

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO NA ESCOLA DO CAMPO E SUA INTER-RELAÇÃO COM
O MUNDO DO TRABALHO**

Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação e pesquisa em Educação: linha de pesquisa 02: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, como parte dos requisitos para o grau de Mestre.

Orientador: Prof^o. Dr. Jaci Lima da Silva.

**BOA VISTA – RR
2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARCONDES BATISTA DO RÊGO

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27 de Setembro de 2016.

Banca Examinadora:

PROF.DR.JACI LIMA DA SILVA
Orientador:
IFRR

PROF. DR. SERGIO LUIZ LOPES
Membro Titular
UFRR

PROF. DR. JACI GUILHERME VIEIRA
Membro Titular
UFRR

Boa Vista – RR
2016

DEDICATÓRIA

À Minha primeira professora Maria Ivanilde Baptista do Rêgo, minha mãe, que lecionou por mais de 30 anos, com dedicação e bravura em escolas do Campo e escolas urbanas, em um país que não reconhece seus mestres;

Ao Velho Chico Rêgo, meu pai, homem do campo, agricultor que migrou para cidade em busca de melhores dias para si e para os seus.

À Sandra Karine, minha querida esposa, pela colaboração e insistência na busca do conhecimento;

Aos meus herdeiros, Heitor Magno, Lucas Delacroix e Maria Beatriz, para que não cansem de buscar a sabedoria;

Aos educadores e educadoras que fazem da Escola o Campo de partilha de saberes e de vida, apesar das cercas que impõem obstáculos a esperança... a Perseverança vence o medo.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os amigos que incentivaram e colaboraram para a concretização deste trabalho de pesquisa, seria difícil enumerá-los sem esquecer alguém... coisas da memória de um velho educador... mas vamos citar alguns sem ordem...porém de coração...

Ao nobre Orientador Jaci Lima da Silva pela paciência e discussões;

À Sandra Kariny, minha esposa pelo apoio e incentivo;

Ao Professor Evandro Ghedin pelos debates acirrados em sala de aula;

Aos Professores do Programa de Mestrado e aos colegas da primeira Turma do Mestrado em Educação pelas profícuas discussões no decorrer do curso;

As Professoras Consolata Moreira, Teresa Katia e Márcia Falcão pela colaboração nos debates, empréstimos de livros e produção de Mapa;

Aos Companheiros da Comissão de Processo da SEGAD, Antonio Ramos, Márcia Souto Maior, Sérgio Trenti, Haroldo Silva, Goreth Silva que me acompanharam no início dos estudos com sua compreensão na minha ausência;

À Comunidade Educativa da Escola Manoel Agostinho de Almeida em Campos Novos, pelo acolhimento e discussões.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, pelo atendimento sempre cordial.

Aos amigos que deram seu apoio e incentivo.

A todos, o meu muito obrigado.

O Senhor está em litígio com os habitantes da terra. Não há sinceridade nem bondade, nem conhecimento de Deus na terra. Juram falso, assassinam, roubam, cometem adultério, usam de violência e acumulam homicídio sobre homicídio. Por isso, a terra está de luto e todos os seus habitantes perecem; os animais selvagens, as aves do céu, e até mesmo os peixes do mar desaparecem. [...] porque meu povo se perde por falta de conhecimento; por teres rejeitado a instrução
(Oséias 4:1-6)

Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros.
(Ernesto Che Guevara)

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RETROSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA.	21
1.1 A dimensão do trabalho na vida humana	21
1.2 A dimensão educativa do trabalho.....	24
1.3 Pensar e fazer: bases para a Politecnia.....	28
CAPÍTULO II	
IDENTIDADE CAMPESINA, POSSE DA TERRA E RESISTÊNCIA.	34
2.1 Uma identidade campestina – Ser sujeito histórico	35
2.2 A posse da terra no Brasil e seus conflitos	41
2.3 Educação do Campo: Discurso e prática	45
2.3.1 Educação do campo entre dois discursos: A legalidade Estatal e a Pedagogia do camponato.	47
2.3.2 Educação do Campo e resistência.....	54
CAPÍTULO III	
EM CENA O CURRÍCULO ESCOLAR: CRÍTICA, TEORIA E PRÁXIS	57
3.1 Um olhar sobre o aparelho ideológico escolar	57
3.2 Ampliando os horizontes na Escola: no palco o currículo	60
3.3 Um olhar reflexivo sobre o currículo da Escola do Campo	64
CAPÍTULO IV	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	68
4.1 Delineando os Caminhos	68
4.2 O olhar do pesquisador sob o prisma do materialismo Dialético-histórico	72
4.3 Aspectos éticos da pesquisa.....	76
CAPÍTULO V	
O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA MANOEL AGOSTINHO: A PESQUISA DE CAMPO	77
5.1 Na contra-mão de um currículo para a escola do campo: análise da matriz curricular aplicada nas Escolas Estaduais do Ensino Médio de Roraima.....	77
5.2 A pesquisa na Escola Manoel Agostinho em Campos Novos	81
5.2.1 Compreendendo o território da pesquisa.....	81
5.2.2 A Escola Manoel Agostinho de Almeida.....	83
5.3 As entrevistas e sua análise	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	111
Apêndice I	
Roteiro de Entrevista Não Estruturada para Professores	112
Apêndice II	
Roteiro de Entrevista Não Estruturada para o Gestor/Coordenação Pedagógica	113
Apêndice III	
Carta de anuência para autorização de pesquisa na Escola	114
Apêndice IV	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 As inter-relações da Educação do Campo	53
Figura 02 Vila de Campos Novos	80
Figura 03 Localização de Campos Novos	81
Figura 04 Escola Manuel Agostinho	82
Figura 05: Reunião pedagógica com pais e mestres a Escola..	83
Figura 06 Visão sobre a escola	88
Figura 07 Formação para atuar na Escola do Campo	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	
Formas de organizar o currículo e sua característica	62
Quadro 02	
Matriz Curricular das séries do Ensino Médio	75
Quadro 03	
Dados informativos dos entrevistados	85

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC – Análise Crítica do Discurso
CEB - Câmara de Educação Básica.
CEE - Conselho de Educação Estadual
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.
CGEES – Coordenadoria Geral de Estudos Econômicos e Sociais (SEPLAN-RR) .
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação.
CONEP - Comitê Nacional de Ética em Pesquisa.
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DOE – Diário Oficial do Estado
EFA - Escola Família Agrícola
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.
FETAG - Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura.
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
ISE - Instituto de Superior de Educação.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra
ONG's - Organização não Governamentais
PA - Projeto de Assentamento.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SEED- Secretaria de Estado da Educação e Desporto.
SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima.
SINTERR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima.
UERR - Universidade Estadual de Roraima..
UFRR - Universidade Federal de Roraima.
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

RESUMO

A presente pesquisa investigou o Currículo desenvolvido no Ensino Médio em uma escola pública do Campo localizada na Vila de Campos Novos, no município de Iracema, Estado de Roraima. Como objetivos pautou-se a investigar o currículo desenvolvido em uma escola no campo e sua inter-relação com o mundo do trabalho; Analisar, sob a perspectiva histórico-crítica, a dimensão do trabalho e a Educação; Discutir sobre Identidade campesina, posse da terra e resistência como base teórica para compreensão da Educação do Campo; Verificar se o currículo oficial, condiz com o contexto dos educandos em intercomunicação com o seu território; A problemática está direcionada para o currículo escolar do Ensino Médio desenvolvido nas escolas estaduais da cidade é o mesmo nas escolas do campo, não sendo consideradas as diferenças peculiares aos alunos e suas famílias que residem e vivem no campo. Amparando-se em uma literatura discutiu-se sobre educação e trabalho, identidade e campesinato, posse da terra, currículo para o campo, matriz curricular, ideologia e escola. Após a discussão com a literatura sobre a temática abordada realizou-se uma pesquisa de campo, delineando-se cinco categorias: Escola do campo; Formação para professores do Campo; Currículo; Escola e mundo do Trabalho; Planejamento. A Metodologia foi encaminhada pela perspectiva qualitativa alicerçando-se no estudo de caso, onde o objeto de estudo pode ser mais explorado, em sua compreensão real, pois o pesquisador interage com o mesmo para apreender suas matizes. Escolheu-se a Entrevista semi estruturada, sendo estas analisadas sob a ótica da análise de discurso crítica, para a compreensão das categorias, exigindo-se o contato com os sujeitos, no caso, professores que atuam no Ensino Médio e núcleo gestor. O olhar do pesquisador esteve sob a luz do materialismo histórico- dialético, procurando compreender a realidade material e suas contradições, pois acredita-se que o materialismo é uma das ferramenta para compreender o ambiente social em que os seres humanos estão inseridos, partindo da compreensão da base econômica para entender as demais categorias presentes. Tendo como fundamento que não basta somente a compreensão do mundo real, pois temos que transformá-lo. A pesquisa aponta alternativas para um trabalho pedagógico voltado para a emancipação e transformação da Escola do Campo, partindo da literatura e das vozes dos educadores da escola.

