ler, discutir, refletir, comparar, resolver problemas, e fazer uma

análise do conteúdo, etc. Um exemplo de atividade que segue em todo o material é “Complete os espaços com a letra *a* ou *A*. Depois, leia o nome dos desenhos em voz alta”.

2. Escreva com atenção, observando o pontilhado:

3. Complete os espaços com a letra *a* ou *A*. Depois, leia o nome dos desenhos em voz alta.

— b — c — xi

— line

— pont — dor

— b — c — te

Língua Portuguesa - 1º Bimestre

9

Figura 3: Atividade de treino - letra A e a.

Assim, de acordo com o exemplo mostrado na Figura 3, aquele aluno que possui dificuldades com o desenvolvimento motor da escrita (cursiva principalmente), por exemplo, é taxado como mau aprendiz. Ou seja, o que o aluno

traz consigo, de sua cultura, seus saberes, sua visão de mundo, são completamente desprezados.

A apostila também traz conteúdos sobre a criança, a família, a escola, porém seu foco está naquela criança considerada ideal, urbana, burguesa, que não apresenta uma história de vida, uma cultura, uma identidade própria. São atividades simples, superficiais, básicas que não exigem reflexão crítica, nem procuram auxiliar na resolução de problemas e desafios impostos pela realidade.

Na disciplina de história e geografia, temos como exemplo a atividade: *“O que você faz todos os dias? Recorte as figuras da página 45 do Material de Apoio e cole-as em sequência no espaço a seguir, de acordo com o que você faz diariamente”*.

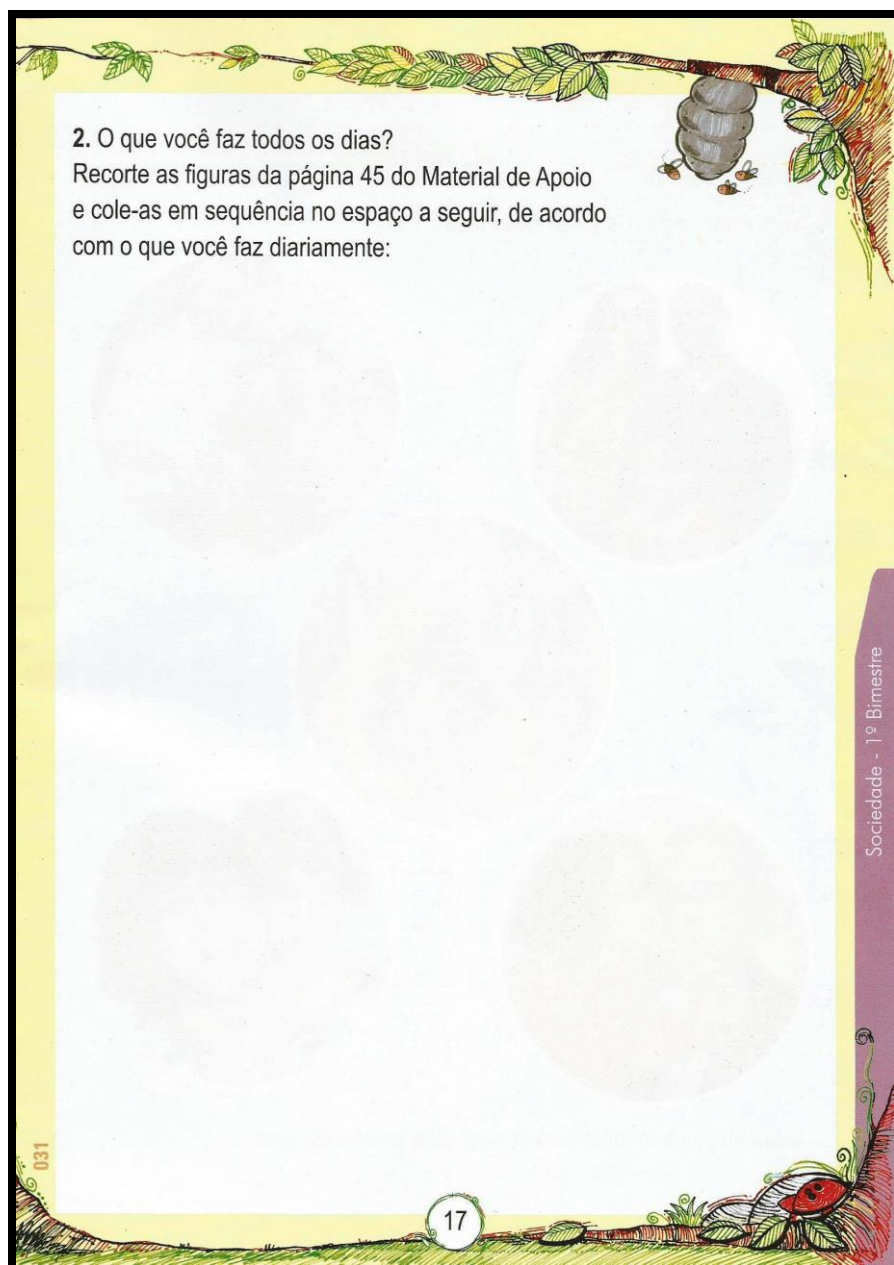


Figura 4: Atividade sobre rotina



Figura 5: Material de apoio

De acordo com a Figura 4 e Figura 5, apesar de o material tentar encontrar formas para que o professor conheça seu aluno, a apostila traz consigo figuras prontas para serem coladas, ou seja, que não refletem a rotina do aluno do campo, podemos dizer que, as imagens como aquelas podem não fazer parte da cultura de muitos outros alunos e não só os que moram na zona rural.

Outro exemplo que podemos citar, no conteúdo sobre a família, é o fato da apostila trazer novamente imagens prontas para que o aluno apenas marque o que mais se parece com a sua: *“A família se diverte. É importante que as pessoas, além*

de trabalhar, tenham momentos de lazer e de descanso. Observe as cenas a seguir e assinale com um X as que mostram como você e sua família se divertem”.

A família se diverte

É importante que as pessoas, além de trabalhar, tenham momentos de lazer e de descanso.

1. Observe as cenas a seguir e assinale com um X as que mostram como você e sua família se divertem:

The figure contains six illustrations of families engaged in various leisure activities. Each illustration is enclosed in a blue border and has a small white box at the bottom right corner for marking. The activities are: 1. A family watching a movie at a cinema. 2. A family traveling in a green car with a red roof rack. 3. A family visiting a theme park with a roller coaster and a Ferris wheel. 4. A family swimming in a pool. 5. A family shopping in a store. 6. A family visiting grandparents.

031

25

Sociedade - 1º Bimestre

Figura 6: Atividade sobre família

Conforme demonstrado na Figura 6, todas as imagens apresentadas são de famílias compostas por pai, mãe e irmãos passeando no cinema, viajando, brincando no parque de diversões, na piscina, divertindo-se no *shopping center* e visitando, supostamente, a casa dos avós.

Ao compararmos a apostila aos antigos materiais utilizados para o ensino na escola de Guaianás, fazendo aqui uma analogia ao velho manual de Pistrak (2011),

devemos considerar que o antigo não foi ainda abandonado, apenas foi mudado na sua forma, ou seja, “atualmente somos obrigados a nos contentarmos com velhos livros rejuvenescidos, sucedâneos livrescos de valor bastante duvidoso” (PISTRAK, 2011, p. 126)

Segundo o mesmo autor:

Mas há um problema que é muito menos fácil de resolver: trata-se da dificuldade prática de oferecer imediatamente à escola livros apropriados, porque eles ainda não foram escritos e é até possível que o autor desses novos livros ainda não se tenha revelado. (PISTRAK, 2011, p. 126)

Podemos encontrar outras formas de ensino que seja voltado as questões da realidade e preocupados com a transformação social.

O problema do manual, do ponto de vista teórico, é relativamente simples. É evidente que o tipo antigo não cabe mais na escola onde introduzimos um trabalho vivo, criativo. Acabou-se o velho manual, que continha toda a sabedoria escolar e que precisávamos decorar do começo ao fim, incluindo ‘as letrinhas pequenas’; ele deve ser substituído por livros profissionais, guias, antologias, índices bibliográficos, uma documentação científica, etc.(PISTRAK, 2011, p. 125)

É notável, portanto, que a apostila utilizada na escola não faz parte do contexto e do modo de vida dos alunos habitantes da zona rural. Ela despreza as especificidades do campo, mascara o preconceito e a discriminação contra estes alunos, desconsidera o trabalho rural e o modo de vida do homem do campo, desvalorizando sua cultura e sua identidade, por meio da utilização de uma pedagogia que privilegia a submissão e enquadra os alunos.

Entretanto, como já mencionado anteriormente, a legislação brasileira atual (BRASIL, 1996; BRASIL, 2002; BRASIL, 2010) estabelece como um direito destes alunos uma educação voltada ao campo que atenda as necessidades e as condições de vida desta população.

É possível dizer, então, que esta apostila não deve ser utilizada em uma escola do campo, pois não está cumprindo os princípios fundamentais para uma educação do campo de qualidade. Ainda, a legislação enfatiza que a pedagogia a ser utilizada pela unidade escolar deve ser condizente com as suas formas próprias de produzir conhecimento. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), reconhecendo a LDB (BRASIL, 1996) também determina que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e

plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).

Trata-se, dessa forma, da ausência do poder público municipal em reconhecer a importância de uma educação de qualidade, pautada nas particularidades da vida no campo, assim como no respeito aos seus direitos como cidadão.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos aspectos pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002, p. 2)

Urge, pois, que o poder público municipal, principalmente a Secretaria de Educação Municipal, por meio de leis específicas, regulamentem a educação escolar do campo, de forma a empregar na escola uma proposta pedagógica diferenciada da zona urbana, capaz de atender as demandas, dar suporte, incentivo e formação aos professores das escolas do campo, como segue o segundo parágrafo ainda no art. 7º (BRASIL, 2002):

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p. 2)

Outro problema enfrentado pela escola e que está relacionado com o ensino apostilado é que ela possui um Projeto Político Pedagógico que enfatiza questões burocráticas e não pedagógicas, onde todo o processo de ensino é imposto e suas concepções obrigatórias por meio deste material. Contudo, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 2):

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relação entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Assim, tendo em vista o artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996), são os sistemas de ensino que devem definir como será realizada a gestão democrática de acordo com

as peculiaridades do local e os profissionais da educação são os que elaborarão o Projeto Político Pedagógico da escola com a participação da comunidade escolar. Entretanto, a escola possui um projeto pronto ajustado aos fundamentos e concepções do material didático, ou seja, não há participação dos professores ou da comunidade escolar em sua confecção.

É necessário que os profissionais da educação compreendam que a educação básica nas escolas do campo está prevista na legislação brasileira, ela é um direito e implica na responsabilidade do poder público em promover um ensino de qualidade no campo, respeitando-se, principalmente, as especificidades das famílias que habitam na zona rural. (BRASIL, 1996)

Diante de todo esse contexto e de tudo o que foi discutido a luz da teoria aprofundada nesta pesquisa, concordamos que é preciso reconhecer a importância de uma mudança desse panorama, principalmente, e não somente, por respeito à legislação, mas também respeito aos direitos dos alunos moradores da zona rural. Assim, almejamos uma educação do campo que tenha:

Art. 13 [...]

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização de ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 3)

Após nossa análise crítica verificamos no próximo capítulo o que dizem os professores sobre a realidade da escola que lecionam e o ensino apostilado para alunos do campo, bem como se em seus discursos existe algum tipo de preconceito e discriminação contra os alunos habitantes da área rural.

4.2 O que dizem as professoras a respeito do ensino apostilado em Guaianás

Após os estudos e reflexões críticas sobre a Educação do Campo, neste tópico apresentamos, bem como discutimos e analisamos, os discursos dos professores da EMEIF Prof. Antônio Simões, que apesar de não estar localizada no campo, possui em sua maioria estudantes habitantes na zona rural.

Como já dissemos na metodologia dessa pesquisa, as entrevistas foram realizadas com quatro professoras separadamente, por meio de um roteiro de perguntas, em uma sala de aula, com a utilização de um gravador. É importante salientar que, mesmo com o roteiro, que serviu de guia para a conversa, a entrevista se deu de forma espontânea e os professores tiveram oportunidade de contar suas percepções. Antes das entrevistas as professoras foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa, os riscos mínimos, bem como se gostariam de participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Para preservar o anonimato, as professoras entrevistadas, estão identificadas neste trabalho como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas tendo como objetivo verificarmos se nos discursos das professoras existe algum tipo de preconceito e discriminação com os alunos moradores da área rural, além de procurarmos identificar quais as percepções delas acerca da realidade da escola e da educação do campo.

Cabe-nos ressaltar ainda que todos os professores da escola, inclusive aqueles que participaram da pesquisa, não são moradores da zona rural, mas de cidades próximas, como Bauru e Pederneiras.

Ao iniciarmos nosso estudo sobre Educação do Campo junto as professoras da escola pesquisada, a maioria delas demonstrou interesse sobre este tema, apesar de citarem que não o conheciam anteriormente, como diz a Professora B quando perguntado o seguinte:

Danielle: *Você já ouviu falar sobre Educação do Campo? O que é Educação do Campo para você?*

Professora B: Aqui em Guaianás, com vocês só. Para mim, eu acho que é o modo de vida das crianças da nossa realidade, do jeito que eles vivem, o que eles fazem, os costumes que eles têm, é..., a plantação, a vivência, eu acho isso.

Apesar da Professora B, trabalhar em uma escola que atende alunos provenientes da zona rural, sua fala revela um desconhecimento total sobre a concepção de educação do campo já abordada nesse texto, por Puziol e Silva

(2010) e também Pinheiro (2007). O que ela sabe sobre tal tema provém de informações prestadas por professores da escola que estudam o tema. É nítido notar que para ela a educação do campo é algo que se relaciona exclusivamente com a noção de território rural, não havendo a possibilidade de nele existir escola.

Da mesma forma que a professora B, a Professora A, quando questionada sobre o conhecimento que tem acerca da educação do campo, afirma que ele também foi adquirido de maneira informal. Vejam o que ela diz:

Danielle: *Você já ouviu falar sobre Educação do Campo? O que é Educação do Campo para você?*

Professora A: Ah, informalmente né? Porque assim, de repente, eu nunca trabalhei com educação do campo, mas aqui a gente trabalha com crianças que vem do campo, e a gente procura trabalhar um pouco, apesar de que a apostila está fora da realidade deles.

Pelo que podemos notar na fala da Professora A, o conhecimento que ela tem sobre a educação do campo é superficial. A justificativa que ela apresenta para tal desinformação é o fato de nunca ter tido a oportunidade de trabalhar com esse tipo de educação. Ela também afirma que apesar de ter somente um conhecimento informal sobre a concepção de educação do campo, procura desenvolver um trabalho voltado para esse modelo de educação.

Ao questionarmos como a referida professora trabalha a educação do campo com seus alunos, responde:

Professora A: Na minha turma, eu costumo tirar textos vindos da história de vida deles.

Chamamos também a atenção, para o fato de que mesmo sem ter uma concepção científica sobre a educação do campo, é nítida a insatisfação da professora com a apostila. Segundo ela, a apostila não está vinculada à realidade dos alunos moradores do campo, tornando-se ela responsável em procurar realizar atividades mais contextualizadas, de forma a trazer para a escola saberes e histórias das crianças. Entendemos que a ação da professora é muito importante e deve ter o apoio incondicional dos gestores da escola (direção e coordenação) que ao

perceberem problemas dessa natureza, devem dar ao professor apoio moral e material para que ele possa desenvolver seu trabalho com o menor grau de dificuldade, sempre buscando um ensino de maior qualidade, pois, “um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta.” (PISTRAK, 2011, p. 21).

Como a escola está inserida num espaço urbano mesmo tendo muitos de seus alunos habitantes da zona rural, perguntamos como as professoras veem a escola. Todas responderam que é uma escola do campo. Vejamos o que disse a Professora B:

Danielle: *Esta escola atende muitos habitantes da zona rural, você acredita que esta é uma escola do campo ou da cidade?*

Professora B: Não, com certeza é escola do campo, não tem nada a ver com a cidade aqui.

Essa fala revela que a professora entende que apesar da escola estar localizada no espaço urbano, ela é uma escola do campo. Pensamos que esse entendimento deve se dar por pelo fato dessa professora conviver rotineiramente com os alunos que habitam a zona rural de Guaianás. Acreditamos que sua percepção entre campo e cidade está pautada no comportamento das crianças, nas suas vivências, experiências e nas atividades ali desenvolvidas, as quais se relacionam, em sua maioria, a um ambiente rural. A professora percebe o quanto o contexto escolar está ligado à vida dos alunos, e, conseqüentemente, a vida do campo.

O MST (2005) defende que a escola não pode separar o trabalho escolar com o que acontece no meio rural, mas por meio da prática, ensinar os conhecimentos científicos de modo conjunto com o trabalho e a vida do campo.

Já para a professora C, pelo fato dela possuir em sua turma alunos do campo, mas também alunos que moram no distrito de Guaianás, o ambiente escolar é determinado por outro contexto. Ela diz o seguinte:

Professora C: Ah, eu acredito que é assim, pela minha vivência, que eu não estou há muito tempo aqui, ela é uma escola do campo, mas com a

interferência da cidade, porque na minha turma eu tenho vários alunos que são da comunidade, e assim como tem do campo.

Como podemos observar a percepção da professora, pelo pouco tempo que ela se encontra trabalhando na escola, o contexto urbano acaba influenciando o processo de ensino-aprendizagem. Tal percepção pode ser facilmente comprovada se considerarmos que, em regra geral, nossa escola apresenta um currículo urbanocêntrico e etnocêntrico, que desrespeita as subculturas regionais (WHITAKER, 1992). Porém, ainda assim a professora acredita que a escola é do campo.