Palavras-chave: Escola do Campo, Currículo, Mundo do Trabalho.

ABSTRACT

The present research investigated the Curriculum developed in High School in a public school of the Field located in the Village of Campos Novos in the County of Iracema, State of Roraima. The objectives were to investigate the curriculum developed in a school in the field and its interrelationship with the world of work; Analyze, from the historical-critical perspective, the dimension of work and Education; To discuss whether the official curriculum is consistent with the context of the students in intercommunication with their territory; The problem is directed to the high school curriculum developed in the state schools of the city is the same in the rural schools, not considering the peculiar differences of the students and their families who live and live in the countryside. Drawing on literature, education and work, identity and peasantry, land tenure, curriculum for the field, curriculum matrix, ideology, and school were discussed. After the discussion with the literature on the subject, a field research was carried out, outlining five categories: School of the field; Training for teachers in the field; Curriculum; School and the World of Work; Planning. The methodology was guided by a qualitative perspective based on the case study, where the object of study can be more explored in its real understanding, since the researcher interacts with the same to apprehend its nuances. The semi-structured interview was chosen, being analyzed from the perspective of the analysis of critical discourse, for the comprehension of the categories, requiring the contact with the subjects, in the case teachers who act in High School and manager nucleus. The researcher's gaze was under the light of historical-dialectical materialism, seeking to understand material reality and its contradictions, since it is believed that materialism is one of the tools to understand the social environment in which human beings are inserted, starting from the understanding of the economic base to understand the other categories present, having, as a foundation that it is not enough only to understand the real world, we have to transform it. The research points out alternatives for a pedagogical work focused on the emancipation and transformation of the School of the Field, starting from the literature and the voices of the educators of the school.

Keywords: School of the Field, Curriculum, World of Work.

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire.

A presente pesquisa se insere no meu trabalho como docente, pesquisador atuante e militante sindical onde tenho uma preocupação com a Educação do Campo e para o campo. Filho de uma família camponesa do nordeste brasileiro, que migrou do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida. A pesquisa tem este olhar de homem do campo e educador.

Em 1989, quando era seminarista Jesuíta, trabalhei com educação popular no Sertão da Bahia com lavradores nos distritos dos municípios de Teofilândia e Serrinha. Em 1990, trabalhei como professor de Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa e a Educação de jovens e adultos na Escola Família Agrícola (EFA) da Companhia de Jesus¹, na Zona rural de Teresina no Piauí- NE. Nesta escola, trabalhava-se com a pedagogia da alternância. Apaixonei-me por esta pedagogia, sendo uma prática de Educação do Campo onde os alunos passavam quinze dias em regime de internato na Escola-campo e quinze dias em seus sítios ajudando na lida diária da lavoura com seus pais.

Em Roraima, desde 2000, como professor de Educação básica, lecionando História, Geografia, Filosofia e com a militância sindical no Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (SINTERR), percebi a dicotomia entre o currículo e a práxis cotidiana da vida de educandos e educadores rurais que estão inseridos, qual seja: o mundo do trabalho no campo e um currículo direcionado para a cidade.

Esta percepção se fortaleceu a partir de meu envolvimento com a militância sindical (departamento jurídico), e como Professor do Instituto Superior de Educação (ISE) lecionando as disciplinas de Resolução de Problemas e Introdução à Filosofia, mais tarde, o Instituto passou a ser a Universidade Estadual de Roraima (UERR). O contato com professores em formação oportunizou a audição das diversas experiências deles, muitas vezes como “lamentações”, de educadores do campo, que sofrem dissabores em sua prática, levaram-me à reflexão e à busca de

¹ Ao referir-se a Companhia de Jesus, entenda-se os Jesuítas. Ordem Religiosa da Igreja Católica.

aprofundamento teórico e metodológico para desenvolvimento desta pesquisa sobre o tema em questão.

Desta forma, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a realidade da educação do campo, discutir, questionar e ao mesmo tempo apresentar uma proposta que, a nosso ver, pode contribuir para um Currículo da Educação do Campo e para os sujeitos do campo e sua ampla compreensão e implementação na escola, compreendendo este Currículo de forma interdisciplinar e contextualizado. O *lócus* de estudo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Agostinho de Almeida na Vila de Campos Novos, no município de Iracema - Roraima, pertencente à região Amazônida, sob o prisma do mundo do trabalho. Percebendo que o campo é, antes de tudo espaço de cultura singular, rico, diverso e marcado pelo conflito².

O problema da pesquisa está centrado na Educação no Campo, particularmente o que tange ao currículo escolar do Ensino Médio, sendo este currículo o mesmo aplicado na cidade e no campo, não levando em consideração as diferenças peculiares dos alunos e suas famílias que residem e vivem no campo.

Homens e mulheres que vivem no campo possuem uma íntima relação com o trabalho na terra, seus frutos e usufrutos, na lida diária com a natureza, com criação de animais buscando seu sustento, muitas vezes, na agricultura familiar usando o conhecimento empírico para a produção de alimentos e bens. A priori percebe-se um antagonismo entre o currículo escolar e a vida diária dos educandos e educadores no campo. E conseqüentemente, o mundo do trabalho está dissociado do currículo da escola formal que está no campo.

Partindo destas premissas, procurou-se fazer a seguinte indagação: Como possibilitar a educandos e educadores os saberes necessários para que aconteça uma educação emancipadora e direcionada para os sujeitos do campo, por meio do currículo escolar do ensino médio?

A nosso ver, a Educação escolar do campo, não pode ser considerada inferior a do meio urbano. Para entendê-la, se faz necessário compreender que a cidade não é superior ao campo, que tem um ambiente de cultura singular. Ademais,

² Conforme divulgado pela Comissão Pastoral da Terra, no Caderno Conflitos no campo, no Estado de Roraima há conflitos graves pela posse da terra, entre os pequenos proprietários e latifundiários. Disponível em <http://www.cptnacional.org.br/>

como bem esclarece a Teoria Crítica, o propósito da educação é favorecer aos homens e mulheres serem sujeitos de sua própria história, tomando consciência de sua realidade e buscando transformá-la coletivamente por meio de sua *práxis*.³ Entretanto, contrário a isto, pelo que se observa, na escola formal, que nos documentos oficiais se diz pública, deixa a desejar, pois nem mesmo é dado o direito de educandos e educadores participarem do processo de escolha de seus diretores, imaginem a construção coletiva do currículo e suas diretrizes!.

Daí a nossa preocupação em trazer à discussão a questão do currículo, considerando-o como de fundamental importância em uma escola que prepara para a vida em sociedade. É nesta perspectiva, a nosso ver, a construção de um Currículo para a Educação do campo e para o campo é o que os educadores e educandos com suas famílias necessitam. Este discurso encontra eco em Santos e Almeida (2007, p.142) ao enfatizarem que:

[...] torna-se indispensável, por parte dos docentes, discentes e da comunidade, o compromisso com um olhar crítico sobre as visões de mundo, de ciência e o tipo de conhecimento que está sendo posto nas propostas curriculares demandadas aos aprendizes.