Desta maneira, convém ressaltarmos também que tanto as professoras B e C, percebem a diferença entre Educação *do* Campo e Educação *no* Campo, mesmo elas não sabendo a diferença entre esses dois termos, uma vez que nem mesmo durante a entrevista foi exposto ou explicado as diferenças de nomenclatura e conceitos. Conforme apontado elas veem que a escola não é *no* campo, mas é *do* campo.

Assim, como em Fernandes e Molina (2005), uma escola do campo é aquela que possui um espaço onde os alunos possam lutar pelo acesso e pela permanência na terra, de modo a garantir uma vivência respeitosa com as diferenças sociais, seja na relação com o trabalho, natureza ou cultura.

Apesar das professoras não terem recebido muitas informações sobre as concepções que envolvem a educação do campo, elas não acreditam na qualidade da apostila adotada pela escola como material didático pedagógico.

Quando analisamos as falas das professoras sobre a apostila utilizada na escola, a qual é fabricada em uma cidade metropolitana de outro estado, as professoras revelam a ausência de conexão do conteúdo escolar com o modo de vida dos alunos, no que tange as questões de trabalho, problemas, desafios, aspirações, etc. Ao perguntarmos para a Professora C, sobre esse tema ela respondeu o seguinte:

Danielle: O que você acha da apostila?

Professora C: Acho que a apostila não tem muito a ver com a realidade deles, acho que é muito... muito fora, assim. Pelo menos a minha é totalmente fora.

Pela resposta dada pela professora, fica claro para ela que a apostila adotada pela escola não está voltada a realidade dos alunos. Como a escola atende em grande número os alunos provenientes da zona rural, as abordagens apresentadas nos conteúdos programáticos da apostila não dizem respeito aos aspectos relativos ao ambiente rural. Como exemplo disso, podemos citar alguns aspectos da apostila, já analisados no tópico anterior e que demonstram que a professora tem inteira razão.

Conforme já dissemos anteriormente, a apostila utilizada pela escola apresenta as seguintes características urbanocêntricas; conteúdos voltados à rotina da cidade, imagens com fundo urbano, falta de atividades sobre identidade e cultura da zona rural e atividades de profissões/trabalho urbanas.

Da mesma forma que a Professora C, a Professora A também considera que a apostila não está voltada a realidade dos alunos. Ela diz o seguinte;

Professora A: A apostila ... Eu acho que... Assim... Ela dá um caminho. Ela é boa para trabalhar. Por exemplo... Você tem noção que... Você vai trabalhar agora as sílabas complexas “m” antes de “p” e “b”, mas ela é fora da realidade, ela não é do campo. Tem outras coisas, como a “Floresta Encantada”, que não tem nada a ver com a história de vida deles na apostila.

Ao analisarmos a fala da Professora A, notamos que ela está repleta de contradições. Ela considera a apostila como uma boa ferramenta para se trabalhar o conteúdo escolar de português, principalmente os conteúdos complexos. Ao mesmo tempo em que ela enaltece, também desmerece a apostila, afirmando que tal material não está voltado para a realidade do aluno do campo.

Mas no nosso entendimento a contradição verificada no discurso da professora também pode ser entendida como uma forma preconceituosa de se olhar para a realidade dos alunos provenientes da zona rural. Isso pode ser justificado

quando ela diz que: “A apostila [...] Ela é boa para trabalhar [...]Por exemplo... [...] Você vai trabalhar agora as sílabas complexas “m” antes de “p” e “b”, mas ela é fora da realidade, ela não é do campo”. Na verdade essa fala nos parece admitir que a apostila é boa para se trabalhar, pois permite até o ensinamento de temas complexos, os quais não teriam como ser trabalhados em uma escola do campo. Parece haver para a professora um entendimento de que o ensino da complexa língua portuguesa não tem espaço na escola do campo, frequentada por habitantes da zona rural.

Conforme demonstra Martins (1993, p. 35) quando estudamos os movimentos sociais do campo, temos que compreender que “a fala dominante tem um lugar restrito”.

Além disso, podemos dizer que, conforme os relatos até aqui analisados, a apostila utilizada se baseia na pedagogia afetiva, onde os alunos são meros expectadores, alienados e passivos diante do que está sendo proposto. Segundo Pistrak (2013) uma escola burguesa que trata a criança de uma forma geral, não vê a criança de forma concreta, de uma determinada época, classe e realidade, mas deposita o conhecimento científico que nem sempre é assimilado pelos alunos.

Ao verificarmos mais profundamente se a apostila traz uma proposta que contribui para uma educação voltada ao campo, com conteúdos relacionados à vida no campo, a Professora B e Professora C relatam o seguinte:

Danielle: *Você acredita que a apostila contribui ou não para a vida no campo?*

Professora B: Ué, por ser uma escola do campo... Eu acho que o conteúdo destinado a eles, a vivência deles... Porque ali na apostila tem coisas que eles nunca viram, nada. Não... Ela pode acrescentar, mas não é uma... Acho que não atende a necessidade das crianças daqui. Ela pode acrescentar o conteúdo, o que deve ser sempre bem-vindo, mas acho que não.

Professora C: Acho que a apostila não tem muito a ver com a realidade deles, acho que é muito... Muito fora. Assim... Pelo menos a minha é totalmente fora... Acho que ela “devia” trazer mais coisas da realidade deles mesmo. Não coisas que não

tem muito a ver, que é muito longe deles, eu acho. Está meio complicado eles entenderem, n/é.

A professora B enfatiza que a apostila não contribui com a melhora da vida do campo, porque não atende as necessidades dos alunos. Já a professora C diz que além da apostila não se encaixar na realidade dos alunos, ela se torna difícil deles entenderem, ou seja, podemos dizer que o ensino fora do contexto dificulta a aprendizagem dos conteúdos. Também é possível dizer que para elas os alunos do campo apresentam dificuldades de aprendizagem, mostrando uma discriminação com relação ao aluno morador da zona rural.

Conforme as falas acima citadas, entendemos que para as professoras os alunos que moram na zona rural apresentam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos inseridos na apostila, pois ela foi feita para outra realidade, que não a do campo. Para a Professora C os alunos que moram na zona rural não têm a capacidade de aprender com a apostila, pois segundo ela a apostila “[...] *devia trazer mais coisas da realidade deles mesmo. Não coisas que não tem muito a ver, que é muito longe deles*”. Quando essa mesma professora afirma que pelo fato da apostila não trazer conteúdos da realidade dos alunos do campo “[...] Está meio complicado eles entenderem”, sugere aí que os alunos só teriam condições de aprender algum conteúdo, qualquer que fosse somente se ele tivesse relações com a realidade do público para qual a aula está sendo ministrada, revelando assim, o preconceito existente em seu discurso.

Além disso, para Bagno (2009, p. 33)

Muitas vezes, o rótulo inadequado e “dificuldades de aprendizagem” é aplicado com muita facilidade a determinados alunos como se eles sofressem de algum tipo de insuficiência mental, como se tivessem alguma deficiência cognitiva, quando na realidade eles não entendem a linguagem empregada no ambiente escolar.

Ainda segundo o autor, precisamos desconfiar da “psicologização” dos problemas pedagógicos, porque ao invés do problema ser particular do aluno, ele se encontra na realidade dos pressupostos teóricos e nas “metodologias” da pedagogia tradicional a qual influencia os preconceitos sociais. (BAGNO, 2009)

A professora D ao relatar sobre a utilização de atividades diferenciadas da apostila, afirma:

Professora D: Não. Não dá tempo. Ou eu dou a apostila para acabar de cumprir, ou eu trabalho coisa fora, porque não dá tempo.

Conforme a fala acima, a referida professora D demonstra subliminarmente seu descontentamento com a apostila. Ela diz que tem a obrigação de “cumprir” a apostila, seus conteúdos, é claro, não havendo nenhuma possibilidade de complementar estudos, com atividades extras, que não aquelas já previamente determinadas pelo material didático, ou seja, a apostila.

Mas vejam o que as professoras dizem quando perguntadas sobre as atividades que elas desenvolvem além do que é proposto pela apostila:

Professora A: Você tem que trabalhar a realidade delas, então você vai “tirar” um texto, você vai “tirar” lá da realidade que ela vive. De que adianta você ficar falando só do campo? Tem que falar da zona urbana? Tem! Ela tem que ter conhecimento das ruas, do bairro, mas da realidade dela também. E a partir daí, você trabalhar a superação disso, não ficar só no conhecimento popular, conhecimento dela, é fazer com que ela avance nisso daí.

De uma forma geral, apesar das professoras verem que a apostila é insatisfatória para o ensino voltado para a educação do campo, elas fazem algumas atividades soltas na tentativa de vincular o conteúdo à realidade dos alunos.

A respeito disso, podemos dizer que não basta realizar atividades aleatórias na tentativa de aproximar a realidade dos alunos ao conteúdo, é necessário todo o desenvolvimento de uma proposta educativa que proporcione as crianças experiências concretas de transformação da realidade, a partir de desafios para prepara-los criticamente para participar da mudança na sociedade. (MST, 2005)

Em análise já desenvolvida neste trabalho, podemos dizer que a apostila trabalhada não é pautada na pedagogia do trabalho, principalmente, porque ela não é flexível, ao contrário, é estática, propõe um modelo de ensino didático-pedagógico

e científico, que não valoriza aspectos culturais utilizando-se do método fônico, com muitos treinos de coordenação e ortografia, sem que haja momento de discussão, conversa e construção de conhecimentos pelos alunos.

Fernandes e Molina (2005) destacam que a educação do campo deve estar voltada ao respeito às diferenças e ao modo de vida do camponês, concebendo o campo como um espaço de vida e resistência, para que sejam capazes de lutar por acesso e permanência na terra.

Quando perguntamos as professoras sobre quais os valores sociais que elas trabalham com os alunos, na sala de aula e de que forma eles estão relacionados à vida no campo, obtivemos as seguintes respostas:

Danielle: *Você trabalha valores sociais em sala de aula? De que forma eles estão relacionadas com a vida no campo?*

Professora D: Ah... Da criança a gente trabalha bastante, porque eu tenho problema na sala, n/é? Então a gente trabalha assim... A gente faz a hora da conversa, a gente faz regra da convivência, porque já tem bastante dificuldade de alguns alunos, que tem problema da sexualidade. Isso faz parte do ser humano, n/é? Nessa idade, ter essa parte da sexualidade acentuada, então, a gente trabalha regras de convivência. Um respeitando o outro e nos vários aspectos da convivência.

Pelo que podemos observar a professora D relatou que trabalha valores relacionados a regras de convivência, em seus vários aspectos. Parece-nos que ela demonstra certa dificuldade em lidar com a questão da sexualidade dos alunos na sala de aula. Problemas dessa natureza ela procura resolver por meio de conversa com os alunos.

Como sabemos, de uma maneira geral, a questão relatada pela Professora D, além de outras questões de convívio social, apenas são trabalhadas pelos professores quando há um problema na escola. A identidade cultural, o trabalho, o

respeito às diferenças étnicas, por exemplo, não fazem parte do cronograma e do currículo escolar, por isso acabam sendo relevadas a segundo plano.

De acordo com Machado (2012, p. 404)

mesmo sabendo que os conteúdos oficiais de ensino devem ser respeitados, acredita-se que existem possibilidades pedagógicas para a realização de um ensino mais voltado para a realidade da escola rural, principalmente a dos acampamentos e assentamentos rurais.

No entanto, as professoras entrevistadas, ao trabalharem com conteúdos extracurriculares, acabam deixando de ministrar aos seus alunos o conteúdo oficial de ensino, prejudicando completamente o processo de ensino aprendizagem. Isso pode ser constatado pela prática pedagógica adotada pelas professoras entrevistadas. A Professora B, por exemplo, algumas vezes deixa de trabalhar os conteúdos da apostila, para trabalhar outras questões, externas ao currículo. Ao procurar valorizar a identidade dos alunos, a cultura que eles têm seus costumes, passa a evidenciar esses temas em sala de aula. Isso é muito grave, uma vez que conteúdos escolares não podem deixar de ser trabalhados em sala de aula sobre qualquer pretexto, uma vez que a escola deve sempre primar pelo ensino de qualidade. Vejamos então o que diz a Professora B:

Danielle: Você trabalha valores sociais em sala de aula? De que forma eles estão relacionadas com a vida no campo?

Professora B: *Muito valor social. É... A própria vivência deles dentro da.... Dessa comunidade, que eles falam, n/é? Sei lá, é de onde eles moram, acho que... Acho que todo valor social é... Na conversa, na própria conversa que a gente tem com eles diariamente, dentro da sala de aula. Porque a gente não entra na sala de aula, dá aula simplesmente. Tem vez que a gente não fala nada sobre a aula. A aula, ela se transforma, vai para outro rumo... É que a gente acaba pregando mais princípios de comunidade... De... Princípio de vida mesmo.*

Professora C: *Quando dá tempo eu trabalho. Como não tem muito tempo, quase nenhum tempo. Pouco tempo na sala de aula com as crianças, n/é?*

Pelo que analisamos, a fala da Professora B revela o total desconhecimento que ela tem sobre os aspectos da aprendizagem de valores sociais produzido nos espaços de convivência social, como é o caso dos assentamentos de reforma agrária, local habitado por grande parte dos alunos da escola da referida professora.

De acordo com Caldart (2010) tanto o momento do acampamento, como da ocupação e do assentamento devem ser entendidos como momentos pedagógicos, repletos de aprendizagem. No nosso caso, o espaço do assentamento é educativo na medida em que ele possibilita conhecer melhor a diversidade cultural, cultivar a solidariedade, conhecer a história como um processo na qual faz parte dela, entender o modo como as pessoas se posicionam diante da realidade, além disso, o aluno passa a ser valorizado como pessoa, sempre na busca da construção de novas relações interpessoais e na formação de sua própria identidade.

Outra questão que nos chama a atenção é para o fato da Professora B deixar de trabalhar com o conteúdo escolar para desenvolver com os alunos discussões acerca de valores sociais.

Assim, devemos considerar que de acordo com as falas, tanto da Professora B quanto da Professora D, ambas citam que tentam trabalhar com valores sociais durante as aulas, porém estes não são em si o conteúdo escolar. Tais valores são apenas discutidos quando há uma oportunidade ou discussão sobre algum problema ocorrido no momento da aula. Em nenhuma parte dos seus relatos elas abordam o fato de que a discriminação com o trabalho e modo de vida dos alunos habitantes na zona rural, especialmente com os alunos assentados, ainda está presente em muitas escolas. E quando acontece, na maior parte das vezes, os professores não problematizam sobre a discriminação que os alunos sofrem, apenas tentam mascarar o preconceito dos amigos e deles próprios.

Todavia, segundo aponta Machado (2000) as crianças assentadas, ao frequentarem as escolas da cidade resistem as mais diversas formas de preconceito, praticado por alguns alunos e professores, por que veem na escola a possibilidade de alcançarem a profissão que tanto desejam.

Já a professora C, ao ser questionada sobre o trabalho com valores sociais, respondeu afirmando que não tem tempo para que tais valores sejam trabalhados em sala de aula, pelo fato da apostila tomar muito tempo para ser cumprida.

Ao analisarmos criteriosamente as falas, observamos que nenhuma das professoras entrevistadas conhece o assentamento e os sítios onde seus alunos residem, ou seja, mesmo alegando que apostila desconsidera a realidade dos alunos do campo, elas desconhecem esta realidade. Quando perguntadas sobre isso as professoras responderam o seguinte:

Danielle: *O que você pensa dos alunos do assentamento?*

Professora B: Acho que eles são respeitados. Eu acho que eles são vistos como crianças do campo. Eu acho que eles têm até certo privilégio por ser criança. É... Eles não são desmerecidos por ser criança... Como que eu vou falar... Ah, eles não tem todo privilégio que uma criança tem na cidade...

Pofessora C: O que eu penso deles próprios, eu não tenho o que pensar deles diferente de outro aluno que não seja do assentamento. Eu acho que aluno é aluno em toda parte, mas, eu acho que a gente tem que ter uma visão diferente em determinados assuntos, como eu já disse no conteúdo abordado, em tomar cuidado com as coisas que falam que não é da realidade deles, de repente a gente quer ensinar uma coisa para eles que eles não têm, não tem a vivência daquilo, e aí não vai chamar a atenção para aula, o que vai acontecer com a aula sua? Vai acabar com sua aula. Eles não vão ter atenção, eles vão ser indisciplinados e acabar vendo aquela aula chata. Eu acho que todo assunto tem que ser voltado justamente direcionado para esse tipo de clientela, que a gente tem aqui.

Professora A: Assim, quando eu peguei minha turma que era o primeiro ano “B”, a maioria era do assentamento, acho que quase que todos eram do assentamento. Eu percebi assim, que elas são no início, as crianças têm muita dificuldade, eles “vieram” pré-silábicos, eles não sabiam nem escrever o nome, alguns colocavam alguma letra do nome, mas não sabiam escrever, nem ler, nada, totalmente pré-silábicos, inclusive, eu tenho os primeiros ditados deles eu tenho que são pré-silábicos.

Então, com o caminhar do ano, foi um trabalho assim, como a gente tinha um número menor de alunos por turma, não foi difícil chegar ao final do ano e as crianças avançarem, e elas avançaram muito. Eu tive poucas crianças que vieram para o segundo ano sem aprender ler.

Professora D: São crianças como as outras, mas com realidade totalmente diferentes. Valores também diferentes. Assim, tem uma realidade dura, porque eles têm que ajudar por as coisas na casa, talvez as crianças da cidade não tenham. O acesso às coisas, coisas básicas que eles não têm e que as outras crianças que a gente da aula da cidade tem.

A fala da Professora B, apesar de parecer confusa é possível de entendimento, ela destaca que a criança do assentamento só é privilegiada “por ser criança”. Talvez estivesse pensando nos direitos que toda criança tem e que são garantidos pela legislação, como o direito a educação, por exemplo. No entanto ela termina por afirmar que pelo fato de morarem no assentamento, ou seja, na zona rural, acabam não tendo os mesmos privilégios que as crianças residentes na cidade. O fato é que em questão de privilégios muitas pesquisas tem demonstrado uma melhora significativa na condição de vida dos habitantes dos assentamentos de reforma agrária.