Destacamos, o que é reforçado pela visão de vários estudiosos, que é por meio da atividade material ou trabalho que o sujeito se constitui como ser social. Ou seja, a sua íntima relação com a natureza e com as questões econômicas, políticas e sócias, o que necessariamente requer aprofundamento em conhecimentos, sejam estes filosóficos, científicos e históricos, entre outros que lhe permitam compreender os aspectos e os elementos contraditórios de uma determinada realidade. No caso específico a questão da educação do campo.

Pressupostos que se tornaram fundamentais no âmbito de nossas reflexões e inquietações quanto à definição do nosso problema de pesquisa, cujo recorte constituiu-se na seguinte pergunta: O Currículo desenvolvido na Escola Manoel Agostinho de Almeida, possibilita a educadores e educandos que apreendam o conjunto de aspectos e conexões internas de saberes necessários para a

³ Entendemos a Práxis em uma acepção Marxista, *filosofia da práxis*, tomando um sentido que não se identifica unicamente com a prática, mas significando a união dialética da teoria e da prática. Em uma perspectiva em que a consciência é determinada pelo modo como os homens produzem a sua existência. “Ele concebe a práxis como um processo teórico-prático por meio do qual o homem torna-se capaz de superar a especulação (assim concebida a práxis, ela é uma crítica à filosofia) e efetivar no mundo projetos conscientes, do que resulta ser ela também uma ação” (MARTINS, 2011, p.536)

concretização do ser sujeito de sua história no território campesino em intercomunicação com o mundo do trabalho?

Esta perspectiva implica conceber um currículo para a vida dos homens e mulheres do campo, tendo como alicerce o trabalho desenvolvido neste território, percebendo assim o trabalho como princípio educativo, apoiando-se na linha de pensamento de Kuenzer (1988, p. 31) que “propõe uma escola cujo projeto pedagógico não se articule aos interesses do capital, mas ensine o trabalho segundo os interesses do trabalhador”.

Esta afirmação da autora nos levou a refletir sobre a questão do exercício da cidadania, principalmente no sentido de assegurar aos cidadãos do campo direitos e liberdades mais abrangentes, diferentemente do que propicia a concepção de educação advinda do ideário liberal. Fala-se aqui da possibilidade de propiciar as condições para que o exercício da cidadania no campo não se resuma a um lema político, mas sim da busca consciente da formação de educandos e educadores do campo e para o campo firmando coletivamente com os demais membros da comunidade a emancipação humana⁴, que supera a cidadania liberal⁵.

Com este delineamento propõem-se as seguintes questões norteadoras:

a- Há contradições entre o currículo desenvolvido na escola Manoel Agostinho em Campos Novos e o oferecido pela Secretaria Estadual Educação e Desporto – SEED, enquanto órgão gestor, no que se refere à realidade do homem e da mulher do campo e no campo em intercomunicação com o mundo do trabalho ?

b- A formação dos educadores é condizente no que diz respeito aos necessários conhecimentos para atuar na escola do campo? Além do contínuo processo de formação que acontece pela própria prática, há outro tipo de formação que se dá na perspectiva de melhorar a atuação do professor?

c - Existe a percepção por parte dos educadores que a Escola Pública do campo deve diferenciar o seu currículo da Escola urbana, percebendo que deve ser do campo, para o campo e no campo?.

⁴ Por emancipação humana entende-se a realização das potencialidades do ser humano como sujeito de sua história.

⁵Por cidadania liberal entende-se a concepção dos direitos postos no Estado de Direito, que está alicerçada na propriedade privada, e não no ser.

Obviamente estas questões não respondem a real compreensão da totalidade da Educação do Campo, mas podemos afirmar que, no âmbito do que se pretendia pesquisar, estas foram elaboradas a partir de nossas reflexões e tornaram-se fundamentais no sentido de contribuir tanto com a definição da metodologia a ser empregada como dos aportes teóricos que a sustentaram.

Vale aqui ressaltar, que quando procuramos destacar a importância do desenvolvimento de pesquisas no âmbito da educação do campo, partiu-se do princípio de que no meio acadêmico do Estado de Roraima, percebe-se superficialidade e carência de aprofundamento nesta área, principalmente no que se refere a discussões das interações trabalho e fazer pedagógico, considerado o trabalho como mediação entre o ser social e o mundo, o que se realiza por sua atividade material.

Esta percepção tornou-se o marco referencial de nosso trabalho de pesquisa, incluso ao definirmos o local, ou melhor dizendo, a escola onde se realizaria nossa investigação baseou-se em acontecimentos históricos importantes relacionados a manifestações dos camponeses: a Escola Manoel Agostinho foi uma das primeiras escolas de ensino médio, do Estado de Roraima, localizada em uma vila, e sua construção naquele lugar surgiu da própria luta dos agricultores no ano de 1997, que exigiram a edificação de uma escola para os seus filhos e para si mesmos. Estes manifestantes deslocaram-se em caravana de Campos Novos e acamparam na Praça do Centro Cívico e foram recebidos pelo então Governador Neudo Campos (1995-2002), que “acuado cedeu às pressões dos trabalhadores rurais”⁶. Da mesma luta resultou a conquista do Posto médico local.

Na verdade, quando se fala de avanços nas questões relacionadas à educação observa-se, pela própria revisão da literatura, que estes sempre foram alcançados a partir de reações do povo e organizações sociais. Exemplo é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96 que aparece como contendo avanços graças às pressões dos movimentos sociais organizados; Sindicatos dos Docentes, Movimento Estudantil, Movimento dos Trabalhadores sem Terra, Igrejas, Organizações não Governamentais (ONG's) e outros segmentos

⁶ Relato informal da Sra. Maria Mendonça, professora da Escola Manoel Agostinho e líder comunitária em Abril de 2015. Em uma das visitas do pesquisador à Escola.

sociais. Documentos oficiais⁷ surgiram a partir de debates e confrontos, congressos, seminários, literaturas, procurando implementar algumas conquistas determinadas pela nova Lei e acrescentando outras. Apesar das conquistas, não foi a lei que a maioria dos educadores e movimentos desejava, pois o projeto que estava em construção não chegou a ser votado no Congresso Nacional.

Mesmo assim, ainda são duras as críticas dos estudiosos com relação à oferta da Educação Básica pública, sempre vista como de baixa qualidade e caminhando a passos lentos no que se refere à formação de educandos melhor capacitados para o mundo do trabalho.

Segundo Roitman (2014, p.02)

Avaliações nacionais e internacionais denunciam uma crise de qualidade na educação brasileira. A educação deve preparar os jovens para o mundo do trabalho e da convivência social com ética e solidariedade. No Brasil, todos os governos proclamam que a educação é uma meta prioritária. Ela é utilizada na plataforma eleitoral de todos os partidos. As promessas não são cumpridas pelos que assumem o poder. [Grifo nosso].

No âmbito da educação do campo, desde 20 anos atrás que pesquisadores, e a própria literatura⁸, apontam que já havia um movimento procurando gestar uma nova educação campesina:

É conveniente enfatizar que há um movimento social no campo em marcha, gestando uma pedagogia, um saber fruto da prática política e organizativa desse movimento que está contribuindo para criação da educação do campesinato.

No cerne desse processo de reelaboração do saber do camponês, defrontamo-nos com o desafio de realizar uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e o saber social oriundo dos movimentos do campesinato. Isso implica transformar escola num instrumento que opere a vinculação do saber dito universal, originado da atividade acadêmica, com o saber construído pelo movimento social. Esse esforço de integração entre essas esferas de saber tornará possível ao camponês superar o senso comum e atingir o estágio da consciência crítica. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 11)

No entanto este movimento não chegou a Roraima e até hoje a Educação do

⁷ Dentre estes documentos cita-se: Os Parâmetros curriculares, As Leis do FUNDEF e FUNDEB; a Lei n.º 11.947/2009, que instituiu o PNAE; A lei federal 11.690/14 que impõe a necessidade de ouvir a manifestação da comunidade escolar para fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

⁸ Sobre esta literatura cita-se: FERNADEZ, Hugo. **A educação de jovens e adultos e os modelos de organização social de produção no meio rural.** Educação rural no terceiro mundo, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981; GRZYBOWKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para a educação no meio rural.** Revista Contexto Educação nº 04, Ijuí, FUI, 1984.

Campo é relegada a terceiro plano nas políticas públicas do governo estadual, recaindo no que Therrien e Damasceno (1993, p.11) afirmaram: “assistimos à negação desse saber, pois os camponeses são esmagados como sujeitos pensantes, como produtores de conhecimentos e de cultura, fato que enfraquece os seus avanços”.

Mudanças ocorreram, novas modalidades educacionais, maior participação na formação do currículo. Mas um segmento Educacional ficou a desejar maiores esforços⁹, este segmento é o da Educação no Campo. Isto é devido ao viés histórico onde a “educação rural”, por motivos sócio-culturais e econômicos foi deixada a planos inferiores, as escolas do campo foram construídas tardiamente, somando-se a ideologia colonial que ao homem do campo (colono) bastaria ler e contar.

Mesmo com o advento de duas resoluções, do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 01, de 03 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 da CEB, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, não mudou o quadro de estagnação educacional do campo, virando tais resoluções “letra morta”.

Destacamos como de fundamental importância que as Universidades como *lócus* do saber sistematizado favoreçam a pesquisa e o desenvolvimento de novos saberes. Assim, urge a necessidade de pesquisar, debater e conhecer a realidade campesina e sua educação, buscando alternativas a partir de cada realidade local e concreta.

Na verdade se faz mister dizer que quando nos enveredamos pelos caminhos que levam ao debate e a exploração deste campo de pesquisa, estávamos cientes de que aí se encerram vários elementos que requerem aprofundamento na busca da compreensão de sua realidade em cada localidade onde se encontra a escola para o homem do campo. Para nós não há dúvida de que este é um tema que requer um empenho maior das instituições e pesquisadores na busca de apreender questões específicas e peculiaridades próprias de cada região. A nossa inserção neste tema em busca de aprofundar conhecimentos, partiu de

⁹ Entre 2002 e 2009, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/educacao-campo-673425.shtml>

inquietações que, já faz algum tempo, trazemos com relação a esta problemática, até porque atuamos nesta modalidade educacional e gostaríamos de trazer maiores contribuições neste sentido.

Assim, realizamos um recorte no tema, como já foi mencionado, e especificamos nosso problema de pesquisa estabelecendo os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Investigar o currículo desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Agostinho de Almeida na Vila de Campos Novos, no município de Iracema - Roraima e sua inter-relação com as questões históricas, especificidades regionais e o mundo do trabalho.

E com o intento de alcançar este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar, sob a perspectiva histórico-crítica, a dimensão do trabalho e a Educação;
- b. Discutir sobre Identidade campesina, posse da terra e resistência como base teórica para compreensão da Educação do Campo;
- c. Verificar se o currículo oficial, condiz com o contexto dos educandos em intercomunicação com o seu território;

No âmbito do que se investigou e pode trazer como contribuição quanto à compreensão da problemática da educação do campo, seu currículo, contradições internas e inter-relações culturais, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa nos seguintes capítulos: Trabalho e educação: uma retrospectiva teórica e histórica; Identidade campesina, posse da terra e resistência: uma tríade para a compreensão da educação do campo; Em cena o currículo escolar: crítica, teoria e práxis para a mudança; Aspectos metodológicos; A pesquisa de campo: o currículo desenvolvido no Ensino Médio da Escola Manoel Agostinho em Campos Novos e as Considerações finais.

CAPÍTULO I TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RETROSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA.

*O homem se humilha se castram seus sonhos,
Seu sonho é sua vida e vida é o trabalho.
E sem o seu trabalho, o homem não tem honra.
E sem a sua honra, se morre, se mata
Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz.*

Gonzaguinha.(1979)

Trabalho, palavra tão cara no mundo hodierno, particularmente quando se está vivendo uma crise no sistema capitalista, com o crescimento do desemprego a cada dia no Brasil e no mundo formando um imenso exército de reserva de trabalhadores. Sem o seu trabalho o homem não tem honra, não tem comida, pois na perspectiva capitalista ele é também uma mercadoria, é o chamado “mercado de trabalho”.

O trabalho e educação são temas discutidos por diversos autores sob diferentes matizes, considerados progressistas ou não, socialistas ou não. Neste capítulo discutir-se-á a relação do trabalho na vida humana e sua relação com a educação.

1.1 A dimensão do trabalho na vida humana

Um dos livros basilares do cristianismo, a Bíblia, apresenta o trabalho como algo penoso, que causa sofrimento¹⁰. É o que se encontra no Gênesis (3,17-19), texto que narra a história de Adão e Eva, que após comerem do fruto da árvore proibida, são condenados por Deus a perderem o paraíso e devem ganhar a vida com o trabalho penoso, derramando o suor do seu rosto:

E disse em seguida ao homem: Porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida.

Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e pó te hás de tornar.

Esta visão judaico-cristã, que também é encontrada no Islã, pois no alcorão há a presente visão, que adentrou no mundo ocidental levando o homem a perceber

¹⁰ Uma melhor análise desta questão pode ser vista em ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola:** Educação e trabalho no Capitalismo. Trad. Tomaz Tadeus da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

o trabalho como algo penoso, um fardo, que somente será superado quando este voltar ao pó, de onde veio.

Buscando uma compreensão mais ampla da etimologia da palavra trabalho vê-se que é proveniente do vocábulo latino *tripaliare* (AURÉLIO, 2009), do substantivo *tripalium*, instrumento de três paus, que na Roma antiga utilizava-se para torturar. Assim, atividades relegadas ao escravo ao servo medieval estavam ligadas ao sofrimento. Outra era a atividade do homem livre na antiguidade Clássica, ou ao nobre no mundo feudal, não possuindo o caráter de penúria, dor ou algo parecido. Ao longo dos séculos este termo foi variando, sempre se “adaptando” ao seu modo de produção e, por conseguinte, à educação.

O processo educativo congênito desses sistemas consistia, de um lado, no aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham e, de outro, na repressão de qualquer movimento da criatividade humana que, por ventura e heresia, teimasse em descolar o corpo do homem trabalhador deste chão, desta terra ou desta oficina onde o “destino” o fez nascer. Educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar a qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do *tripalium* do qual naturalmente faziam parte (NOSELLA, 1989, p.30).

É o agir do homem sobre a natureza que o faz mais humano, ocorrendo um processo dialético, onde homem faz o trabalho e o trabalho faz o homem numa relação de construção recíproca. Desta forma, “o trabalho emerge como processo de gestação do mundo e do homem, como gestação do homem através da gestação do mundo enquanto tal é condição eterna da vida do homem” (OLIVEIRA, 1993, p. 258).

Na obra *O Capital* de Karl Marx, este define um entendimento trabalho da seguinte forma:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho sobforma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (1974, p. 202).

O que distingue fundamentalmente a existência humana dos demais animais é a sua relação com a natureza. Marx já afirmava, nos *Manuscritos econômicos filosóficos*, que o sentido da vida humana é a relação do homem com a natureza, onde tal relação é medida pela *atividade produtiva* (1978 a, p. 15). E, é essa atividade

produtiva e cultural que faz emergir o trabalho na sociedade. Esta ação por sua vez, coloca também os homens em relacionamento entre si.

O trabalho, entendido em seu sentido mais genérico e abstrato, como produtor de valores de uso, é expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza. No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas da práxis social, paralelamente a essa relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais (ANTUNES, 2009, p. 139).

É mediante o trabalho que o homem desenvolve sua consciência e as capacidades técnicas e espirituais. Torna-se ser genérico, isto é, supera a individualidade fechada dos animais, produz a sua existência e cria a consciência do seu ser social, chegando à condição de ser universal e livre.