Já para a professora C, os alunos do assentamento são considerados crianças como as outras, porém ao final, ela destaca sobre a metodologia e o conteúdo das aulas, pois, para ela, eles apresentam indisciplina quando a aula é descontextualizada.

A professora A, ao mencionar sobre o início do ano letivo, destaca o preconceito que havia quando se deparou com uma turma de alunos do assentamento, porque acreditava que apresentavam muitas dificuldades na aprendizagem. Entretanto, cita ao final, que no decorrer do ano, os alunos se desenvolveram superando sua visão inicial.

E para a professora D, assim como para a professora B, os alunos que residem no assentamento não têm condições de vida adequadas, mesmo alegando em outra questão que desconhece a realidade do assentamento. Isso significa que

chega a essa conclusão sem antes conhecer a vida do campo e ao próprio aluno assentado, tendo-os prejudgados.

Portanto, a forma de pensar dos professores com os alunos que moram no assentamento é carregada, na maioria das vezes, de discriminações e repúdios sem fundamentos, mostrando um juízo de valor preconcebido sobre a capacidade desses alunos em aprender, fazem suposições sobre falta de oportunidades comparando-os aos que residem da zona urbana e supõe que suas condições de vida são inadequadas e pobres.

Entretanto, ao perguntarmos sobre os alunos que moram na cidade, a Professora B afirma que eles apresentam mais facilidade na escola. Ela diz que:

Professora B: Não sei se eles têm mais acompanhamento, mas eles vêm com tarefa completa. A mãe acompanha mais a reunião. É isso que eu sinto. Para a mãe do campo é oferecido ônibus. Pega a mãe na porta da casa e a mãe não comparece na reunião. Então, sinto essa dificuldade do campo. Não tenho contato com os pais, o contato é muito pouco.

De acordo com o relato da Professora B os alunos da cidade são aqueles que apresentam as tarefas de forma completa, quando estas são sugeridas pela professora. Segundo ela, muito provavelmente, isso ocorre devido ao acompanhamento dos estudos dos filhos pelo núcleo familiar, o que de acordo com seu raciocínio está ausente para os alunos do assentamento. Tal justificativa está baseada, no fato das mães dos alunos assentados não participarem das reuniões de pais organizados pela escola. Segundo a professora, essas mães possuem um transporte público, provavelmente disponibilizado pela prefeitura para que elas possam ir à escola no dia dessa reunião. Porém as mães não comparecem, tornando difícil à comunicação entre escola e família.

Em reunião realizada no ano de 2015, entre gestores e professores, foi debatido este problema de falta de participação da família nas reuniões promovidas pela escola. Entretanto, devemos considerar que a escola está localizada a uma distância considerável da residência dos assentados e a escola disponibiliza apenas

uma oportunidade a cada bimestre, para que as mães que lá residem possam conversar com os professores e a direção escolar.

A ausência da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico, o horário das reuniões, que, diga-se de passagem, são realizadas à tarde, em períodos de trabalho das famílias, além das reuniões que servem apenas para apresentar para os pais as notas e os casos de indisciplina do aluno, não oportunizando que eles deem sugestões e tomem decisões importantes junto com os professores podem ser as causas do não comparecimento deles na escola. Inclusive, podemos destacar que o preconceito linguístico quanto à fala dos homens do campo, e, conseqüentemente, o preconceito contra os próprios pais dos alunos assentados, também podem ser motivo da ausência destes na escola.

É claro que eles têm uma língua, também falam o português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, que são desprestigiadas, ridicularizadas, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes urbanos mais letrados. (BAGNO, 2009, p. 30)

Desta maneira podemos dizer que o poder público, por meio das secretarias municipais de educação, professores e gestores da escola (direção e coordenação) pouco tem feito para combater estas formas de preconceito.

Assim, quando perguntamos aos professores da escola de Guaianás eles veem a relação da escola com a direção e a secretaria municipal de educação, a Professora C foi a única que apresentou pontos negativos sobre tal tema, demonstrando a distância existente entre a escola e o órgão público municipal.

Danielle: Como você vê a relação desta escola com a secretaria municipal de educação?

Professora C: *Ah, difícil. Eu acho que não é nem do lado da escola com a Secretaria de Educação. Eu acho que é a secretaria de educação com a escola. Porque tudo que chega aqui é atrasado, então, da à impressão que os nossos alunos são meio... Sempre são atrasados... Porque se os professores... Tudo já chega atrasado, imagine para esses coitados, mais atrasados ainda.*

Esta fala revela a circunstancia real da escola, ou seja, o descaso e a precariedade do poder público municipal em atender as demandas, solucionar os problemas e se responsabilizar com a educação dos alunos habitantes da zona rural.

Pinheiro (2007) também afirma que a educação do campo se tornou um espaço caracterizado pelo descaso e suas consequências têm repercutido nesta realidade social, como por exemplo, na ausência de estradas; na falta de atendimento adequado à saúde e na dificuldade do acesso à educação básica e superior de qualidade.

Outra fala importante da professora C, quando questionada se acredita que seu trabalho em sala de aula contribui ou não com o desenvolvimento e melhora da qualidade de vida do campo.

Professora C: *Não. Não porque eu acho que é... Eu tenho muito pouco tempo dentro da sala de aula para eu dar conta do que me é cobrado, que é a apostila. E não da esse retorno, esse feedback para eu começar alguma coisa e contribuir com eles. Porque a cobrança do meu material, que é uma aula em algumas salas, duas em outras e geralmente a gente não dá nem o conteúdo que é proposto. Então, eu acho que falta muito ainda para um professor contribuir, um tempinho assim, simbólico a mais. Acho que teria... Assim,... Que ter... É... Muito mais tempo para artesanato, atividades manuais, que é o que eles poderiam aplicar e vender pra sobrevivência deles, coisa que a nossa apostila pincela. Então eu acho que não.*

Novamente a apostila vem como um entrave para uma educação do campo de qualidade, uma educação pautada na liberdade, na justiça, na criação, na reflexão crítica sobre a realidade, com atividades que tragam os saberes populares para escola, experiências concretas e o trabalho como princípio educativo.

Para finalizar a entrevista, nossa última pergunta foi sobre o que as professoras gostariam que fossem mudadas na escola. Elas poderiam citar sugestões, críticas ou expor algum sentimento, experiências, vivências na escola.

Danielle: *Você tem alguma crítica ou sugestão? Gostaria que algo fosse mudado na escola?*

Professora C: *Nossa, totalmente. Se a escola fosse desenvolvida para a atividade no campo ela teria que ser todinha modificada, toda. Eu acho que a estrutura física que a gente tem aqui hoje, não tem nada a ver com Educação do Campo. Agora, se fosse uma escola normal, n/é? Como a gente tem, em todas as outras, então, acho que atende as necessidades. Com falhas, mas atende. Para Educação do Campo não tem nada a ver. A gente não tem um espaço aqui **que tem terra (grifo nosso)**. Você vai trabalhar até... **Como você vai trabalhar a Educação do Campo se você não consegue fazer uma horta? Você não consegue plantar um nada, uma árvore. E Educação do Campo tem que ir por aí. Um animal, como você traz um animal aqui? Não tem, não tem.** Eu acho que a nossa escola não tem nada de Educação do Campo. Só tem os alunos que são do campo, só.*

Na referida fala acima, podemos notar o total desconhecimento da professora sobre a Educação do Campo, pois a escola do campo não precisa ter terra, e sim, uma educação de qualidade, que seja no campo e do campo. A educação do Campo é muito mais do que fazer horta ou cuidar de animais, é ensinar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, permitindo que os saberes, costumes, tradições e o modo de vida e trabalho dos alunos sejam valorizados e respeitados.

Assim, principalmente para justificar nossa proposta com a criação de um material em que os alunos possam trabalhar sua identidade, valorizar o trabalho do campo, respeitar a diversidade e melhorar sua qualidade de vida.

Art. 2. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as

soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Contudo, para isto, sabemos também que é necessário, além disso, mudanças na estrutura física da escola, recursos materiais, formação continuada e qualificada dos professores, entre outros, para que a Educação do Campo seja respeitada como um direito dos habitantes da zona rural, aos quais permitam compreender e questionar sua condição de vida e lutar pelos seus direitos.

5 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SISTEMA DOS COMPLEXOS TEMÁTICOS

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica que sustenta nossa sequência didática, baseada no Sistema dos Complexos Temáticos de Pistrak (2011; 2013), a qual está sugerida neste trabalho como material didático pedagógico, em mídia digital. Também demonstramos os resultados da aplicabilidade desse material didático, durante o processo de ensino aprendizagem, desenvolvido com os alunos da primeira série do ensino fundamental da EMEIF “Professor Antônio Simões”.

Como entendemos que não há neutralidade ideológica no material didático digital aqui produzido e que apesar da pedagogia do trabalho ter sido utilizada em uma sociedade socialista absolutamente distinta da atual, que é capitalista, de uma maneira geral, procuramos ajustar nossas metodologias para que o ensino partisse da realidade do campo em uma proposta contra hegemônica³.

Para Silva (2012)

Experiências pedagógicas como as da escola do campo, que objetiva estudar a realidade nos motiva a continuar acreditando na construção de uma nova sociedade, mesmo que de forma sutil, podemos considerar que dentro das condições que nos são dadas, se propõe um novo espírito que pode criar um novo homem e a nova mulher orientados para a luta e criação de uma nova sociedade. (SILVA, 2012, p. 10)

³ O conceito de hegemonia foi desenvolvido por Gramsci; é um processo histórico do exercício de poder por um conjunto de indivíduos de uma determinada classe através da cultura. Uma proposta contra hegemônica objetiva desmontar o intelectual orgânico da classe dominante e criar o intelectual orgânico da classe trabalhadora. (CHAUÍ, 2014)

Ao fazermos tais considerações é oportuno destacarmos também que tal proposta é a primeira realizada na escola pesquisada e aplicada junto aos alunos de apenas uma sala de aula, e que, portanto, limitada em diversos aspectos desta pedagogia. Reconhecemos, assim, que é preciso ainda avançar e vencer muitas dificuldades e barreiras impostas pela gestão e pelo governo municipal, bem como dentro da própria escola, pois para o enfrentamento dos problemas educacionais há a necessidade de “[...] um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola [...] cujo [...] **esforço não deixará de ser um trabalho criador**”. (PISTRAK, 2011, p. 21, grifo nosso).

Antes de prosseguirmos com nossas reflexões faz-se necessário apresentarmos aqui uma breve síntese acerca da biografia de M. M. Pistrak e a metodologia que ele desenvolveu.

Pistrak foi um educador russo e militante socialista que defendia a construção de uma sociedade revolucionária. Seus estudos e reflexões influenciaram a educação na República Soviética, principalmente, no final da década de 1920, e ajudaram a construir uma pedagogia social que tinha em seus ideais, valores e concepções que valorizavam a construção de uma sociedade revolucionária, por meio de um movimento mais amplo de transformação social. (PISTRAK, 2011)

A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascenso das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em formular o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo. (SILVA, 2012, p. 5)

Todavia, conforme nos demonstra Pistrak (2011), para que isso acontecesse seria necessário que a escola fosse colocada a serviço dessa transformação social, mudando não somente os conteúdos nela inseridos, mas suas práticas pedagógicas e sua estrutura de organização e funcionamento. Assim, o autor propõe como solução um novo modelo de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem denominado de Pedagogia do Trabalho. Tal pedagogia tem como princípios a “auto-organização dos alunos” e “as relações com a realidade atual”, por meio de um ensino pautado em um sistema dos complexos temáticos e a relação entre escola e trabalho.

Podemos dizer que efetivamente a Pedagogia do Trabalho foi colocada em prática em 1918 com a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre

elas, as Escolas-Comunas, “instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram para a tarefa de desenvolver a questão da prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho”. (PISTRAK, 2013, p. 12). A importância de utilizarmos um método produzido por esta pedagogia deu-se principalmente pela necessidade de refletirmos em torno de uma educação que esteja voltada à realidade do campo e contra o ensino apostilado de cunho etnocêntrico e urbanocêntrico utilizado atualmente na escola.

Assim, entendemos que

é possível e necessário encontrar formas de substituir o ensino livresco e conteudista, por um ensino vivamente preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação. E que isso diz respeito tanto à seleção de temas a serem estudados como ao jeito de fazer este estudo, e suas relações com o conjunto das práticas que constituem a vida de uma escola. (PISTRAK, 2011, p. 13)

Como destacado no excerto acima, precisamos reconhecer que a escola necessita ser ligada a vida do campo, onde a apropriação dos conhecimentos científicos parta do trabalho prático e da autonomia dos alunos, ou seja, dialogado com o conhecimento popular do homem do campo, fazendo uma ligação do trabalho físico e intelectual de forma a aproximar-se da população e desenvolvendo a habilidade de trabalhar coletivamente. (PISTRAK, 2013).

Segundo Pistrak (2013), o problema da escola burguesa é que ela trata a criança de uma forma geral e não numa perspectiva concreta, que é de uma determinada realidade, de uma classe e época, que são parte de uma atualidade.

Assim, as atividades realizadas no material procuram evidenciar uma criança do campo, habitante de um assentamento de reforma agrária, a qual possui diferentes representações, costumes, tradições e hábitos.

A criança tem, ela mesma, marcas da atualidade, da prática social. Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu *meio* e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. (PISTRAK, 2013, p. 27)

Além disso, devemos compreender também que o aluno não é um mero espectador, mas é ativo no processo educativo, na medida em que se caracteriza como “sujeito em luta” pelos ideais da classe trabalhadora, a favor da transformação social e da melhoria da qualidade de vida.

Mas não basta estudar a realidade atual; o leitor dirá que toda e qualquer escola faz isso: a escola deve educar as crianças de acordo com concepções, o espírito da realidade atual; essa deve invadir a escola, mas invadi-la de forma organizada, a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente. (PISTRAK, 2011, p. 26)

Trata-se de um ensino que busca a construção de um sujeito histórico, capaz de se autodirigir e se auto-organizar, por meio do trabalho como princípio educativo, em uma relação com o meio e o conteúdo escolar. “Portanto, o sentido que o termo ‘trabalho’ toma está materializado em cada meio, por sua cultura específica” (PISTRAK, 2013, p. 32).

Assim sendo, como nossa pesquisa desenvolveu um estudo em uma escola, que apesar de urbana, atende na sua maioria alunos provenientes da zona rural, a escola se torna um local para conhecer, interpretar, refletir, criticar e transformar a vida no campo, a partir da conexão entre teoria e prática.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p. 30).

É nesse sentido que procuramos criar um material didático digital por meio de textos, músicas, fotos e atividades práticas para os alunos que vivem no campo, considerando as particularidades da idade e da turma escolhida nesta pesquisa.

De acordo com Pistrak (2013, p. 33)

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo.

Ainda segundo o autor a escola é um instrumento de luta que nos permite compreender melhor o mundo com o propósito de transformá-lo, pelo domínio tanto da ciência quanto da técnica e segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora, no caso do campo, pelo trabalho. (PISTRAK, 2013)

Puziol e Silva (2010) ressaltam também que

O trabalho, categoria fundante do ser social, aliada à educação, sua categoria derivativa, pode promover mudanças na realidade social. Não sob a perspectiva economicista que prioriza uma educação alienada e submissa aos ditames capitalistas, mas no interior de uma práxis emancipatória que transcenda a lógica do capital. Essa educação que tem o trabalho como

princípio educativo faz parte, no interior da realidade do campo, de um projeto que busca soluções para além dos problemas agrários. (PUZIOL; SILVA, 2010, p. 12)

É interessante destacarmos que este tipo de método exige dos alunos a aptidão de se trabalhar coletivamente, este que só se adquire em contato com o trabalho coletivo, da auto-organização das crianças para analisar cada problema novo como organizador, desempenhar diversas funções, tanto dirigentes como subordinadas, e para criar formas eficazes de organização. (PISTRAK, 2011)

A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando como seu vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (PISTRAK, 2011, p. 33)

Podemos dizer então, que a escola que trabalha com um ensino que apresenta um conteúdo pronto, como no caso da apostila, onde a mera repetição de atividades sem sentido, dificilmente os alunos terão oportunidades de criar, explorar, expor suas ideias, ser responsável e ativo no processo educativo, e principalmente de trabalhar coletivamente, pois isto requer, acima de tudo, respeito ao próximo e a si mesmo.

A teoria é verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação. (PISTRAK, 2011, p. 37)

Além disso, entendemos que o trabalho como princípio educativo no ambiente escolar é valioso, pois através dele os alunos aprendem a lidar com a vida real, com o concreto, por meio de atividades práticas, pois trabalha com a imaginação, com a criação, com a capacidade de resolver problemas. Para isso, o professor e toda a escola precisa também estar preparada para o contato com tais atividades, além de fazer conexão destas com os conhecimentos científicos adquiridos pela humanidade.

De acordo com Pistrak (2011, p. 39)

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência,

mas, sim de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças.

Diante do que foi discutido, convém considerar os estudos feitos por Villela (2010, 2014, 2015) que abordam a questão da relação educação e trabalho e a formação omnilateral. Esta formação de “homens plenos” oferece elementos essenciais e concretos para problematizar a sociedade e estabelecer uma relação entre teoria e prática. Para o autor,

É o ser humano desenvolvido em sua integralidade, ‘síntese de múltiplas determinações’ que envolvem particularidade e genericidade do indivíduo. Pelo elevado grau de dificuldade imposto na conquista desse tipo de formação humana numa estrutura de sociedade capitalista, há uma tendência a se postular que tal tarefa só possa ser efetivada pós-mudança das relações sócio-econômicas, esquecendo-se que a formação do indivíduo para si, do homem omnilateral é fundamental para fazer a mudança social, e que, portanto, é fundamental fazê-la avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança. (VILLELA, 2010, p. 6)

Dentro dessa perspectiva acima apresentada ressaltamos que, de acordo com Villela (2010), a formação omnilateral envolve as dimensões intelectual (conhecimento teórico), corporal (atividades físicas e esportivas) e tecnológica (manejar instrumentos e equipamentos de trabalho), sendo que o último engloba o conhecimento teórico e o prático.