Desse modo, a universalidade reflexionante do homem é constituída graças ao modo pelo qual ele *produz* e produz a si próprio; não trabalha unilateralmente e sob a pressão da necessidade física, como fazem os animais, mas genericamente, para si e para seu semelhante, sempre tendo em vista mediata ou imediatamente a coletividade. “Como *consciência genérica* (Gattungsbewusstesein) o homem confirma sua verdadeira vida social e repete no pensamento sua existência real, reciprocamente, o ser-gênero (Gattungssein) confirma-se na consciência genérica e é a para si na sua universalidade como ser pensante”. [SIC] (GIANOTTI, 2010, p. 86).

Quando o produto, o fruto do seu trabalho não lhe pertence, ou melhor, alguém, o outro se apropria da sua atividade produtiva, segundo Marx (1978a, p.22) ocorre a alienação. E a alienação do homem em relação à natureza acontece porque a produção do trabalho está alheia ao seu produtor, ou seja, alienação do sujeito em relação ao objeto.

A alienação aparece tanto no fato de que meu meio de vida é de outro, que meu desejo é a posse inacessível de outro, como no fato de que cada coisa é outra que ela mesma, que minha atividade é outra coisa, e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano. A destinação da riqueza esbanjadora, inativa e entregue ao gozo, cujo beneficiário atua, de um lado, como um indivíduo somente instável, que desperdiça suas energias, que considera o trabalho escravo alheio.

Para Marx, superar a alienação, “passa, antes de tudo, por uma libertação do trabalho, da atividade produtiva, da divisão do trabalho” (1978a, p.18-19). E como libertar o trabalho? Destruindo as suas formas de manifestação alienadas, as institucionalizadas pelo sistema capitalista. Marx as chama de mediações de segunda ordem. E a atividade produtiva, o trabalho, mediação de primeira ordem. Essa necessária na vida do homem,

pois o mesmo possui necessidades e para satisfazê-las usa a sua atividade. É o que afirma Marx (1978 a, p.15): “Toda a chamada histórica universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, nada mais é do que o vir - a - ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu nascimento”. No capitalismo, somente o Capital é livre; somente ele pode gozar e usufruir das benesses; “o que o economista tira-te em vida e em humanidade, tudo isso ele restitui em dinheiro e riqueza, e tudo o que não podes, pode o teu dinheiro. Ele pode comer, beber, ir ao teatro e ao baile [...] pode viajar, pode fazer-te dono de tudo, pode comprar tudo isso; é a verdadeira fortuna” (MARX, 1978a, p.18).

Para Oliveira (1993, p. 282) “a crítica marxiana à liberdade da eticidade capitalista aponta para outra figura da liberdade, alicerçada numa socialização interativa, uma liberdade da união, da solidariedade, da associação dos indivíduos”. Tal fato só é possível mediante o autodesenvolvimento das pessoas, possibilitado pela libertação do trabalho frente ao capital ¹¹.

A produção dos seres humanos - o trabalho não é algo isolado. Através dele os homens interagem entre si produzindo cultura. Fazem-se seres culturais ao refazerem seu próprio mundo, agindo sobre a natureza, recriando-a. Assim pode-se dizer que é intrínseco a este processo a dimensão educativa, pois produzem bens, conhecimento, valores.

1.2 A dimensão educativa do trabalho

Interagindo entre si, mediados pelo trabalho, os homens, agindo sobre a natureza para produzirem bens úteis à vida, incorporam saberes, conhecimentos ao longo deste processo. Kuenzer (1988, p. 86), parafraseando Marx e Engels afirma que:

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

A lógica da produção capitalista centrada na cidade e na indústria implica que o

¹¹ Manfredo Oliveira (1993) esclarece que para Marx, um sistema universal de liberdade e igualdade, baseado na relação de troca entre produtores privados, pressupõe necessariamente a exploração do trabalho assalariado pelo capital. A troca de equivalentes, a esfera da liberdade, é o nível superficial de uma produção que se alicerça na apropriação do trabalho alheio sem troca, mas sob a aparência de troca.

conhecimento, a ciência que é uma potência espiritual, proveniente da razão, se converta através da Indústria, em potência material. Dominar a natureza submetê-la ao homem, eis o objetivo desta lógica; transformar os conhecimentos em meios de produção, visando o lucro acima de tudo.

Todavia, no mundo hodierno urge a necessidade que o trabalho exerça um caráter educativo por novo viés, assim se pronuncia Frigotto (2005, p.60) se contrapondo a esta lógica capitalista:

[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* - seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

No *modus operandi* do Capitalismo, explorar o trabalho alheio é forma usual, e por sua vez o indivíduo consciente ou inconscientemente fica impregnado. Tal forma de exploração também é continuamente pregado pela mídia. Ao fazer esta crítica, Frigotto propõe a mudança da não exploração do trabalho alheio, do enriquecimento de poucos, que vivem no luxo.

A respeito desta mudança, Saviani (2003, p.103), outro pensador da mesma linha de Frigotto diz:

A escola está ligada a este processo, como agência educativa às necessidades do progresso, as necessidades de hábitos civilizados. Que correspondem à vida nas cidades. E isso está ligado ao papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direito e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria.

Obviamente estes dois pensadores estão alicerçados na perspectiva Marxista de educação, já presente na 10ª proposta do Manifesto Comunista; “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material”.

Segundo Rodrigues (2007, p.170), as propostas de Marx e Engels em relação a educação possuem um sentido socialista:

As propostas de ensino de Marx e Engels têm como alicerce a análise da concepção de trabalho na sociedade capitalista e por isso lutam pela

concepção de trabalho libertário, possível somente numa sociedade socialista. O trabalho na sociedade capitalista é a essência subjetiva da propriedade privada que é estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida; na sociedade socialista o trabalho humano está liberto da propriedade privada e é unilateral.

Existe uma discussão entre os pensadores sobre o conceito de unilateralidade que se contrapõe a outro, onilateralidade. Dentre os pensadores que enfrentam esta discussão tem-se Manacorda (2007). Na obra, *Marx e a pedagogia moderna*, após um estudo nesta obra sobre o conceito de unilateralidade, que segundo ele, pressupõe um homem unidimensional. Neste autor é possível entender melhor a crítica Marxista de homem unilateral. Assim, ele aponta um conceito oposto, ou seja a onilateralidade.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p.89).

A divisão do trabalho faz com que o homem não se reconheça no produto do seu trabalho, ocorrendo um processo de desumanização. O operário fica à mercê da tecnologia,

[...] acossado e arrastado pelo variar de uma tecnologia, isto é, de uma ciência operativa, dele separada, mas que muda incessantemente suas condições de trabalho e lhe demanda uma versatilidade sem conteúdo, então também a perspectiva do trabalhador onilateral se configurará de forma mais determinada e concreta (MANACORDA, 2007, p.90).

A rígida divisão faz com que o homem fique preso a produção, não conseguindo superar-se a si mesmo. Foi no trabalho artesanal de homens comuns, onde o produtor domina todas as etapas da produção que foi possível grandes saltos tecnológicos para a Revolução Industrial, “tornou-se uma tremenda bobagem a partir do momento em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, a máquina de fiar, o joalheiro Fulton, o navio a vapor” (MARX,1996,p. 116).

Manacorda (2007, p.90) conclui que a onilateralidade se expressa com:

O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente.

Destas discussões percebe-se duas dimensões pedagógicas, cada uma conduzindo para um caminho; uma primeira ligada ao tecnicismo que conduz para um trabalho alienado, produzindo riqueza para o patrão que o explora, “o ensino prático da pedagogia moderna tem o objetivo de fortalecer as relações de produção capitalistas”. E uma segunda, que une “a relação prático-teórico do ensino de Marx e Engels almeja relações sociais igualitárias, o socialismo” (RODRIGUES, 2007, p.171).

Esta relação prático-teórico do ensino de Marx se alicerça em um tripé, formado por “ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico)” (GADOTTI, 2006, p. 54).