Nesse processo de formação a escola toma um novo sentido, pois conecta a vida fora da escola, os saberes populares, com os conhecimentos científicos.

É interessante observar que somos um ser social em formação, para tanto deve ter uma educação progressiva que leve em conta essa evolução, que se associa ao caráter histórico e progressivo do próprio trabalho, ou seja, o aprimoramento dos sentidos humanos acontece na medida em que as forças produtivas evoluem. (VILLELA, 2010, p. 7)

De acordo com Machado e Claudino-Kamazaki (2015) ao defenderem a práxis pedagógica como um método do processo educativo na educação do campo mostram a importância da relação entre teoria e prática para formação de sujeitos capazes de promoverem a transformação social.

Segundo os autores,

A escola, durante o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, precisa promover plenamente a união entre teoria e prática. Ela é responsável em provocar reflexões acerca do mundo do trabalho, desenvolvendo tarefas e atividades pedagógicas, que possibilitem aos alunos, viverem certas situações relacionadas ao mundo do trabalho, praticado pela família, no próprio assentamento. (Machado e Claudino-Kamazaki, 2015, p. 7)

Ademais, a indissociabilidade do trabalho manual e intelectual possibilita a conscientização e a apropriação da realidade social, pois, valoriza a cooperação, a solidariedade e a democracia. “O trabalho educativo, a partir desses temas, servirá como alicerce para a real educação da consciência social das crianças assentadas”. (Machado e Claudino-Kamazaki, 2015, p. 7)

Como podemos notar, o material didático pedagógico produzido nesta pesquisa tem como objetivo realizar a formação-alfabetização do aluno valorizando o “trabalho como princípio educativo”, porém, sem desprezar os conteúdos escolares, mostrando que ambos se relacionam com a prática social, num processo dialético que tem a finalidade da transformação social.

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, como já foi referido, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2011, p. 39)

Pistrak (2011) também destaca que para uma educação que valorize o trabalho é necessário que a escola estabeleça oficinas escolares que servem como instrumentos para não limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano. Essas oficinas, segundo o autor, podem estar relacionadas tanto ao estudo dos ofícios artesanais urbanos ou rurais, mas é preciso que se trabalhe com produtos mais conhecidos pelos alunos, utilizando variados métodos e instrumentos, devendo possibilitar as crianças a mais ampla criatividade técnica.

Por isso, criamos em nosso material didático digital algumas situações nas quais os alunos já estão familiarizados. Porém, a diferença entre o trabalho rural em suas casas com seus pais, e na escola, é que nesta o aluno faz um estudo teórico (conhecimentos científicos) juntamente com o prático, a fim de despertar novas formas e ferramentas para aprimorar o trabalho no campo.

Pistrak afirma que o trabalho em uma oficina “na medida em que proporciona o contato direto entre o aluno e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas.” (PISTRAK, 2011, p. 51).

Ao retratar especificamente sobre o trabalho agrícola, que é o foco desta pesquisa, Pistrak (2011) afirma que a escola é o centro cultural mais importante que influencia diretamente e indiretamente todas as pessoas que moram no campo.

Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças. (PISTRAK, 2011, p. 55)

Esta citação acima demonstra exatamente o que pensamos ao propor aos alunos o material didático digital aqui produzido. Não se trata de trabalhar com os alunos fazeres que eles já saibam, e, portanto, considerados como desnecessários. Nosso objetivo não é meramente um ensino mecânico; é ensinar os conhecimentos científicos partindo da realidade do campo.

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. (PISTRAK, 2011, p. 55)

Assim, ao mesmo tempo em que a escola proporciona aos alunos os conhecimentos científicos, ela pode e é capaz de oferecer aos alunos, além da leitura e escrita, que são indispensáveis, um ensino que busque a interpretação da realidade e a transformação das condições de vida dos alunos.

Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. (PISTRAK, 2011, p. 55)

Com relação ao ensino urbano, entendemos que não devemos desprezar a ligação entre campo e cidade, pois tanto a escola do campo, como a escola urbana, precisa estar em contato com a agricultura, pois ela é um dos setores mais importantes da economia no país, pois todos devem “conhecer mais ou menos a economia rural, porque, de uma forma ou de outra, deverá participar no trabalho de fortalecimento da aliança necessária entre cidade e campo”. (PISTRAK, 2011, p. 56)

Mas se a escola não deve se limitar ao estudo da economia rural, qualquer tipo de escola urbana deve, por pouco que seja, participar diretamente no trabalho agrícola; cada aluno, enquanto estiver na escola, deve ter a possibilidade de compreender o que é o trabalho agrícola. Isto é possível e necessário não somente durante o estudo da natureza – realizado do ponto

de vista da produção – mas também para conhecer o campo e o trabalho social entre os camponeses. (PISTRAK, 2011, p. 56)

Tendo em vista que a escola onde nossa pesquisa foi realizada também necessita ensinar a respeito do trabalho agrícola; pois, não trabalha com esses conteúdos, precisamos dizer que “o trabalho na escola deve contribuir para a compreensão da aliança entre a cidade e o campo e, em função disso, para a compreensão de todos os problemas contemporâneos principais.” (PISTRAK, 2011, p. 56)

Observando sempre a questão da idade dos alunos, temos também que considerar que a turma escolhida é o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, crianças de cinco e seis anos de idade, e, portanto, desenvolvermos atividades adequadas para essa faixa etária. Não pretendemos expor as crianças à exaustão de trabalhos manuais, a qual prejudica o ensino teórico, mas realizar uma ligação entre esses dois momentos, de forma dialética.

Segundo Pistrak (2011, p. 58) a agricultura na escola “pode permitir o desenvolvimento da ideia de cooperação, do aperfeiçoamento da exploração agrícola, da intensificação da agricultura, da eletrificação etc.”

Portanto, entendemos que

A educação é mais do que ensino. Pistrak defendia que era preciso superar visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam. Na sua proposta pedagógica a escola somente atinge os objetivos de educação do povo, se consegue interligar os diversos aspectos da vida das pessoas. (TAFFAREL; COLAVOPE, 2006, p. 6)

Contudo, sabemos que o ensino que almejamos por meio do trabalho como princípio educativo não é algo simples de ser realizado, pois envolve a complexidade da realidade com suas contradições, problemas e desafios, além disso, acreditamos que esta pesquisa não se limita aqui, podendo ser ampliada, aprofundada e criticada com a intenção de contribuir com a melhoria da educação brasileira, principalmente a Educação do Campo, foco deste estudo.

5.1 A descrição do método: O Sistema dos Complexos Temáticos

Esta pesquisa buscou produzir um material didático digital, voltado à realidade dos alunos moradores da zona rural. Ele teve como principal objetivo a valorização e fortalecimento da identidade dos habitantes do meio rural, e de seu trabalho e modo de vida. Por meio de práticas educativas sistemáticas levamos os alunos a refletirem criticamente e a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, em prol da transformação social.

Dessa forma, ao pensarmos uma maneira de desenvolver um ensino de qualidade, que fosse coerente com nossos princípios e objetivos, e que possibilitasse a interpretação da realidade atual, como resultado de uma prática pedagógica transformadora, escolhemos adotar como metodologia de desenvolvimento do nosso material didático, o Sistema dos Complexos Temáticos de Pistrak (2011).

Nossa preocupação foi desenvolver atividades específicas que relacionassem o conteúdo do primeiro ano do ensino fundamental com as questões sociais do campo, fazendo uma relação dos saberes populares que os alunos trazem consigo com o conhecimento científico.

O interesse nesse tema de pesquisa e como consequência a elaboração do material, como já mencionado anteriormente, ocorreu devido a observações realizadas como professora desta unidade escolar e à crítica quanto ao ensino apostilado obrigatório na rede pública municipal.

Para enfrentar estes problemas curriculares no trato com o conhecimento se faz necessário alterar o trabalho pedagógico ainda organizado de forma linear, no modelo taylorista - cada professor que se responsabilize em transmitir um dado conteúdo fragmentado que, depois de um determinado tempo deverá ser “aplicado” pelo estudante em situações concretas. Faz-se necessário superar um currículo estanque, linear, etapista e extensivo para um currículo intensivo, dialógico e dinâmico. (TAFFAREL; COLAVOPE, 2006, p. 2)

Pensando em contribuir com um ensino mais significativo, através do desenvolvimento dos conteúdos escolares de forma mais atraente e interessante aos alunos, que fosse ligado ao trabalho do campo como princípio educativo, por meio de temas socialmente significativos, estabelecendo conexões com diversos aspectos da vida escolar e, considerando o conhecimento científico e os objetivos da

escola, nos inspiramos no Sistema dos Complexos Temáticos (PISTRAK, 2011), para a criação do produto em mídia digital.

A organização do ensino por meio do Sistema dos Complexos Temáticos desenvolvido por Pistrak (2011),

concebe a escola do trabalho como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada um, no seu espaço, para travar a luta contra as velhas estruturas. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela – daí a necessidade da escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico -, compreendendo-a e, por sua vez, a transformando.(TAFFAREL; COLAVOPE, 2006, p.1)

O Sistema de Complexos Temáticos é um método dialético que tem como objetivo principal ajudar o aluno a entender a realidade atual de uma forma dinâmica e não estática, estudando o conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas desde diferentes pontos de vista. Por isso a necessidade de organizar as disciplinas de maneira interdisciplinar, como único jeito de garantir uma assimilação da realidade atual. Assim, o sistema de complexos passa a ser não somente um método de ensino, mas um sistema de organização vinculado aos objetivos da escola. (PISTRAK, 2011)

Félix, Moreira e Santos (2007, p. 215) concordam ao dizer que

a organização do ensino e os estudos dos conteúdos escolares sejam trabalhados numa perspectiva dialética, o trabalho pedagógico deve ser pensado e organizado em complexos temáticos na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético.

Contudo, Pistrak (2011) detecta três interpretações distintas sobre a aplicação dos complexos e que resumidamente podemos entender:

A primeira delas aborda o conteúdo de forma multidisciplinar, ou seja, cada disciplina, separadamente, estuda o tema conforme sua especialidade. Para Félix, Moreira e Santos (2007, p. 216) “um dos problemas dessa abordagem é a escolha do tema a ser estudado, que se dá por condições eventuais [preocupações acidentais das crianças ou jovens ou presença de certo objeto no campo visual]”. Ainda segundo eles, a falha dessa abordagem é que o complexo não é estudado em sua totalidade como um projeto, mas a partir de escolhas aleatórias. Este tipo de interpretação pode ser um obstáculo maior no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, pois o ensino é dirigido por vários professores especialistas, ou seja,

um professor para cada disciplina. Diferentemente do ensino fundamental, os anos iniciais, foco desta pesquisa, não enfrenta este tipo de dificuldade, pois há apenas um professor responsável por todas as disciplinas oficiais, exceto Educação Física e Inglês.

Já a segunda interpretação entende o complexo como “o desenvolvimento de ideias sugeridas por um objeto, a concentração de todo programa de ensino sobre um dado objeto, durante um tempo determinado.” (PISTRAK, 2011, p. 106). De acordo com Felix, Moreira e Santos (2007) esta interpretação está inspirada no construtivismo e na Escola Nova, como também na Pedagogia de Projetos, onde o centro de todas as atividades é o aluno e não o conhecimento científico. “Se, por um lado avançava-se do ponto de vista do método experimental, por outro, tal abordagem não avançava do ponto de vista de ajudar o aluno a compreender a realidade.” (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 217)

A terceira interpretação que é a defendida por Pistrak (2011) está sustentada na pedagogia social, que tem como objetivo a construção de uma nova escola que estude a realidade atual, assim,

A essência desses objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. (PISTRAK, 2011, p. 24).

Dessa forma, Pistrak (2011) defende que o Sistema de Complexos exige algumas questões de ordem prática e que devem ser levadas em consideração: a seleção dos temas e a relação entre os complexos; como estudar cada tema; organização do ensino segundo o sistema dos complexos; e a organização do trabalho das crianças.

a) Primeiro passo: seleção dos temas

Para Pisktrak (2011) o Sistema de Complexos Temáticos é um meio e não um fim em si mesmo e os temas são escolhidos segundo os objetivos da escola. A seleção desses temas do Complexo deve ser procurada no plano social e não plano meramente pedagógico.

Diretamente a ideia dos complexos esta vinculada à concepção do conhecimento como algo interdisciplinar de tal forma que os temas devem

encadear-se, uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma visão clara e nítida da vida. *Dessa forma a escolha dos temas não pode ser casual ou porque o aluno 'quer'*. Essa escolha deve ser criteriosa. (SILVA, 2012, p. 5, grifo nosso)

De acordo com Félix, Moreira e Santos (2007) as disciplinas escolares deixam de ser o papel central da escola e passa a ser a relação entre os fenômenos (complexificação das questões). Dessa forma, a seleção dos temas se inicia com uma discussão coletiva entre os professores para se definir quais temas são mais significativos para aquela determinada realidade.

Assim, a escolha dos temas não deve ser feita ao acaso sem que haja planejamento do professor, nem definida por meio de uma disciplina específica. Porém, cada complexo proposto aos alunos deve ser de grande importância e valor para o desenvolvimento da compreensão da realidade atual.

Considerando que na escola de Guaianás há apenas um professor por ano/série e os demais professores não puderam participar da pesquisa e da aplicação do material didático produzido devido à obrigatoriedade do uso da apostila, estudamos e fizemos observações sobre o contexto em que a escola está inserida para então esquematizarmos temáticas básicas que englobaram a compreensão da dimensão humana do sujeito, como também a compreensão da realidade e da sociedade.

Segundo Félix, Moreira e Santos (2007)

O planejamento é condição de possibilidade para que haja uma seleção de temas significativos. Aqui, tema significativo não é aquele que está no interesse imediato dos estudantes, mas são os fenômenos de importância e de valor como meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade.

Também não podem ser temas independentes, ou trabalhados separadamente para um grupo especial, mas tem que ter um caráter geral. “O critério necessário para a seleção dos temas de ser procurado no plano social e não na pedagogia ‘pura’. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista *social*, devendo servir para compreender a realidade atual.” (PISTRAK, 2011, p. 109, grifos do autor)

Ainda, um tema geral pode desdobrar-se em outros temas, mesmo que estes não sejam de real valor por si mesmo. Contudo, se eles fizerem parte do tema geral

e se são indispensáveis para a compreensão do todo, constituem-se como importantes e aceitáveis.

Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma amplificação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, proporcionando uma educação de tendência determinada. (PISTRAK, 2011, p. 110)

Dessa forma, considerando o contexto da escola, procuramos investigar temas gerais socialmente úteis e que pudessem ser trabalhados com a turma do primeiro ano do ensino fundamental, com o grau de complexidade de acordo com a idade dos alunos. Tais temáticas foram apresentadas e trabalhadas de forma adequada para o nível.

Pistrak (2011) também afirma que cada idade tem suas particularidades e que isto não pode ser desprezado pela escola.

As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente de formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos da exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. (PISTRAK, 2011, p. 31)

Outro ponto importante discutido por Pistrak (2011) é quanto à duração do trabalho num mesmo complexo. Segundo o autor é preciso que ao se trabalhar com os complexos temáticos se considere a idade da criança, principalmente, durante os primeiros anos, pois elas não são capazes de fixar a atenção em um mesmo assunto durante um tempo muito longo. “Nessas condições, deveríamos nos adaptar à idade das crianças, tratando os temas durante uma, duas, três semanas, no máximo” (PISTRAK, 2011, p. 113). Assim, no material didático digital produzido por nós, os complexos foram distribuídos em três temáticas: Identidade, Família e Campo, sendo cada uma delas tratadas e discutidas por no máximo duas a três aulas cada.

Além disso, os temas escolhidos podem ser trabalhadas interdisciplinarmente, pois envolvem diversas disciplinas.

Durante os primeiros anos de ensino, escolhemos temas concretos presentes no campo visual da criança; fixamos sua atenção sobre o tema dado, mas só indicamos superficialmente sua relação com uma série de outros fenômenos; com o tempo, entretanto, o complexo se aprofunda, aumentando consideravelmente sua superfície e tomando-se ainda mais ampla a extensão de seu anel periférico. (PISTRAK, 2011, p. 113)

Aliás, o caráter do complexo também mudará conforme a idade dos alunos, ou seja, quanto mais avançadas estão as crianças, mais complexo é o processo de desenvolvimento e mais difícil dirigir os trabalhos. (PISTRAK, 2011)

Durante os primeiros anos de escolaridade, quando o estudo do complexo dura apenas duas semanas, pode-se fixar a atenção das crianças durante o período sobre o próprio tema, sobre seus aspectos precisos, e então se pode falar de concentração cotidiana do ensino na base de um complexo determinado. Mas, quanto mais as crianças crescerem, mais se enriquece o complexo e mais o trabalho se desenvolve. O tema pode ser então desmembrado numa série de temas secundários, dirigindo-se a atenção das crianças sobre esses temas, desde que sejamos capazes de manter suas *relações mútuas solidamente enraizadas no espírito das crianças*. Mais tarde, ainda, o estudo dos complexos não mais compreenderá um grupo contínuo de ensino em torno de temas precisos, mas um trabalho sobre questões diversas simplesmente *subordinadas a uma ideia geral: a do tema selecionado como complexo*. (PISTRAK, 2011, p. 114, grifos do autor)

Félix, Moreira e Santos (2007), ao estudar Pistrak, compreendem que alguns pontos precisam ser levantados para selecionar os temas dos complexos, são eles:

Que problemas as crianças precisam resolver não só no âmbito da sala de aula, mas também na sociedade, para que possam compreender, se motivarem no estudo e atuar na realidade? Pensadas e apontadas as respostas, nascem as pistas para a seleção de conteúdos que as crianças precisam aprender para resolver problemas concretos. (FÉLIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 221)

Procuramos, então, dessa forma, elencar temas mais gerais, e que a nosso ver é essencial para a compreensão da realidade do campo e da identidade da criança moradora da zona rural, não somente, por não terem até então a oportunidade de refletirem e discutirem criticamente sobre tais temas, mas também para que possam aprender a resolver problemas e desafios impostos pelo cotidiano, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Ao estudar um tema, na perspectiva do complexo, o desafio é estudar os conteúdos com base na vida social. Ao pensar o ensino nesta perspectiva, o ponto de partida deixa de ser o imediato e o empírico vivido pelo estudante, para partir de situações ou questões mais amplas, mas que tenham elos com os espaços ou situações vivenciados pelos estudantes. (FÉLIX, MOREIRA, SANTOS, 2007, p. 223)

b) Segundo passo: estudar e organizar o ensino segundo o sistema dos complexos

A questão principal do uso do sistema do complexo é a necessidade de incentivar o aluno para compreender a complexidade da realidade, é fazer com que o aluno não apenas aprenda cálculos e letras, mas o instigue a pensar, buscar a história de sua vida, os conflitos, as razões do preconceito contra os moradores do campo, a valorização do trabalho rural, a dignidade e a justiça.