Neste desenho de Trabalho e educação, tomando-o como cerne da ação educativa é conveniente citar Gramsci (2001, p. 43) quando toma o conceito de trabalho como atividade teórico-prático:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Frigoto (2005, p. 60-61) acrescenta que o trabalho é mais que um princípio educativo, é um princípio ético-político:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma didática ou metodologia no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Em se tratando de discutir o trabalho no mundo capitalista este se transformou em uma mercadoria, afastando-se da sua originalidade que seria de transformar o homem continuamente. O fruto do trabalho lhe pertence, mas pertence

também a coletividade em primeiro lugar e não ao mercado que intenciona comprar o fruto deste trabalho muitas vezes a preço vil.

O fruto do trabalho pertence a sociedade, pois o fazer, o produzir humano ocorre dentro de uma coletividade que propiciou a realização do trabalho, daí pode-se chamar o mundo do trabalho, pois está repleto de inter-ligações de trocas.

No mercado do Liberalismo o trabalhador se perde, pois eis que vê o fruto do seu trabalho ser alienado. Na perspectiva do mundo do trabalho há o encontro do ser com o produto feito, onde a produção deve ser coletivizada na perspectiva de uma emancipação humana. Tais premissas encontram eco nas palavras de Tonet (2005, p. 138):

[...] que o objetivo final da produção seja a satisfação das necessidades humanas e não a reprodução do capital. Não apenas sobre alguma parte do processo, mas sobre a totalidade dele. Isso implica que os fins, os meios, as formas de realização e de apropriação dos produtos, tudo deve ser posto, livre e conscientemente, pelos próprios produtores.

Após estas considerações, pode-se retomar uma discussão que permeia o mundo do trabalho/educação e sua compreensão pelo trabalhador. A perspectiva da politecnicidade na educação. Temática bastante discutida no Brasil por pensadores na década de 90, e presente também até mesmo no discurso oficial do Governo Federal¹².

1.3 – Pensar e fazer: bases para a Politecnicidade

Em 1991, em pleno Governo de Fernando Collor de Melo, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, lançou um livro; Politecnicidade no ensino médio¹³. Nesta, obra aparece como um dos artigos (capítulos) o projeto de lei 1.258/88 do então deputado Octávio Elísio, que pretendia ser a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trazendo mudanças particularmente no então ensino do 2º grau. Dizia o deputado:

O meu projeto assume, no artigo 47, o compromisso com a formação politécnica e, por outro lado, no próprio artigo, no § 3º, define duas

¹² Em 1984, já no final do governo militar, foi lançado pelo MEC, o livro; Preparação para o trabalho, que apesar de não citar o termo politecnicidade, utiliza parte do discurso (teoria) da politecnicidade.

¹³ A obra foi publicada em 1991 pelo MEC, GARCIA, Walter; CUNHA, Célio(Coord). **A politecnicidade no ensino médio**. Faz parte dos cadernos SENE, organizada pela Secretaria Nacional de Educação Básica. Constituiu objeto de discussão de três importantes painéis realizados em Brasília, em maio de 1989, por ocasião do seminário “Propostas para o ensino médio na nova LDB”.

modalidades de ensino de 2º grau: a formação geral e a formação profissionalizante. O conflito entre duas posturas no projeto também tem sido, com frequência, colocado. [grifo nosso]. (BRASIL, 1991. p. 31)

Obviamente que em um projeto de lei, e nem mesmo com a sua promulgação ficaria entendido o amplo sentido do termo Politecnicia, que necessita de uma discussão teórica. Assim, em projeto de lei, pode ser usado tanto pelo discurso da direita- conservadora, quanto pela esquerda- transformadora (pelo menos nos anos 90 ainda poderíamos fazer esta distinção).

Na obra citada, há o relatório de debates ao longo do ano de 1989, com pensadores considerados da ala esquerda da Educação brasileira, como Maria A. Ciavatta Franco, Acácia Kuenzer, Tereza R. Neubauer da Silva, Nicanor Palhares de Sá, Lucília de Souza Machado entre outros. Em um dos debates é possível perceber que a politecnicia entendida pela ala conservadora em termos gerais, pensava em formar por meio da educação formal um “trabalhador versátil no domínio de um conjunto de técnicas exigido pelo sistema de produção e que, portanto exigiria uma formação politécnica do trabalhador” (BRASIL, 1991,p.130), e este por sua vez se tornaria mais produtivo. Já no entendimento da ala esquerda seria:

[...] possibilitar ao jovem a compreensão histórico-social dos fundamentos científicos e tecnológicos da sociedade em que vivem, pressupõe-se a existência de professores bem formados, com visão global e crítica da realidade, e capazes de ajudar aos alunos a associarem sua prática social aos fundamentos da cultura geral que lhes serão ensinados. (1991, p.103)¹⁴

O termo politecnicia é discutido na literatura, não chegando a um consenso por parte dos pensadores. Assim Silva (2011, p.64) ao falar sobre o sentido de politecnicia, se expressa: “É importante que fique claro que não existe um consenso entre educadores brasileiros sobre termo que expressa a proposta educativa que emerge do paradigma teórico-metodológico marxiano”.

Em outro ponto de sua pesquisa, recorre a perspectiva de uma das obras de Paolo Nosella (2007). Discutindo esta temática, Silva (2011, p.64) faz a seguinte observação em acordo com as considerações de Nosella:

O termo politecnicia refere-se a uma nova instrução com caráter “[...] *politécnico*, isto é, pluriprofissional”, proposta dominante no mundo burguês, industrial, na época de Marx e Engels. Trata-se de uma forma de instrução

¹⁴ Pronunciamento de SILVA, Roserley Neubabauer, da Fundação Carlos Chagas, por ocasião do III Painel Ensino Médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. 1991.

destinada a fornecer a indústria uma nova força de trabalho capaz de ter *versatilidade pluriprofissional* adaptável a várias profissões.

E a partir desta interpretação Silva (2011) deixa claro que em seu trabalho opta não pelo termo politecnicidade, mas pelo paradigma teórico-metodológico marxiano que diz respeito à formação omnilateral dos sujeitos, ou seja, a interpretação feita por Manacorda e defendida por Nosella (2007).

Entender o sentido da politecnicidade e a necessidade de sua recuperação, particularmente no ensino médio, é devolver à classe trabalhadora a direção do seu próprio destino, da sua história, em busca da desalienação do trabalho. Marx, citado por Manacorda (2007, p. 46) já alertava para o sentido de uma escola que propiciasse a formação prática e teórica para o proletariado:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “écoles d’enseignement professionnel”,¹⁵ nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático.

A politecnicidade na educação exige uma íntima relação entre dois pólos; o pensar e o fazer, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, tão presente em nosso meio (e porque não dizer em nossas mentes). Todavia, esta ideia de divisão ainda persiste. Para Saviani (2003,p.138), a noção de politecnicidade:

contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

Na história da Educação brasileira, houve uma tentativa de implantar o ensino profissionalizante no segundo grau, com a Lei 5.692/71¹⁶. Esta lei surgiu no

¹⁵ Do Francês: Escola de formação profissional.

¹⁶ É importante salientar que com esta lei institucionalizou-se o tecnicismo no país com resultados desastrosos que repercutiu na educação do país. Aqui não foi tentativa de politecnicidade ou formação omnilateral do sujeito e sim de tecnicismo instrumentalizando, doutrinando dentro do ideário liberal. A única tentativa real de formação omnilateral surge com decreto 5.154/2004 e o Documento Base do MEC 2007 que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

programa de reformulação da educação da Ditadura Militar (1964-1985). A escola teria a missão de formar profissionais com especialidades em diversas áreas, solicitadas dito pelo “Mercado de trabalho”. Segundo Germano(1994,p. 188) esta política educacional sobrecarregava as escolas técnicas federais, “acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino”, contribuindo assim para a política econômica do regime militar a concentração de renda nas mão de uma minoria e privilegiando o capital externo.

Ao falar sobre esta lei, Saviani (2003, p.140) diz que:

[...] E, é por isso que, no apêndice do parecer 45/72, listavam-se mais de uma centena de habilitações, e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros. Os conselhos estaduais também poderiam acrescentar outras habilitações consideradas necessárias nas regiões sob sua jurisdição. Caso se entendesse a questão nesses termos e se a politecnia fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo.