O Sistema de Complexo fazer-se produção coletiva, respeitando as especificidades locais e regionais, relacionando-as com o conhecimento clássico universal, por ser significativo para toda uma comunidade, e para a humanidade, por apontar situações-problema para os sujeitos, por propor-se gerador de ação científica, por contribuir para que professores e estudantes, juntamente com a comunidade, trabalhando, produzam conhecimentos científicos que superam o senso comum por incorporação e, assim compreendam a realidade atual. (TAFFAREL; COLAVOPE, 2006, p. 10)

Para Felix, Moreira e Santos (2007) o Sistema dos Complexos só tem sentido se for compreendido pelos alunos. Ele pode ser estudado como um assunto ou como um assunto principal que pode estar ligado a outros fenômenos não menos importantes.

Para a execução do trabalho é fundamental o encadeamento geral desde o início, mostrando as crianças porque o complexo é importante e como ele possibilita compreender alguns aspectos da vida. Em seguida, deve-se começar o trabalho de acordo com o que foi planejado, cujo foco principal é o tema geral do complexo. Aplicar o método por meio de uma abordagem dialética, permitindo que os alunos tenham uma visão geral e para que o conteúdo não seja entendido de forma fragmentada. (FELIX, MOREIRA, SANTOS, 2007).

Por se tratar de uma organização e um trabalho pedagógico distinto do que atualmente está imposto, deixamos claro que este método é um desafio, pois exige esforço e dedicação de todos os profissionais que atuam na escola, além de comprometimento com o plano social. “Só a experiência nos ensinará a arte de lidar com o método do complexo.” (PISTRAK, 2011, p. 119)

c) Terceiro passo: organização do trabalho das crianças no sistema do complexo

Pistrak (2011) revela que organização do trabalho das crianças no Sistema do Complexo só tem sentido se é compreendido pelo aluno na prática, de forma que tome consciência do tema do complexo e do término de seu trabalho.

Um fato importante que difere o Sistema dos Complexos Temáticos do ensino atual é a questão do trabalho coletivo. Pistrak (2011) explica que o trabalho coletivo sempre existiu nas escolas, e é comum para as crianças, porém, destaca que o considera como sendo um trabalho coletivo de grupo, como uma unidade, onde as tarefas são divididas entre vários subgrupos que fazem os trabalhos, mas tem a consciência de que fazem parte de um trabalho comum. Cada criança se torna responsável por sua parte e ao final fazem um balanço geral por meio de uma revisão em comum.

Uma organização do trabalho desse tipo revela às crianças o sentido da divisão do trabalho; torna-se evidente para eles que diferentes esforços, vindos de vários lados, podem servir para realizar uma tarefa comum. Essa técnica dá bons resultados no trabalho por complexos, em particular; às vezes trata-se mesmo da única forma possível de trabalho nesse sistema. (PISTRAK, 2011, p. 128)

Deste modo, para finalizar o trabalho com os complexos e verificar se atingimos os resultados esperados, Pistrak (2011) destaca que deve ser feito um balanço retrospectivo desse trabalho, que serve não somente para a revisão dos conteúdos, mas para levar os alunos a perceber os resultados e as relações dos conhecimentos que foram adquiridos.

É interessante destacar também que o Sistema dos Complexos, segundo Pistrak (2011), pode ser aplicado em todos os níveis da escola, ou seja, mesmo que a turma escolhida para a pesquisa seja com crianças não alfabetizadas.

Nesse sentido, é fundamental que o ensino por meio dos complexos faça uma conexão entre “o trabalho técnico, a auto-organização das crianças, o trabalho social da escola e o ensino propriamente dito”. (PISTRAK, 2011, p. 124)

Para Félix, Moreira e Santos (2007, p. 227) “o complexo é uma forma de organização do trabalho pedagógico que tem por objetivo exercitar as crianças na análise da realidade por meio do método dialético”.

Compreendemos, portanto, que a implementação deste sistema foi feita em um regime stalinista, um tempo de revolução e transformações sociais, e, portanto, não podemos tomar o método como um manual nos dias atuais, mas sim como

inspirador e instigador para a construção de práticas pedagógicas adequadas as necessidades desta determinada escola. (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007)

O ensino escolar, como se faz normalmente, não é agradável às crianças, não as atrai, não cria nelas uma tendência interior a se formar, sobretudo se não compreendem os objetivos desse ensino. Mas, mesmo que o trabalho de ensino seja excelente, não é capaz de criar, por si mesmo, suficientes interesses para o estabelecimento de um sólido coletivo infantil. A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação [...]. (PISTRAK, 2011, p. 144)

Realizadas essas considerações, apresentamos a seguir os passos necessários da nossa sequência didática, desenvolvida por meio de um material didático pedagógico, confeccionado em mídia digital, e aqui intitulado de “Cultivando Saberes”. As atividades propostas nele não tem a intenção de resolver todos os problemas pedagógicos e sociais do campo, mas utilizar dessas ideias e princípios para auxiliar na construção de um ensino pautado na realidade dos habitantes da zona rural.

5.2 A aplicação do método: o que dizem os alunos do primeiro ano do ensino fundamental

Nesta parte do capítulo, apresentamos nossa proposta de sequência didática aplicada aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, da “EMEIF Professor Antônio Simões”. Tal sequência foi inspirada no Sistema dos Complexos Temáticos e resultou num material didático pedagógico, confeccionado em formato de mídia digital, que intitula-se “Cultivando Saberes”. Nessa pesquisa apresentamos as análises das percepções dos alunos frente aos temas e conteúdos trabalhados na nossa sequência didática, bem como os questionamentos que tiveram a partir das visões de mundo que possuíam.

É importante salientar que as falas dos alunos aconteceram de forma espontânea e foram gravadas em aparelho de áudio durante a aplicação da sequência didática, sugerida neste trabalho. Todos os alunos tiveram oportunidade de contar suas percepções e reflexões, mas elencamos aquelas que mais se destacaram e que expressaram claramente a realidade vivenciada pelo aluno.

Antes da aplicação do material os alunos foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, os riscos mínimos, bem como se gostariam de participar

voluntariamente da pesquisa. Para preservar o anonimato, preferimos identificá-los como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3 e assim sucessivamente. Após a coleta dos dados, escolhemos as falas que consideramos mais importantes para a pesquisa que foram transcritas e analisadas à luz da teoria de Pistrak (2011, 2013), assim como demais autores utilizados nesta pesquisa.

Cabe-nos ressaltar ainda que todos os alunos que participaram da pesquisa são moradores da zona rural, sendo a maioria residente no Assentamento Horto de Aimorés.

O **primeiro passo** da nossa atividade, com base na metodologia dos Sistemas do Complexo Temático, foi selecionar os temas para serem desenvolvidos, junto aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Os temas selecionados foram: Identidade, Família e Campo, porque ao realizarmos estudos e observações das aulas, detectamos que os alunos não tinham oportunidade de explorar e reconhecer sua própria realidade e modo de vida. Além disso, elencamos estes temas pelo seu valor no plano social e não meramente pedagógico. O tema trabalho também foi colocado em pauta para ser trabalhado, porém, pela indisponibilidade de tempo na pesquisa decidimos deixá-lo para outro momento, em uma pesquisa futura. Concordamos, então, que estes temas são de grande importância e valor para o desenvolvimento da compreensão da realidade atual e da sociedade.

No **segundo passo**, estudamos e organizamos o ensino segundo o Sistema dos Complexos, por meio de um esquema que continha: os objetivos de cada tema; os conteúdos a serem abordados e as disciplinas que estariam englobadas durante as aulas. Expomos abaixo, na Figura 7, os temas selecionados e os conteúdos trabalhados e como tais temas foram desenvolvidos enquanto sistema de complexo, junto aos alunos do primeiro ano, da escola de Guaianás.

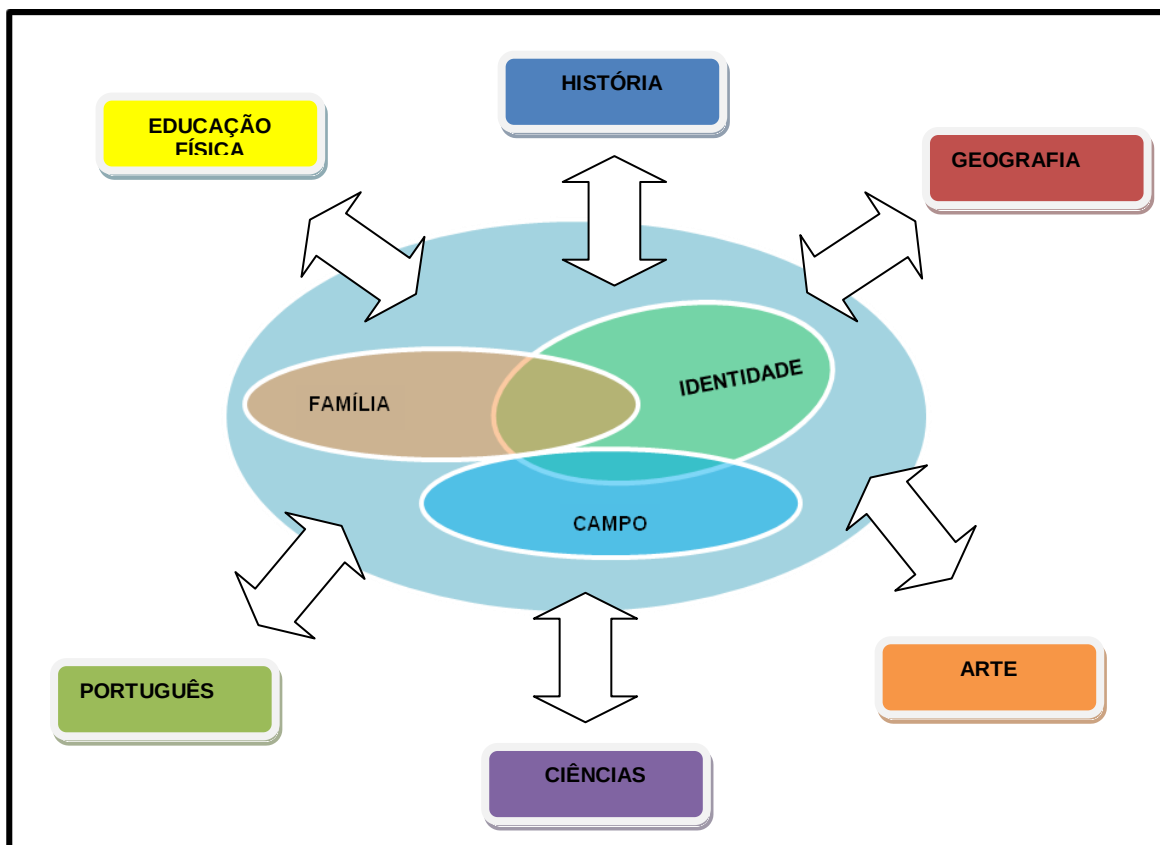


Figura 7: O Sistema dos Complexos Temáticos desenvolvido na escola de Guaianás

No nosso **terceiro passo**, demos início ao que planejamos e a organização do trabalho das crianças no Sistema do Complexo. Assim, ao colocarmos em prática nossa proposta, como uma nova forma de se produzir conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, ao entrarmos na sala de aula, pedimos para que os alunos sentassem em círculo e fizemos uma explicação dos Complexos Temáticos e de tudo o que faríamos durante essas aulas para que os alunos tomassem conhecimento do conteúdo e da nova forma de ensinar que os possibilita compreender alguns aspectos de vida.

Ao colocarmos em prática o terceiro passo, nossa tarefa consistiu em problematizarmos o primeiro tema “**Identidade**”, que teve como objetivo explorar as percepções dos alunos quanto sua própria identidade, procurando analisar se há algum tipo de preconceito discriminação dentro da escola. Esse tema se relaciona com o conteúdo escolar das disciplinas de História, Arte, Educação Física e Português, no sentido que trabalha situações de socialização e respeito pela

diversidade, por meio de atividades ao ar livre, leitura e interpretação de uma obra de arte e direitos humanos. Portanto, ao enfatizarmos a identidade da criança, procuramos discutir criticamente com os alunos sobre suas tradições e sua cultura familiar, destacando experiências, brincadeiras, jogos, cantigas e canções preferidas por eles. Dessa forma, introduzimos tal tema por meio de um texto denominado Humanidade na Pluralidade, de forma simples, para o entendimento dos alunos e para que eles pudessem expor seus sentimentos e percepções sobre como são tratados na escola, pois muitas vezes eles não tiveram a oportunidade de se expressar e contar fatos preconceituosos ocorridos dentro do ambiente escolar, tanto por parte dos próprios alunos, quanto de professores, funcionários e direção. Após a leitura do texto introdutório colocamos algumas fotos de crianças brincando e discutimos a respeito da discriminação, questionando se algum aluno se sentia desprezado, chateado ou ofendido com alguém.



Figura 8: Fotos de crianças brincando

Apesar dos alunos não terem demonstrado qualquer discurso ou reação de preconceito sofrido na escola, a não ser questões relacionadas a outros tipos de conflitos, este tipo de análise, desenvolvida de forma oral foi muito importante, já que os alunos ainda não estão preparados para a produção de textos. Porém,

precisamos fazer uma ressalva, na medida em que, conforme analisado anteriormente nas falas das professoras, verificamos formas de preconceitos aos alunos do campo, uma vez que eles são considerados por elas “atrasados”. Para as próprias crianças não há essa diferença de aprendizagem.

Ainda referente ao tema **Identidade**, expomos a obra de arte “Jogos Infantis” de Brueghel (1560).



Figura 9: Obra de arte “Jogos Infantis” - Brueghel (1560)

Fizemos a leitura e interpretação da obra e questionamos se os alunos conheciam as brincadeiras pintadas no quadro. Após este momento, através de uma conversa, os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus costumes e tradições por meio das brincadeiras. A maioria dos alunos disse que em sua rotina, além de frequentarem a escola, assistirem televisão e brincarem em casa, principalmente, com irmãos e primos, também muitas vezes ajudam seus pais nos afazeres do campo. Esta última atividade foi comum entre os alunos, que mostraram interesse e prazer ao cuidar do lugar onde moram. Além disso, ao serem questionados sobre as brincadeiras que mais executam, a maioria respondeu que são as brincadeiras ao ar livre, como empinar pipa, pular corda e brincar de pega-

pega. Poucos alunos destacaram jogos eletrônicos ou de computador, por exemplo. Interessante destacar que a maioria dos alunos afirmou possuir algum tipo de brinquedo eletrônico em casa, incluindo celular com jogo. Porém, esta não foi a maioria da resposta dada por eles. Um aluno ao se deparar com o debate sobre as brincadeiras preferidas por eles, disse:

Aluno 1: Professora, eu gosto de brincar de trabalhar.

Danielle: Como é brincar de trabalhar?

Aluno 1: Carpindo, fazer chiqueiro, cortar pau para fazer carvão, dar pasto para as vacas, arrancar a mandioca.

Danielle: E o que mais?

Aluno 1: Eu cuido da horta, planto, mas o passarinho comeu.

Danielle: Você que plantou?

Aluno 1: Minha avó, mas eu ajudo ela, eu brinco e trabalho de verdade.

É possível dizer que para este aluno sua brincadeira preferida é ajudar os avós com os afazeres do campo, da mesma forma que ele entende que o que faz é importante para o desenvolvimento rural, assim, possui responsabilidades e aprende técnicas de criação e cultivo que foram passadas para ele por seus familiares.

A escola pode preparar esses alunos para auxiliar no desenvolvimento do campo por meio dos conhecimentos científicos.

Através da escola proporcionar aos alunos uma iniciação técnica aos diversos tipos de trabalho manual e intelectual, especialmente aqueles necessários para o avanço da produção no meio rural. Isto significa, hoje, desde técnicas agrícolas até contabilidade, administração, técnicas de saúde, comunicação. Esta iniciação técnica deve ser prática e teoria e começar desde as primeiras séries. (MST, 2005, p. 95)

Outro aluno, para completar a fala do amigo também sobre o assunto destacou:

Aluno 2: Professora, eu quero estudar bastante “para mim” aprender a dirigir trator.

Danielle: E porque você quer aprender a dirigir trator?

Aluno 2: Eu adoro trator. Para trabalhar, fazer tanque, cuidar das plantas, para sulcar. Sabe? Meu irmão já dirige um trator, porque ele tem doze anos. Minha mãe

disse que se eu estudar bastante eu também vou dirigir.

A escola atual, principalmente, seguindo uma apostila de cunho urbanocêntrico e etnocêntrico, despreza este tipo de interesse fundamental para um trabalho educativo de qualidade. Ela não é capaz de criar condições e oportunidades para que estes alunos possam avançar e se desenvolver integralmente, ter conhecimentos sobre o que acontece ao seu redor para construir uma vida mais saudável, digna e justa.

Para finalizarmos o trabalho com a temática da identidade, a próxima atividade foi realizada por meio de situações concretas, onde os alunos foram convidados a mostrar, individualmente, as cantigas de roda que eles aprenderam com os pais e irmãos, sendo posteriormente levados a ensiná-las para os demais colegas da classe. Tais canções são tradições de sua cultura familiar. Esta atividade permitiu a socialização das tradições e o resgate da cultura popular, assim como, conhecer, vivenciar e praticar as cantigas, por meio do desenvolvimento corporal e linguístico, ou seja, conteúdos relacionados as disciplinas de Educação Física e Português.

Como parte da atividade colocamos a música “É bom ser criança” de Toquinho (1987).

**É Bom Ser Criança
Toquinho**

É bom ser criança
Ter de todos atenção
Da mamãe, carinho
Do papai, a proteção
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar
Só comer, crescer, dormir, brincar

É bom ser criança
Isso às vezes nos convém
Nós temos direitos
Que gente grande não tem
Só brincar, brincar, brincar
Sem pensar no boletim
Bem que isso podia nunca mais ter fim

É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco

Nem com filhos pra criar
É tão bom não ter que ter
Prestações pra se pagar
Só comer, crescer, dormir, brincar

É bom ser criança
Ter amigos de montão
Fazer cross saltando
Tirando as rodas do chão
Soltar pipas lá no céu
Deslizar sobre patins
Bem que isso podia nunca mais ter fim. (TOQUINHO, 1987)

Lemos essa letra primeiramente para os alunos, pois eles ainda não estavam alfabetizados. Depois ouvimos, cantamos e explicamos a letra, discutindo com eles os direitos das crianças de terem uma vida digna, com amor, atenção, educação, alimentação e que devem ser protegidas contra qualquer ato de violência, preconceito e discriminação, independente de sua cor, sexo, raça, língua, etnia e religião.

Finalizado o trabalho com o tema da identidade, demos início ao trabalho com a próxima temática intitulada “**Família**”. Ela teve como objetivo problematizar a diversidade e a rotina familiar, no que tange a organização, aos costumes, a cooperação familiar, as atividades de lazer, principalmente, valorizando a importância do trabalhador rural, em relação ao que plantam, colhem e os animais que criam. Nesta temática trabalhamos, principalmente, com texto e fotos, dando oportunidade aos alunos de contarem como é a rotina de sua família, com o que trabalham e o que gostam de fazer. Ressaltamos que esta temática está relacionada com conteúdos escolares das disciplinas de História e Geografia do primeiro ano do ensino fundamental.

Novamente, demos início à temática discutindo um texto introdutório intitulado Como é a sua família? Este texto serviu para explicarmos sobre o direito inalienável do ser humano de possuir uma família. Além disso, destacamos que cada família está inserida em uma cultura que deve ser respeitada. Então, mostramos algumas fotos que ilustram diversos tipos de famílias para que os alunos vissem a diversidade familiar e com ela pudessem construir reflexões críticas sobre o tema.



Figura 10: Fotos de famílias

Neste momento, chamamos a atenção para o fato de que os pais dos alunos, seus avós e familiares trabalham no campo para a sobrevivência da família. Como mostra a fala do aluno abaixo:

Danielle: Quem quer contar sobre sua família?

Aluno 3: Eu, professora.

Danielle: Então, agora é a sua vez. Eu quero saber sobre a sua família, quem mora com você, o que eles fazem...

Aluno 3: Eu, meu pai, minha irmã e o Alex.

Danielle: Quem é Alex?

Aluno 3: Meu irmão, ele estuda aqui.

Danielle: O que sua família faz?

Aluno 3: Eles trabalham de plantar, carpir, de rastelar, de tampar o buraco.

Danielle: E você gosta do que eles fazem?

Aluno 3: Eu gosto. Eu ajudo. Eu gosto mais de pegar o garfo, colocar o lixo dentro da carriola e levo para minha mãe queimar.

Para compreensão melhor desta fala, conversamos com o pai deste aluno em outro momento e ele comentou que está passando por uma situação difícil, porque apesar de terem a terra para plantação, não conseguem vender as verduras, por

não possuírem meio de transporte que os leve até a feira. Então, dessa forma, tudo o que plantam e colhem é somente para a sobrevivência da família.

Vale lembrar que segundo Puziol e Silva (2010) o trabalho educativo na escola pode promover mudanças na realidade social. Não por meio de um trabalho alienado para o capital, mas como princípio educativo que busca soluções para os problemas da zona rural.

Já o aluno 4, destaca que o trabalho de seus pais é a plantação e cultivo de verduras para a venda comercial:

Aluno 4: *Meu pai, minha mãe e eu. Só tem isso.*

Danielle: *E qual é o trabalho deles?*

Aluno 4: *Agora eles trabalham com alface, couve...*

Danielle: *E o que eles fazem, vendem?*

Aluno 4: *Eu ajudo a plantar verdura, depois meu pai vende na rua até de noite.*

Neste caso, o aluno, mesmo de pouca idade, já demonstrou conhecimentos sobre o trabalho de seus pais, entretanto, é importante salientar que muitas vezes a agricultura familiar é vista como um trabalho atrasado, desvalorizado, e, portanto, necessita ser problematizada com os alunos de forma que os conscientizem a refletirem sobre sua importância para a sociedade, procurando despertar o interesse a respeito do trabalho na zona rural. Isso decorre do fato de que a escola burguesa está mais interessada em qualificar mão-de-obra para o mercado capitalista e a maioria das políticas públicas brasileiras estão voltadas e privilegiam os latifundiários, assim na escola, os pequenos agricultores são vistos como um indivíduo sem condições de vida adequada.

Para valorizar o trabalho cooperativo na família levando em consideração o conhecimento científico, os alunos podem refletir não somente sobre a realidade do trabalhador rural, mas também sobre a preservação da natureza, a saúde e bem estar do trabalhador rural, entre outros.

Partir da prática é começar identificando os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola. [...] Trazendo a vida para dentro da escola, as crianças se educam para entender e sentir melhor esta vida, participando da busca de soluções para os seus mais diversos tipos de problemas. (MST, 2005, p. 83)

Portanto, escolhemos finalizar esta temática elaborando um cartaz com as fotos das famílias das crianças para apresentar para que toda a turma conhecesse a diversidade familiar. Ao colar as imagens os alunos falaram a respeito do trabalho, dos costumes, as pessoas que fazem parte de sua família, onde passeiam, o que gostam de comer e se divertir, privilegiando os costumes, valores, tradições, gostos, rotinas e sua própria identidade.

Finalizada a atividade com o tema da sobre família passamos a trabalhar com a temática “Campo”. Ao apresentar esta última temática intitulada “**Campo**”, nosso objetivo foi analisar como os alunos veem o que conhecem e como se sentem como habitantes da zona rural. O foco desse momento foi destacarmos a importância do campo e de seu modo de vida.

Ao discutirmos a temática “Campo” em sala de aula, procuramos estabelecer uma conexão do conteúdo com a realidade dos alunos, como também, criar oportunidades para que eles aprendessem, por meio da prática, algo socialmente útil, que, no caso, foi a confecção de uma composteira doméstica.

Desse modo, lemos o texto intitulado Campo e Cidade: uma simbiose para a abertura da terceira e última temática, com o objetivo de trabalharmos, principalmente, com a valorização do meio rural e o modo de vida no campo. Em seguida, mostramos fotos que destacam a paisagem da zona rural e o que podemos encontrar lá, como animais, vegetação e plantação.



Figura 11: Fotos de paisagens rurais

Durante esta atividade os alunos demonstraram empolgação e muito interesse nas imagens, pois até então, nunca tinham visto na apostila, algo parecido com a realidade em que vivem.

Para instrumentalizar ainda mais nossa discussão passamos para os alunos o vídeo, em forma de desenho animado, “Na roça é diferente”, (SOUZA,1998). O desenho animado conta a história de Chico Bento, morador da zona rural, que recebe uma visita de um primo morador da cidade em seu sítio. No desenho Chico Bento é retratado como um menino caipira, sempre na companhia de animais, com vestimentas rasgadas e um modo de vida atrasado. Já seu primo, morador da zona urbana, é retratado como um menino rico, com vestimentas chiques, considerado inteligente e moderno. As falas tanto do Chico Bento como da sua mãe são retratadas de forma estereotipadas. Sua casa, não possui aparelhos domésticos elétricos e é considerada uma casa velha e antiga. O principal assunto da história é que a mãe de Chico Bento necessita preparar o almoço e ambos os primos vão à procura dos ingredientes. O primo de Chico não entende que os produtos que irão utilizar são vindos do trabalho da zona rural e não comprados prontos no supermercado, mas cultivados e criados no próprio sítio. Chico Bento, então, ensina seu primo, como lidar com os afazeres do campo mostrando que também tem o que

aprender no meio rural. Após o vídeo, fizemos um círculo para refletir criticamente sobre os pontos principais e analisar quais foram as percepções dos alunos. A discussão durou mais que o planejado e foram necessárias outras aulas para que todos os alunos pudessem falar a respeito do tema. No início eles reconheceram que Chico Bento é morador da zona rural, porém ao questionar sobre suas vestimentas, um aluno destacou que ele está vestido de shorts, camisa, chapéu e sem sapato.

Danielle: *Mas se ele mora no sítio igual vocês, vocês não usam sapatos?*

Aluno 5: *Eu uso sapato.*

Aluno 4: *Eu também uso sapato.*

Danielle: *Então, por que ele está sem sapato?*

Aluno 1: *Porque ele não tem dinheiro para comprar.*

Aluno 6: *Porque ele é pobre.*

Ao problematizar sobre a ausência do sapato os alunos não gostaram como Chico Bento está vestido e ao serem questionados, pudemos perceber que eles entenderam que o menino não usa sapatos por não possui condições para comprá-lo e não pelo motivo de ser morador da zona rural. Para eles, este fato pode ocorrer tanto na zona urbana quanto na zona rural.

Danielle: *E por que ele está de chapéu?*

Aluno 7: *Porque ele é fazendeiro. Porque ele trabalha.*

Aluno 1: *Ele trabalha pra ganhar dinheiro.*

Danielle: *Mas por que ele trabalha para ganhar dinheiro?*

Aluno 2: *Para ele comprar as coisas. Ele tira leite para ele vender.*

Danielle: *O Chico Bento é uma criança ou é um adulto?*

Geral: *Uma criança.*

Danielle: *Mas ele trabalha?*

Geral: *Sim.*

Danielle: *Porque ele trabalha?*

Aluno 2: *Porque ele ajuda a mãe dele.*

Danielle: *Ele trabalha com o que?*

Aluno 1: *De fazendeiro.*

A maioria dos alunos reconheceu o chapéu como um adorno para ser utilizado no trabalho rural e para eles, ser fazendeiro significa que a pessoa trabalha no campo para tirar seu sustento. É interessante observarmos que os alunos

reconheceram a importância da cooperação familiar, porém muitas vezes isso não é trabalhado na escola, como no caso da utilização da apostila, onde cada aluno possui a sua própria e faz as atividades separadamente, e dessa forma, o individualismo é enfatizado.

De acordo com o MST (2005), o papel da escola é ajudar criar condições para que os alunos se capacitem para a organização coletiva, aprendendo na prática o que é a cooperação, por meio de atividades em que elas sejam desafiadas a se organizar e a resolver os problemas em conjunto.

Seguindo o debate que o vídeo proporcionou, perguntamos aos alunos sobre o preconceito e a falta de conhecimento do primo de Chico a respeito da vida e o trabalho no campo.

Danielle: *O primo do Chico está gostando do sítio?*

Aluno 5: *Não.*

Danielle: *Será que ele não gosta ou ele não conhece?*

Aluno 5: *Porque ele não sabe mexer com gado, ele não sabe mexer com a galinha.*

Nesse trajeto, a princípio, os alunos entenderam que o primo de Chico Bento era preconceituoso quanto à vida no campo, porém, durante o vídeo, a personagem vai aprendendo a lidar com os animais e a conhecer outro modo de vida diferente da que ele estava acostumado na cidade.

Com o debate os alunos problematizaram a questão e passaram a ver que a falta de conhecimento da personagem levou-a inicialmente a ter preconceito com o que é diferente. Este momento foi importante, pois os alunos aprenderam a valorizar seus próprios conhecimentos, no desenho animado Chico Bento estava ensinando o primo, diversos saberes do campo. O debate também gerou com os alunos uma reflexão sobre o preconceito linguístico contra os habitantes da zona rural. O aluno 1 observou e comentou durante a aula, dando início a seguinte discussão:

Aluno 1: *Eles falam um pouco errado.*

Danielle: *Porque eles falam um pouco errado?*

Aluno 7: *Eles falam como os fazendeiros falam.*

Danielle: *Bom, fazendeiro é quem mora no sítio?*

Aluno 7: *Não.*

Aluno 2: *Meu pai é fazendeiro.*

Danielle: *Alguém pode me explicar o que é um fazendeiro?*

Aluno 3: *Eu sou do sítio.*

Danielle: *Mas todo mundo que mora no sítio é fazendeiro?*

Geral: *É.*

Aluno 4: *Eu moro no sítio, mas eu não sou fazendeiro. Meu pai é fazendeiro.*

Isabela: *Eu e minha mãe ‘mora’ no sítio e ela trabalha de verdura.*

Aluno 6: *Eu não sou fazendeiro. Eu moro no sítio.*

Danielle: *Fazenda é diferente de sítio?*

Aluno 1: *É. Fazenda tem mais coisas para fazer e também tem um monte de serviço.*

Neste momento, a conversa mudou de foco e passou a ser discutido o que é ou não ser um fazendeiro. Os alunos demonstraram confusos e tiveram opiniões divergentes quanto à nomenclatura. É possível dizer que os alunos apresentaram desconhecimento quanto à palavra “camponês” e, por esse motivo, muitos se identificaram como fazendeiros, além disso, alguns demonstraram que fazendeiro é aquele que é proprietário de fazendas de grande porte, como para o aluno 6, por exemplo, que ao se deparar com a fala das personagens não se identificou, mas entendeu que o modo de falar delas é semelhante ao dos fazendeiros da região aonde mora. Como a discussão se tornou contraditória e deixou muitos alunos com dúvidas resolvemos insistir no assunto e repassar o vídeo.

Danielle: *Vamos assistir uma parte do vídeo de novo e observar como o Chico Bento e sua mãe falam.*

Aluno 6: *Eles falam certo.*

Aluno 1: *Às vezes eles falam errado.*

Aluno 4: *Professora, o Chico Bento não é rico igual o outro.*

Danielle: *Se o Chico Bento e sua mãe moram no sítio e eles falam desse jeito. Vocês não moram no sítio? Vocês também falam desse jeito?*

Geral: *Não.*

Aluno 5: *A gente fala certo.*

O vídeo revela uma visão preconceituosa do autor ao enfatizar as personagens do campo com falas estigmatizadas, partindo da pronúncia acentuada nos fonemas [r].

Ao debater sobre o preconceito linguístico contra os moradores da zona rural, os alunos perceberam que o nível socioeconômico da personagem é o motivo de

suas falas serem retratadas dessa forma, ou seja, o que está errado é o prejulgamento que algumas pessoas constroem a partir de análises sem fundamentos. Segundo Bagno (2009) pessoas que não tem acesso à educação formal e pertencem as camadas sociais desprestigiadas sofrem preconceitos por suas falas serem consideradas atrasadas, feias e pobres, sendo que na realidade é apenas um jeito diferente de falar do que ensinado na escola.

“Assim, o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Fica evidente que o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social.” (BAGNO, 2009, p. 59)

Danielle: *O primo do Chico Bento acha que as coisas que eles precisam para o almoço são pronto do supermercado, o que vocês acham disso?*

Geral: *(Risos)*

Aluno 7: *Ele não sabe que tira leite da vaca, que o ovo vem da galinha.*

Aluno 6: *O ovo vem da galinha, ela engole o milho, ele fica derretido e vira ovo. Daí a gente pode comer a gema.*

Danielle: *O primo dele acha que o ovo vem de onde?*

Aluno 4: *Ele acha que é do mercado, mas o Chico Bento sabe mais.*

Como se pôde notar, no capítulo anterior, há nos discursos de alguns professores preconceitos quanto ao atraso na aprendizagem dos alunos habitantes da zona rural, porém, neste vídeo, os alunos puderam perceber que também possuem capacidade de aprender e mais do que isso, podem ensinar para outras pessoas os conhecimentos que já possuem. Fazer esta discussão foi importante, porque levaram os alunos a reflexão crítica e valorização de sua própria inteligência, seus saberes, suas experiências, além de valorizar seus saberes populares.

Ainda em relação à temática Campo, propomos uma atividade prática para instrumentalizar ainda mais o tema Tal atividade denominada de **oficina**, onde no nosso caso, propomos a confecção de uma composteira doméstica com os alunos. Nosso propósito foi criar uma oportunidade para que eles aprendessem por meio da prática algo socialmente útil, por meio do trabalho manual. Alguns alunos, ao se deparar com o conteúdo, demonstraram possuir conhecimentos sobre a adubação e para que ela serve.

Para Pistrak (2011) a escola também tem o objetivo de ensinar a organizar cientificamente o trabalho e a oficina possui um campo amplo de ação para isso.

É preciso que a oficina escolar produza objetos úteis e necessários. [...] Só uma coisa deve ser considerada: o trabalho das crianças precisa, afinal de contas, produzir um objeto material útil, sendo que a utilidade e a necessidade do produto apareçam claramente no espírito das crianças. (PISTRAK, 2011, p. 52)

E é exatamente isto que pretendemos com o material e com a aplicabilidade do método, ao propor aos alunos situações concretas de aprendizagem, a partir de objetos e imagens já conhecidos por eles, partindo sempre do estudo de conhecimentos científicos, em sua relação com o prático, a fim de despertar novas formas e ferramentas para aprimorar o trabalho no campo. Ao propormos a confecção da composteira doméstica, deve-se ao fato de que ela pode ser produzida facilmente com materiais recicláveis e orgânicos encontrados no campo e na escola, inclusive neste último caso, com o que é descartado na merenda escolar.