Procurando acirrar a crítica a uma distorcida visão sobre a politecnia Saviani (2003, p.140) afirma:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

[...] Como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno.

Neste sentido, o educando tem a necessidade de aplicar todos os princípios científicos que adquiriu, de forma teórica ao longo de sua vida acadêmica no ensino fundamental, continuando no ensino médio, favorecendo o desenvolvimento de diferentes modalidades de trabalho. Nas palavras de Saviani (2003, p.141):

Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Para que esse processo possa ser efetivado, é necessário que o educando

tenha domínio teórico e prático da ciência e da gênese do trabalho, particularmente na escola do ensino médio, assim se pronuncia Saviani (2003, p.141):

Se o ensino médio se constitui sobre esta base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno.

A escola tem papel fundamental para desencadear este processo, a partir do seu currículo, favorecendo um ensino médio que possa unir o pensar e o fazer (a práxis). Ou seja, “adubando” as condições de possibilidade para uma educação não alienante, onde educador e educando possam ser sujeitos de sua história.

Para que isso ocorra, e não se torne apenas um idealismo, se faz necessário que a comunidade escolar atue também na política educacional do Estado, por intermédio dos Sindicatos, associações estudantis, clubes de mães, igrejas, Movimentos de Direitos humanos, Federação dos trabalhadores da Agricultura, pressionando os parlamentares e instituições governamentais, contribuindo com a mudança na estrutura organizacional como um todo da Escola. De acordo com Tonet (2005, p.207) “trata-se, para nós, de contribuir para estabelecer os requisitos gerais de uma ação educativa que tenha por objetivo contribuir para a emancipação humana”.

Aqui se faz necessária uma reflexão: Como conseguir esta emancipação se a educação na hodiernidade procura moldar as crianças e adolescentes para o conformismo, e não para a emancipação? O sistema burocrático educacional, procurando manter o *status quo*, age como um cão de guarda a vigiar para que nada saia do seu controle, nas palavras de Mészáros (2007.p.121):

De facto, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda autoritário ex officio para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de interiorização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O facto de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o facto de no seu todo estar orientada para aquele fim. [Grifo nosso].

Transformar a realidade, eis uma das grandes missões dos educadores comprometidos com a emancipação humana. E esta, não pode estar dissociada do mundo do trabalho, pois ele (o trabalho) deve ser o cerne da ação educativa.

O pensador Italiano Gramsci alertava que não podia dissociar o fazer do conhecer, criticando assim a formação unilateral – o Homo Faber.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 06-07).

Ora, o homem que faz ou que produz algo está mediado por uma intenção consciente, seu saber é consciência que se projeta na ação, é nesta perspectiva de consciência e ação que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p.40).

Longe das questões das famosas “competências”, surgidas no rol das políticas neoliberais nos anos 90, pensadas para uma cidadania de cunho liberal, existindo apenas no discurso e sem uma efetivação na prática, a nova concepção de ensino médio politécnico, vêm sendo discutida no Brasil desde muito tempo, salvo melhor interpretação, desde a década de oitenta. Tal concepção tem como norte favorecer a formação para o mundo do trabalho, compreendendo as relações sociais e a riqueza produzida pelo trabalhador, em uma perspectiva não alienante.

Assim, compreender a educação do campo exige dois olhares; sob a dimensão do trabalho e da politecnicidade, anteriormente discutidas. E sob o olhar do quadro histórico, social e econômico em que se insere o campo em suas múltiplas matizes, dentre estas a identidade campesina, a política educacional, o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

IDENTIDADE CAMPESINA, POSSE DA TERRA E RESISTÊNCIA: UMA TRÍADE PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx (1818-1883)

Neste capítulo pretende-se olhar o campesinato como sujeito que possui sua identidade na luta por terra, em outras palavras, por reforma agrária e por condições dignas para si e para seus pares. Fazendo sua história, não deixando que outros a façam.

Compreender a Educação do Campo no Brasil tem-se que reportar a dimensão histórica, a qual perpassa pela ocupação/posse da terra, o papel do Estado e sua influência em diversos aspectos, particularmente o educacional.

A literatura nos apresenta uma série de obras acerca do campesinato, seja em torno de um campesinato no Brasil como em outras partes do mundo. As histórias de lutas camponesas datam do século XIV, ocorrendo em na Europa Feudal, como tendência geral, são essas lutas importantes formas de desestabilizar a ordem social e política tradicional. E consequente “abrem caminhos para a ação reformadora ou revolucionária de classes sociais” (MARTINS 1999, p.77).

Estas lutas ocorreram de várias maneiras e em tempo históricos e locais diferentes, ora no confronto armado como na França, as Jacqueries¹⁷ em 1358, um sublevação armada dos camponeses contra a exploração dos senhores feudais franceses, na Inglaterra em 1381 contra os estamentos sociais.

A compreensão da presente temática segue a mesma perspectiva apresentada anteriormente, o olhar da teoria crítica, esta por sua vez inserida numa tradição Marxista, “é por princípio um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade ‘existe’ somente nas explicações técnicas” (PACHECO, 2001,p.50)

Ao Referirmos sobre teoria crítica, estar-se a fazer referência aos pensadores que formaram a Escola de Frankfurt, intelectuais alemães marxistas não

¹⁷ Jacqueries, que significava “Jacques bom homme” (Jacques, o simples), apelido pejorativo dado aos camponeses pela nobreza.

ortodoxos que, a partir dos anos 1920, pesquisaram as intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos. Assim se refere Pucci (2016,p. 03):

O termo “teoria crítica” se consagrou a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 “Teoria tradicional e teoria crítica”, em que o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

Entendendo que “desde os seus primórdios, a teoria crítica expressou um interesse explícito pela abolição da injustiça social” (BRONNER,1997, p.11). Desta forma, ela tem uma proposta de emancipação do sujeito, enquanto ser que se autodetermina, libertando-se da alienação imposta pelo capitalismo e seus valores, como bem afirma Sader (1986, p.10) “Seria mais lógico concluir que o capital não preserva o camponês ou as relações pré-capitalistas em geral, mas as transforma. De fato, a reprodução do camponês sob o capitalismo passa por um novo crivo, o das leis do funcionamento do capital [...]”.

2.1 Uma identidade campesina – Ser sujeito histórico

Desde o século XIX Marx já discutia sobre a Tese da identidade. Um bom exemplo disso é a obra escrita em 1843, *Sobre a Questão Judaica*, o livro é uma crítica a Bruno Bauer (1809-1882), autor de um livro “A Questão Judaica”. Bauer advoga que os Judeus devem abdicar de sua religião, um aspecto individual para conquistarem sua emancipação política. Assim, Marx ao Criticar Bauer, analisa a questão sob a perspectiva da emancipação política e emancipação humana no capitalismo.

Os judeus alemães buscam a emancipação. Que emancipação desejam eles? A emancipação civil, política. (MARX 1989, p. 03)
[...]

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 1989, p.30).

Na tentativa de compreender a problemática da emancipação não somente no caso dos judeus, “tratando de uma questão ligada ao sistema capitalista e suas

possibilidades de emancipação, esse trabalho estabeleceu traços gerais dos debates marxistas posteriores” (GAJANIGO, 2012, p.13).

Acrescenta o Gajanigo (2012) que com surgimento dos movimentos negros nos Estados Unidos da América nos anos 60 e nas guerras pela independência do jugo colonial na África, pelos anos 70, a questão racial levou os marxistas a ponderarem essa relação entre identidade cultural e classe. No Brasil e na América Latina “o debate se deu nessa perspectiva de articular as reivindicações específicas da posição de capitalismo periférico, de relações racializadas com as reivindicações universalistas do movimento socialista” (GAJANIGO, 2012, p.24).

Segundo Gajanigo (2012, p.144) ao se reportar sobre as teorias sobre identidade, faz uma crítica sobre o conceito de identidade separada da práxis :

A produção de um conceito de identidade carrega em si uma autonomização do elemento subjetivo da identificação. A identidade pensada separada em princípio da práxis, e estudada misturada no fluxo da empiria já pressupõe uma apreensão abstrata dos processos de identificação.