De acordo com Pistrak a oficina “na medida em que proporciona o contato direto entre o aluno e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas.” (PISTRAK, 2011, p. 51).

Deste modo, explicamos aos alunos os passos iniciais para a confecção da composteira doméstica. Primeiramente foi realizada uma seleção de materiais, coletados em casa e na escola. De casa os alunos trouxeram garrafas pet usadas, terra e minhocas. Da merenda escolar eles separaram as cascas das frutas e restos de verduras. Como os alunos são de pouca faixa etária, preferimos confeccionar apenas uma composteira, porém eles participaram ativamente do processo, desde a separação, recorte, colagem até a montagem do produto.

Os alunos também discutiram sobre a importância do adubo para as plantas e de que forma eles poderiam utilizar o produto em casa, para auxiliar na agricultura familiar. Neste momento, os saberes populares dos alunos foram enfatizados, conforme fala a seguir:

Aluno 6: Professora, eu queria falar uma coisa.

Danielle: Pode falar.

Aluno 6: O adubo serve para colocar nas plantas, para não morrer. Vai colocando um pouco de terra e um pouco desses legumes que já usou, que não presta mais. Daí

coloca em um saco. Aí os vendedores colocam no plástico para vender.

Aluno 4: *O adubo serve para a planta viver.*

Aluno 6: *Também tem o calcário que pode colocar nas plantas. É igual o adubo, coloca na planta para ela crescer bem rápido. Quando você vai ver ela está desse tamanho. Pode colocar até na árvore.*

É importante destacarmos que a maioria dos alunos tem muito que falar, ensinar e a aprender sobre o campo, mas na maioria das vezes não tem oportunidade e espaço para discutir, trocar conhecimentos e experiências dentro da escola, principalmente quando ela é pautada em uma concepção urbanocêntrica e etnocêntrica.

Isto vem ao encontro com a análise crítica do ensino apostilado feita anteriormente, pois, a realidade do campo não faz parte da apostila que desconsidera o trabalho e o contexto rural, conforme aponta a fala abaixo:

Danielle: *Aqui na escola, vocês aprendem alguma coisa que ajuda lá no sítio?*

Geral: *Não.*

Danielle: *Se a escola não ajuda a trabalhar e fazer as coisas do sítio, ela serve para que?*

Geral: *Para estudar.*

Danielle: *Estudar o que?*

Aluno 6: *Educação Física, ficar estudando a aula, aprender a ler e escrever.*

Para concluirmos a temática Campo, optamos por trabalhar com a música “O campo tem seus encantos”, de Castro (2015), de forma a explorar com os alunos e realçar a importância da zona rural, assim como, valorizar o trabalho rural e o modo de vida no campo.

O Campo Tem Seus Encantos **Vinícius Castro**

De manhã ouvir o galo
Acordar o ver o céu
Com café no intervalo
Entre o pão e o mel

Pela tarde no riacho
Sentir a água nos pés

E o cheiro do gramado me levando

O campo tem seus encantos
O campo tem seus encantos

Ao chegar a madrugada
Se deitar e ver o céu
Multidão de vaga-lumes
Em lua-de-mel

Meia noite, mar de estrelas
Tantas constelações
E os grilos verde-água
Vão cantando

O campo tem seu encantos
O campo em seus encantos. (CASTRO, 2015)

Dessa forma, depois da leitura e a audição da música, procuramos identificar na letra coisas e situações que fazem parte da vida no campo. Eles salientaram, nesse momento, um alto grau de satisfação de residir na zona rural, destacando o quanto gostam de viver, apreciar e brincar no campo.

Ao retomar todas as percepções dos alunos e seus discursos, sentimos dificuldade de escolher o que seria mais importante para a pesquisa, pois em vários momentos eles demonstraram conhecimentos interessantes e participaram ativamente do processo, além disso, sugerimos que outros estudos sejam feitos para que tais saberes sejam devidamente aproveitados, trabalhados e aprofundados cientificamente em prol da melhoria da qualidade da Educação do Campo.

Para finalizarmos, fizemos uma discussão final com os alunos para recapitular tudo o que eles aprenderam durante as aulas e avaliar todo o processo.

Segundo Pistrak (2011, p. 121)

Quando o trabalho do complexo estiver terminado, o aluno deve captar perfeitamente o encadeamento interno de toda a questão: para atingir o resultado, realiza-se um balanço retrospectivo desse trabalho; o balanço não tem somente o valor de uma revisão dos conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas deve, sobretudo, leva-lo a perceber os resultados do trabalho e as relações existentes entre os conhecimentos adquiridos.

Os alunos, então, tiveram oportunidade de falar a respeito dos problemas que foram resolvidos, dos fenômenos de sua vida que antes não foram discutidos na escola, o que compreenderam com o material, o que gostaram e o que não gostaram de fazer e aprender, assim como, foi possível visualizar que suas reflexões aprofundaram sua visão de mundo e percepção de sua realidade, conforme segue

abaixo, um trecho da conversa realizada em círculo com os alunos no pátio no encerramento do trabalho:

Danielle: *Agora nós vamos recordar algumas coisas que aprendemos sobre viver no sítio. Alguém quer falar?*

Aluno 6: *Professora, eu sou do sítio. E minha mãe também.*

Danielle: *O que você acha melhor morar no sítio ou na cidade?*

Aluno 6: *No sítio, porque assim, tem cidade e sítio. A gente pode ir para a cidade e depois voltar para o sítio. Na cidade a gente pode comprar carrinho e brincar no sítio, mas na cidade nós temos que ficar dentro de casa para ficar brincando.*

Aluno 8: *Eu moro no sítio, mas meu pai trabalha para ganhar dinheiro. E nós vamos na cidade para comprar comida.*

Aluno 2: *Meu pai é fazendeiro. Ele planta e depois vende as coisas na cidade.*

Aluno 9: *Eu moro no sítio da minha avó. Eu gosto do sítio da minha avó porque ele tem tudo que eu queria. Eu estava morando na cidade. Só que a minha mãe falou para eu morar no sítio.*

Danielle: *Você prefere morar na cidade ou no sítio?*

Aluno 9: *No sítio da minha avó, porque lá tem muita coisa, tem rio. Meu pai faz piquenique lá.*

Aluno 10: *Eu gosto de morar no sítio, mas eu também passeio na cidade.*

Aluno 5: *Professora, lá em casa tem acerola. Tudo o que eu quero eu vou lá no pé e pego.*

Portanto, podemos perceber que após a aplicação dos Complexos Temáticos, as falas dos alunos revelaram o alto grau de satisfação destes em morar na zona rural, com suas particularidades, práticas cotidianas e socioeconômicas diferentes da zona urbana. Contudo, eles também demonstraram que, embora campo e cidade apresentem diferentes espaços, trabalho e cultura, há uma relação de interdependência entre eles e que são complexas.

Após a aplicação da sequência didática, confeccionamos o material didático digital inserindo os textos, músicas, atividades, fotos, imagens, obra de arte, vídeos e oficina que abordam os conteúdos que foram planejados de forma a chamar a atenção dos alunos, dando ênfase para o sentido social, a fim de provocarmos a reflexão crítica deles frente à realidade em que vivem, conforme segue no próximo tópico.

5.3 O material didático pedagógico: “Cultivando Saberes”

O objeto de aprendizagem desenvolvido por nós durante esta pesquisa foi feito na escola EMEIF Professor Antônio Simões, que, apesar de situada num espaço urbano, tem como público principal, alunos que vivem no campo, em sítios próximos e no Assentamento Horto de Aimorés.

Por conta dessa realidade é que o material didático por nós produzido contextualiza os conhecimentos científicos a partir da realidade dos alunos do campo, proporcionando mudanças na visão do professor e da equipe escolar quanto ao material “oficial” que utilizam atualmente e demonstrando também a importância de se trazer para a escola os saberes, desafios, problemas e interesses dos trabalhadores rurais em sua luta pela terra.

Precisamos ressaltar também que o nosso material foi aplicado às crianças de cinco anos, habitantes da zona rural, que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental na escola em Guaianás. A escolha desse público-alvo deu-se, primeiramente, por ser uma escola para alunos do campo, como também pela nossa experiência de trabalho e abertura disponível para pesquisa, o que nos permitiu conhecer, compreender e observar o contexto escolar.

Vale destacar ainda que o material didático digital que produzimos considera as particularidades da turma escolhida nesta pesquisa. Dessa forma, com nível de complexidade e abstração adequado para a idade das crianças.

É interessante evidenciar, que o material didático digital produzido pode ser trabalhado de forma flexível, podendo começar e terminar por qualquer um dos complexos temáticos, inclusive porque todos são ligados e possuem o mesmo foco que é a Educação do Campo. Nossa intenção é deixar que o professor escolha os melhores momentos para se trabalhar cada tema, adequando, inclusive, o aprofundamento dos conteúdos conforme as aulas e os debates.

Não há como mensurar esses dados, por sua subjetividade, porém, podemos dizer que os alunos apresentaram uma reflexão crítica sobre todos os temas e conteúdos trabalhados, pois, por meio das análises realizadas nas falas dos alunos

reconhecemos que as aulas tiveram um grande significado e valor na vida dos alunos, pois trabalhamos com questões que envolvem a realidade do campo.

A primeira fase de desenvolvimento do nosso material didático consistiu no estudo aprofundado das concepções e fundamentos da Pedagogia do Trabalho de Pistrak (2011). Durante a segunda fase, que foi a produção do material didático digital, e entre as possibilidades de métodos, o que mais se aproximou de nossas intenções e objetivos foi o Sistema de Complexos Temáticos elaborados por Pistrak (2011).

Inspirado no método acima e pensando em contribuir com um ensino contextualizado e ligado à vida no campo escolhemos temas socialmente significativos para os alunos e não de cunho meramente pedagógico. Assim sendo, os temas principais: Identidade, Família e Campo, tiveram como objetivo principal auxiliar o aluno na compreensão e reflexão da realidade do campo.

O material em mídia digital está disponível para qualquer professor e/ou escola que queira utilizá-lo. Nele, constam os complexos temáticos que foram trabalhados na pesquisa, assim como os conteúdos e as atividades de forma interativa. O educador poderá abordá-los através de textos, vídeos, músicas, fotos, obra de arte e oficina.

Na Figura 12, a seguir, apresentamos a arte da capa do material didático pedagógico, a qual surgirá de imediato, quando o professor acessar o CD para dar início à sequência didática a ser desenvolvidas com os alunos.



Figura 12: Imagem do Material Didático – Capa

Após acessar o material didático por nós sugerido, o professor será direcionado para o Menu inicial que contém a apresentação, os temas e as referencias bibliográficas utilizadas, conforme demonstramos na Figura 13.



Figura 13: Imagem do Material Didático Digital – Menu Inicial

Ao acessar o item “apresentação” o professor será direcionado para uma tela que contém um texto breve e explicativo sobre a Educação do Campo, a proposta do objeto de aprendizagem e o método do Sistema dos Complexos Temáticos elaborado por Pistrak (2013), como também, os objetivos de cada tema, os conteúdos e as disciplinas escolares que estão envolvidas no processo, como segue na Figura 14 a 16.

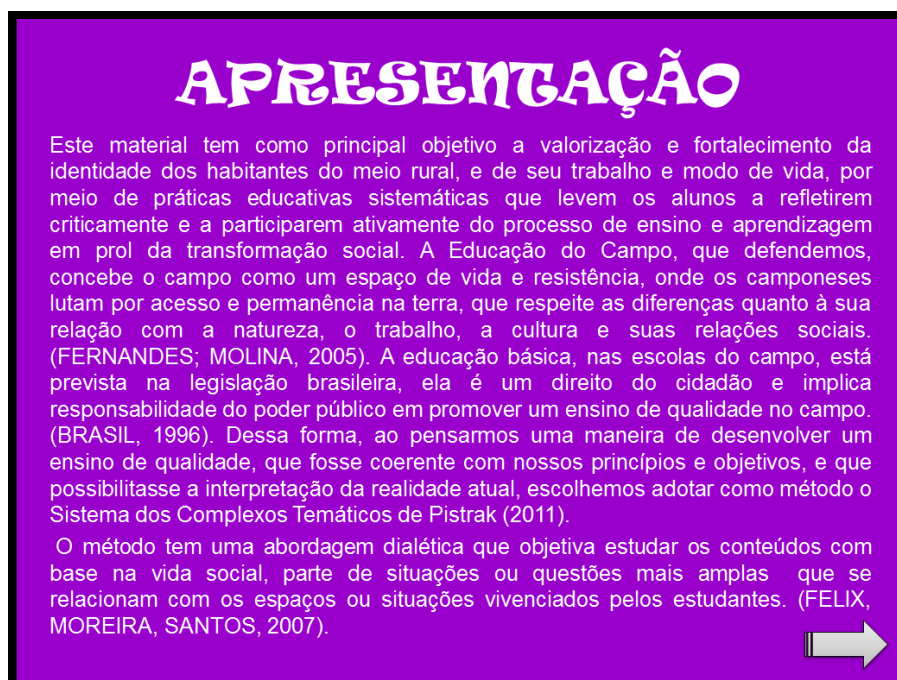


Figura 14: Apresentação – parte I

O método tem uma abordagem dialética que objetiva estudar os conteúdos com base na vida social, parte de situações ou questões mais amplas que se relacionam com os espaços ou situações vivenciados pelos estudantes. (FELIX, MOREIRA, SANTOS, 2007).

Os complexos foram distribuídos em três temáticas: Identidade, Família e Campo, que podem ser trabalhadas interdisciplinarmente, conforme mostra figura abaixo.

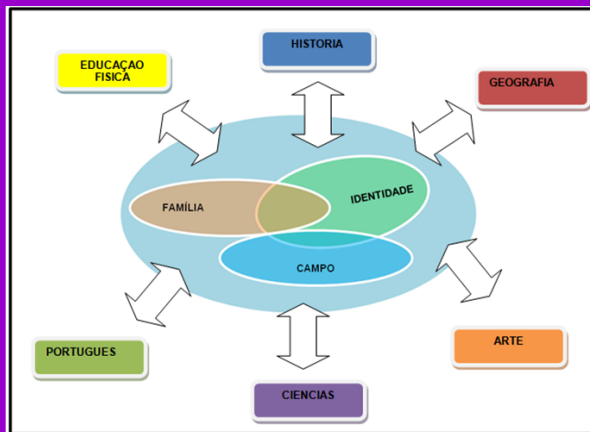


Figura 15: Apresentação - parte II

Descrição do método: O Sistema dos Complexos Temáticos

a) **Primeiro passo: seleção dos temas:** os temas são escolhidos segundo os objetivos da escola. A seleção desses temas do Complexo deve ser procurada no plano social e não plano meramente pedagógico.

b) **Segundo passo: estudar e organizar o ensino segundo o sistema dos complexos:** encadeamento geral desde o início, mostrando as crianças porque o complexo é importante e como ele possibilita compreender alguns aspectos da vida

c) **Terceiro passo: organização do trabalho das crianças no sistema do complexo:** a organização do trabalho das crianças no Sistema do Complexo só tem sentido se é compreendido pelo aluno na prática, de forma que tome consciência do tema do complexo e do término de seu trabalho.

MENU

Figura 16: Apresentação - parte III

Após a leitura da apresentação, o professor será redirecionado ao Menu e poderá escolher começar por qualquer um dos temas expostos. Ao clicar em um deles, ele será direcionado para a sequência didática do referido tema, iniciando

com o texto introdutório para ler aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Ao acessar cada um dos temas (identidade, família, campo) o professor poderá abordá-los através de textos selecionados, vídeos, músicas, fotos, obra de arte e oficina.

Como podemos observar na figura 17, ao clicar no tema “Identidade” o material mostrará a seguinte tela:

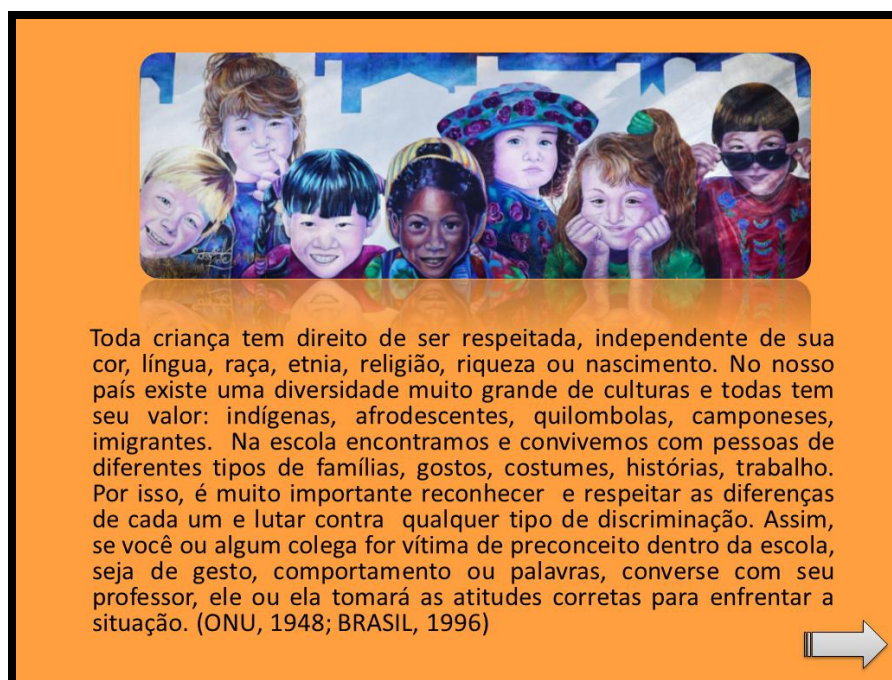


Figura 17: Texto Introdutório – Tema Identidade

Assim que adentrar no complexo temático escolhido, o educador passará para as demais atividades seguindo a sequência com o clique na seta. As próximas telas, então, constarão com as demais atividades propostas para cada tema.



Figura 18: Atividade com fotos – Tema Identidade

“Jogos Infantis” - Pieter Brueghel ,1560

Leitura e interpretação da obra de arte. Que jogos e brincadeiras podemos ver no quadro? Quais brincadeiras você costuma brincar em casa?

Figura 19: Atividade com Obra de Arte

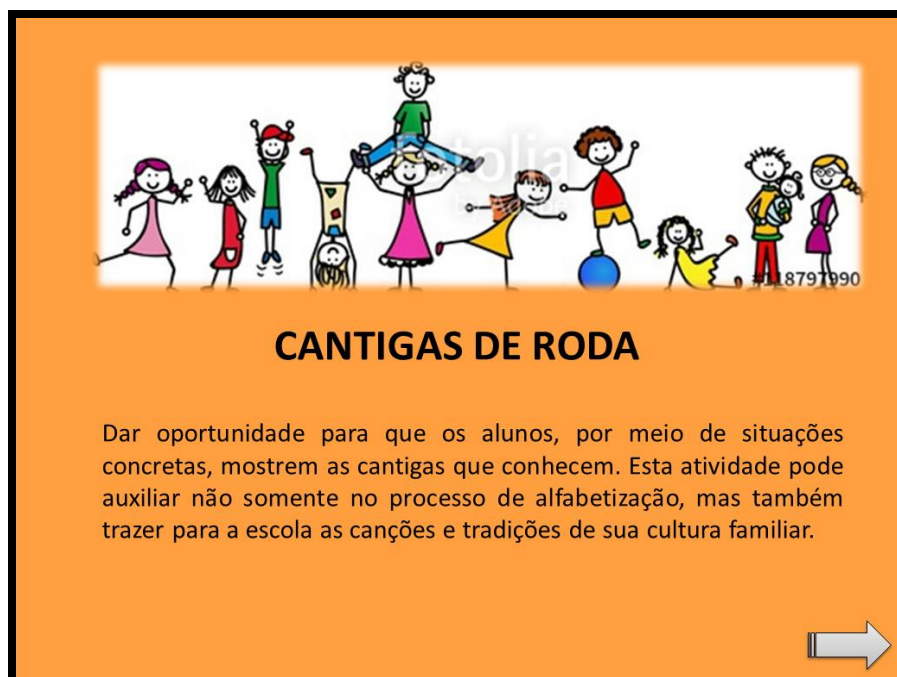


Figura 20: Atividade com Cantiga de Roda



Figura 21: Atividade final do tema Identidade

Ao final do tema ao clicar no item Menu, no canto inferior direito, o professor será redirecionado para o Menu inicial onde consta os outros temas e assim sucessivamente. Conforme mostra a figura abaixo, o texto introdutório do segundo tema “Família”.

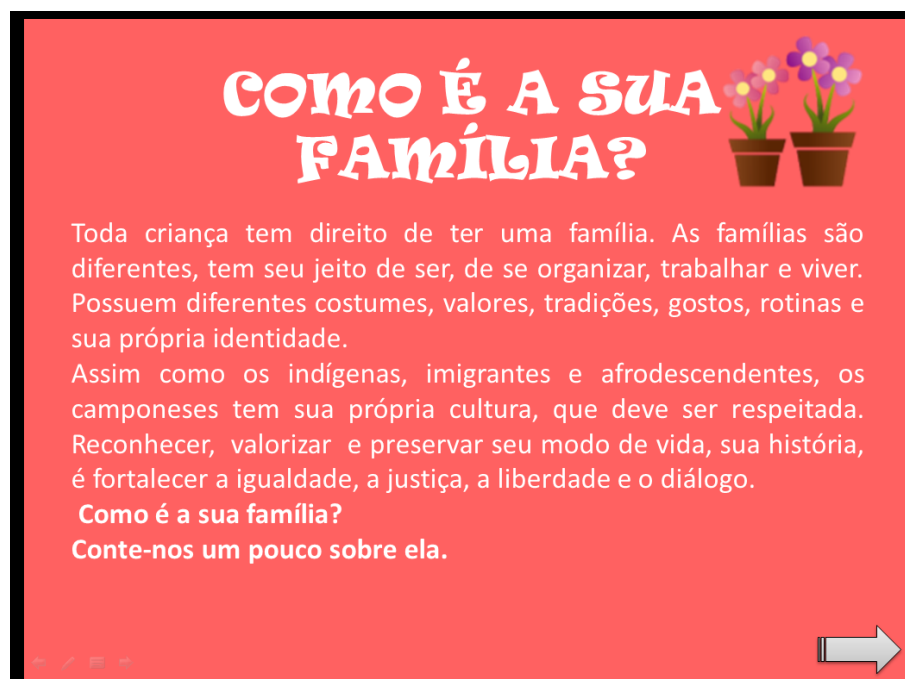


Figura 22: Texto Introdutório do tema Família

Novamente, o educador passará para as demais atividades seguindo a sequência com o clique na seta. As próximas telas constarão com as atividades propostas para este tema.



Figura 23: Atividade com fotos

ROTINA FAMILIAR

Por meio de uma roda de conversa, dar oportunidade para que os alunos contem como é a rotina de sua família. Nesse momento, o registro é feito coletivamente com a ajuda da professora.



Figura 24: Atividade Rotina Familiar

CARTAZ DE FOTOS

Além das imagens contidas neste material, é interessante que os alunos tragam para a escola fotos de sua família para apresentar para a turma e contar qual é o trabalho, os costumes, as pessoas que fazem parte de sua família, onde passeiam, o que gostam de comer e se divertir.



MENU

Figura 25: Atividade final - Tema Família

Também ao final do segundo tema, ao clicar no item Menu, encontra-se o último tema “Campo” e a sequência didática do mesmo, conforme figuras abaixo.



Figura 26: Texto Introdutório - Tema Campo



Figura 27: Atividade com fotos

VÍDEO

“Na roça é diferente” - Turma da Mônica (1998)

Este filme é uma criação de Maurício de Souza, que retrata a história de Chico Bento que recebe uma visita de um primo da cidade em seu sítio. Ele pode ser usado para problematizar as diferenças do campo e cidade, assim como, a identidade da criança que mora na zona rural.

<https://www.youtube.com/watch?v=BfxE3zvnijc>



Figura 28: Atividade com Vídeo

COMPOSTEIRA DOMÉSTICA

Confecção de uma composteira que transforma o lixo orgânico em adubo e que pode ser aplicado na horta ou no pomar.

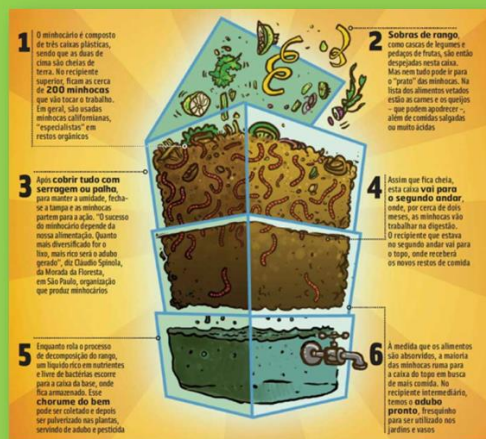


Ilustração Davi Calil

Figura 29: Oficina: Composteira Doméstica

música

O Campo Tem Seus Encantos
de Vinícius Castro

DE MANHÃ OUVIR O GALO
ACORDAR O VER O CÉU
COM CAFÉ NO INTERVALO
ENTRE O PÃO E O MEL

PELA TARDE NO RIACHO
SENTIR A ÁGUA NOS PÉS
E O CHEIRO DO GRAMADO ME
LEVANDO
[Refrão]
O CAMPO TEM SEUS ENCANTOS
O CAMPO TEM SEUS ENCANTOS

AO CHEGAR A MADRUGADA
SE DEITAR E VER O CÉU
MULTIDÃO DE VAGALUMES
EM LUA-DE-MEL

MEIA NOITE, MAR DE ESTRELAS
TANTAS CONSTELAÇÕES
E OS GRILOS VERDE-ÁGUA
VÃO CANTANDO...

O CAMPO TEM SEUS ENCANTOS
O CAMPO EM SEUS ENCANTOS



<https://www.youtube.com/watch?v=RYcSB6fgqk4>

MENU

Figura 30: Atividade final - Tema Campo

Por fim, novamente ao clicar na tela Menu, o professor encontrará as principais referências bibliográficas utilizadas no material didático digital produzido, como demonstrado na figura a seguir.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**.

FELIX, C. E.; MOREIRA, R. C.; SANTOS, C. R. **Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho**. Práxis Educacional (online), Vitória da Conquista, n.3, p. 211-230, 2007.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão popular, 2013. 448p.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

TAFFAREL, C. N. R.; COLAVOPE, C. R. **Sistema de complexo temático: Uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA**. Salvador: Rascunho digital, 2006. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=379> Acesso em: 27 dez 2016

Imagens: www.pixabay.com / Vídeos: www.youtube.com.br

MENU

Figura 31: Referências

Esperamos que este material sirva de apoio ao professor que deseja ensinar os conteúdos propostos por meio do método dos Complexos Temáticos de Pistrak (2013), inspirado em aspectos sociais e no trabalho, propiciando a melhora da qualidade da Educação do Campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de nossos esforços, reconhecemos que foi uma tarefa difícil aliar o sistema dos complexos temáticos de Pistrak (2011, 2013) nas atuais condições socioeconômicas e políticas do nosso país. Em especial, porque nossa educação está inserida no sistema capitalista e seria necessária uma ruptura nas concepções e fundamentos e na forma como ela organizada atualmente.

De acordo com pesquisas anteriores e do próprio autor (Pistrak, 2011) acreditamos no potencial do método do sistema dos complexos temáticos, pois amplia a visão e percepção dos alunos quanto à realidade e a divisão da sociedade em classes, supera um ensino livresco, problematiza o contexto de vida dos alunos e da oportunidade para que ele aprenda por meio de situações concretas partindo do trabalho educativo.

É importante destacar nossas falhas já que o método aplicado tem como objetivo transformar toda a organização da escola, suas concepções, fundamentos, objetivos e metodologias, e foi possível aplicar em apenas uma sala de aula.

Assim, sentimos muitas dificuldades pela alta complexidade do sistema dos complexos temáticos em função da nossa insuficiência quanto a nossa inexperiência com o método. Como também, por sua subjetividade, não podemos demonstrar por meio de dados o quanto os alunos passaram a valorizar sua realidade, sua identidade, seu modo de vida, tradições e costumes. Não foi possível, portanto, mensurar os dados de forma sistemática e objetiva já que a pesquisa foi aplicada com os alunos pequenos, do primeiro ano do ensino fundamental, e ainda não estavam alfabetizados.

É evidente que mesmo com suas limitações, a pesquisa foi uma experiência importante no sentido que permitiu fazer questionamentos quanto à qualidade da educação dos habitantes da zona rural, além disso, de compreender os fenômenos e a realidade de um caso concreto de uma escola de educação do campo, seus desafios e problemas.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que é preciso ultrapassar o modo como a educação está acontecendo, contrariando qualquer tipo de preconceito, discriminação, exploração e dominação da classe dominante.

Destarte, mostramos uma mudança expressiva na forma como os conteúdos estão sendo trabalhados na escola de Guaianás apontando nessa pesquisa uma metodologia de ensino inovadora para a construção de uma Educação do Campo de qualidade, a fim de que seja respeitada como um direito do camponês.

Além disso, demos oportunidade aos alunos de se manifestarem, expressarem sentimentos e pensamentos, criticarem sua realidade, revelarem preconceitos, contextualizando e favorecendo experiências concretas e conhecimentos novos, de forma que permitam compreender e questionar sua condição de vida e lutar pelos seus direitos.

Portanto, esta pesquisa também nos motivou a continuar estudando sobre o assunto e continuar acreditando que é possível e necessário reformar a educação do campo a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. E esperamos que novos estudos sejam feitos para que a educação dos habitantes da zona rural seja de qualidade em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. G. R. **O pensamento pedagógico socialista**: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. São Luís, 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento das escolas rurais**. São Carlos, 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

AGUILAR, A. C. L. de. **Escola do campo em discussão**: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 65-86.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 51^a ed., 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. São Paulo, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. De 16 de Julho de 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 29 set. 2015

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. De 10 de Novembro de 1937. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 29 set. 2015

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Estatuto da Criança e do adolescente. **ECA – Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**.

_____. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002; Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

CASTRO, Vinícius. O campo tem seus encantos. In: ESTRELLA, Gaby. Rio de Janeiro: Som Livre, 2015.

CONCEITO DE HEGEMONIA EM GRAMSCI POR MARILENA CHAUÍ. Publicado por CPINFO, 13 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/cidadania/?p=152>> Acesso em: 06 fev. 2017

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FELIX, C. E.; MOREIRA, R. C.; SANTOS, C. R. **Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho**. Práxis Educacional (online), Vitória da Conquista, n.3, p. 211-230, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/357>. Acesso em: 27 dez 2016.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19- 63.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por uma educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Entre-vistas : abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1994

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2014**. Brasília/INEP, 2014.

MST. Caderno de Educação nº 13. **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 - 2001**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MACHADO, V. **Estudantes em assentamentos de terras: um estudo de aspirações por educação**. Araraquara, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

_____. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural** – Sumaré – SP. Campinas, 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

_____. O movimento sem terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. In: **Revista de Ciências da Educação**, v.1, p. 383-406, 2012. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_25.pdf> Acesso em: 27 jun. 2015.

_____. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: SOUSA, J. T. P. de; GROppo, L. A. (Org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Em Debate, 2011.

MACHADO, V.; VILLELA, F.F. A produção e difusão de material didático voltado para temas da diversidade. In: MORAES, M. S. S.; JUNIOR, A. R. (Orgs). **Produção didática sobre o tema diversidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MACHADO, I. F. **Educação do campo e diversidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141 – 156, jan./jun. 2010

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARTINS, J. de S. **A chegada do estranho**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: Education beyond capital.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORAES, M. S. S.; JUNIOR, A. R. (orgs.) **Produção didática sobre o tema diversidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 98p. (Coleção Produção de Material Didático para Diversidade)

NAPOLI, Paulo Henrique. **Migrantes nor(destinados): uma análise sobre o estigma e a exclusão no ambiente escolar**. Bauru, 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2015.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PEDERNEIRAS, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação** (2015 – 2025). Lei nº 3.258 de 17 de junho de 2015.

PEREIRA, Wendinei. Guainás.Terra de boas amizades!. 2010. Disponível em: <http://http://quaianas.webnode.com.br/>. Acesso em: 02 out 2015

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Cadernos Anpae nº4, 2007.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão popular, 2013. 448p.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937 – 1945)**. Rio de Janeiro, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Antônio Simões. 2014.

PUZIOL, J. K. P.; SILVA, I. M. S. **O campo enquanto território de resistência: o papel da educação do campo e do trabalho**. In: VII SEMINÁRIO DO TRABALHO - TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, 2010, Marília - SP. Anais do VII Seminário do Trabalho - Trabalho, Educação e Sociabilidade. Marília - SP: UNESP, 2010. v. 1. p. 1-13.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’**. Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’. Ciência e cultura, v.39,272-286, 1987.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis, Ed. Vozes, 3ª edição, 2001.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. [et. al.] **Alfabetização: método fônico**. 5 ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Declaração 2002 Brasília, 26 a 29 de Nov. 2002. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Org.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF:

Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002; Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

SILVA, S. **A importância dos complexos temáticos na escola do campo:** Uma introdução a pedagogia social. V Simpósio sobre reforma agrária e questões rurais: Políticas públicas e caminhos para o desenvolvimento. 23 a 25 de Ago. 2012.

SOUZA, Maurício. Na roça é diferente. In: O estranho Soro Dr. X. Belo Horizonte: Estrela Vídeo, 1998.

TAFFAREL, C. N. R.; COLAVOPE, C. R. **Sistema de complexo temático:** Uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA. Salvador: Rascunho digital, 2006. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=379>> Acesso em: 27 dez 2016

TOQUINHO. É bom ser criança. In: **Canção de todas as crianças.** Rio de Janeiro: PolyGram Discos S.A.,1987

VILLELA, Fábio Fernandes (Org.) **Educação, Trabalho e Saúde no Campo,** São José do Rio Preto: HN, 2015.

_____. **Homens Plenos, sem Enigmas.** Arquitectos, São Paulo, ano 15, n. 173.01, Vitruvius, out. 2014.

_____. **A Escola da Justiça Global.** In: VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade, 2010, Marília – SP. Anais do VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade. Marília – SP: Mazzoni, 2010. V.1-20.

WHITAKER, D. C. A. O rural-urbano e a escola brasileira. Ensaio de interpretação sociológica. **Travessia**, v.5, n.12, p.30-35, jan/abr 1992.

_____. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

APÊNDICE

Entrevista realizada com os professores da escola EMEIF Prof. Antônio Simões:

1. Você já ouviu falar sobre Educação do Campo? O que é Educação do Campo para você?
2. Esta escola atende muitos alunos habitantes da zona rural, você acredita que esta é uma escola do campo ou da cidade?
3. O que você acha da apostila? Você acredita que ela contribui ou não para uma educação do campo?
4. Há conteúdos relacionados à vida do campo? Como são trabalhados?
5. Como os alunos do campo são tratados nesta escola? E pelos professores? E pela gestão?
6. Você trabalha valores sociais em sala de aula? De que forma eles estão relacionadas com a vida no campo?
7. Como você vê a relação desta escola com a secretaria de educação municipal?
8. Você conhece o assentamento “Horto de Aimorés”?
9. E a realidade dos alunos que moram em sítios próximos a escola?
10. O que você pensa dos alunos que não são do assentamento?
11. Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico desta escola? Você conhece os princípios, concepções e metodologias incluídas neste documento?
12. Para você, como deve ser uma escola de Educação do Campo?
13. Você acredita que contribui ou não com o desenvolvimento e melhora da qualidade de vida no campo? De que forma?
14. Você gostaria que algo fosse mudado na escola? Por quê?