A nossa perspectiva não é tanto sociológica, mas filosófico-social, perceber o ser-sujeito campesino com uma identidade própria, “identidades, por sua vez, constituem fontes de significados para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização” (CASTELLS, 1999, p.23)

Todavia, este processo ocorre por meio da formação da consciência, não somente de si, mas também do outro, “sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com um a generalidade de outros, isto é com uma sociedade” (BERGER e LUCKMANN. 2008, p.178).

Continuam eles com este discurso afirmando que:

A formação na consciência, do outro generalizado, marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua. (BERGER e LUCKMANN, 2008, p.179)

[...]

A identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, e tal como toda realidade subjetiva, acha-se em relação dialética com a sociedade (BERGER e LUCKMANN, 2008, p.228).

Segundo Santos (2007, p.71/72)

As identidades são identificações em curso; não devemos ter uma

concepção cristalizada de identidade, e isso é muito importante nos movimentos porque há conflitos muito fortes. Por exemplo, as discussões entre o movimento feminista e o movimento operário são significativas para saber como podemos compatibilizar na luta uma perspectiva de gênero nas relações sociais de sexo com uma luta pelos direitos humanos, por emprego ou em uma greve. Às vezes há a ideia de que alguma das demandas identitárias pode pôr em perigo as demandas principais.

O caminho da identidade na nossa perspectiva é do sujeito que se identifica na luta, percebe em uma alteridade externa a sua e une-se aos demais para concretizar sua demanda que é também dos demais, uma vez que “as demandas são mais capazes de criar potencialidades transformadoras se se combinam, se se articulam, se perdem sua pureza, sua identidade total, e se abrem para as lutas” (SANTOS, 2007, p. 72)

A discussão da identidade já foi marcada pela questão da nacionalidade, a sua origem do nascimento do indivíduo, do território, partindo do prisma do Estado-nação. Ao longo do tempo recebeu outra conotação, como bem esclarece Castells (1999, p.23) ao diferenciar identidades de papéis sociais.

Contudo identidades são fontes mais importantes de significados do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individualização que envolve. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto que papéis organizam funções. Defino significados como identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator.

O papel social pode ser o de pai por exemplo, onde o indivíduo tem certas responsabilidades para com o filho, ou o papel de mãe, ambos são impostos pela sociedade e pelo sistema jurídico, em tese não há tanto o que construir, existe uma prévia determinação deste papel que lhe impõe funções.

Qual seria, portanto, a afirmação da identidade do campesinato como sujeito histórico? Poderíamos chamar de campesinato um homem ou mulher que vive isolado no campo, como um eremita?. Ou alargar a compreensão de campesinato com aquele sujeito que une-se aos seus pares e buscam conquistar mais direitos?

A resposta para estas indagações passa pela compreensão de que o campesinato está intimamente ligado, relacionado a conquistas como classe social, que se organiza ao longo da história brasileira. Ora; falar em conquistas é falar de práxis, de organização popular, de busca de melhorias para sua vida.

O termo campesinato é recente no Brasil, tornando-se conhecido na literatura a partir dos anos 50 do século XX, emergindo das lutas das ligas

camponesas no nordeste brasileiro. Popularmente o campesinato é reconhecido como o lavrador, o homem do campo, o trabalhador rural.

O trabalho na terra é algo que o identifica como homem e como mulher na lida com a terra, na produção artesanal, na pesca, na pecuária fazendo produzir para si e para os seus e para os outros. Em uma relação dialética de trocas e sobrevivência.

A discussão de uma possível identidade do campesinato não é algo novo na literatura, Shanin (1971, p.08) procura delimitar/identificar o campesinato como uma entidade com quatro faces que se relacionam:

La exploración agrícola familiar como unidad básica multifuncional de organización social; La labranza de la tierra y La cria de ganado como El principal médio de vida, una cultura tradicional específica íntimamente ligada a la forma de vida de pequeñas comunidades rurales y la subordinación a La dirección de poderosos agentes externos.

Segundo o mesmo autor (1971, p.08), um conceito geral de campesinato já formulado por outros pensadores, seria resumidamente,

[...] Así, la tipología analítica puede utilizarse como pauta para definir al campesinato como um processo, como una entidad histórica dentro del marco más amplio de la sociedad aunque com estructura, consistência y momentos próprios: emergiendo, representando em cierto estágio el modo predominante de organización social, desintegrándose y volviendo a emerger em algunos momentos. [SIC.]

Passados mais de quarenta anos desta obra, existem pelo menos duas nuances a serem consideradas, uma delas seria perceber o campesinato como entidade histórica, pois ao longo do tempo procurou firmar-se como sujeito em várias lutas e conquistas, seja na Europa ou América. E outra seria considerar sua organização social, através dos movimentos sociais como sindicatos, cooperativas ou liga camponesa e outros.

Em uma visão sociológica pode-se aceitar resumidamente o discurso de Campos (2006, p.146)

O campesinato não é nem burguês nem assalariado, mas contém elementos das duas classes: posse e/ou propriedade dos meios de produção e exploração de força de trabalho. Também não pode ser entendida como a síntese das duas classes, porque historicamente é anterior a elas, o proletariado é que surge a partir de transformações do campesinato nas formações sociais capitalistas.

A identidade do campesinato é uma construção histórica muitas vezes sendo negado, como sujeito, e negado em sua organização social ou camuflando sua real

condição, chamando-os de trabalhadores rurais, homens do campo, lavradores diferenciando-os dos trabalhadores da cidade, tendo um olhar voltado para a grande produção/lucro, mas não para os homens e mulheres do campo, particularmente no Brasil:

Fato é que mesmo após a abolição da escravatura, a apreensão dos modos de sociabilidade do mundo rural persistiu voltada para o grande domínio agroindustrial, para o universo das casas-grandes e das senzalas, e só gradualmente surgiram descrições e análises do campesinato marginal às áreas de grande plantação.

[...]

Tudo se passou como se o bloqueio de todas as tentativas de instaurar uma representação profissional ou sindical de lavradores e/ou pequenos agricultores tivesse tido o efeito de bloquear o reconhecimento simbólico do campesinato como objeto de pensamento (GARCIA Jr; HEREDIA, 2009, p.214).

Visualiza-se a produção, o seu núcleo produtivo, ora o engenho – na produção de açúcar no sistema de *plantation*, ora a grande fazenda de café, ou os seringais de Borracha na Amazônia. É fácil perceber a ausência de quem faz a produção – os homens e mulheres. Estes começam a ser “reconhecidos” ou identificados quando começam a se organizar e a lutar por melhores condições de vida para si e para os seus.

Das lutas que se sucederam no campo do final do Século XIX até segunda metade do século XX em busca de afirmar direitos ou contestar a ordem vigente podemos citar: Canudos na Bahia (1897); Caldeirão no Ceará (1937); Contestado em Santa Catarina e Paraná (1912-1916), Cangaço no Nordeste (1889-1940)¹⁸, as lutas camponesas dos trabalhadores rurais nos anos 50 em Pernambuco; e a Revolta camponesa no Paraná em 1957. Ocorreram outros movimentos no período colonial e imperial¹⁹, mas o nosso recorte histórico visualiza a República, por entender que neste período, o liberalismo concede certa liberdade para organizações sociais, sob pena de se contradizer em seu discurso, mesmo contra sua vontade.

Destes movimentos, o exemplo marcante foi a liga camponesa, uma organização dos trabalhadores do engenho Galiléia em Vitória de Santo Antão em Pernambuco nos anos 50. Este movimento desencadeou uma série de outras lutas

¹⁸Historicamente não há uma data precisa do início do movimento do Cangaço no Nordeste brasileiro, dados remontam do final do século XIX, com notícias do Grupo do Cabeleira. E o final em 1940 com a Morte de Corisco, companheiro de Lampião.

¹⁹Como exemplo destes movimentos podemos citar: Quilombo dos Palmares, Cabanagem dentre outros.

emancipatórias, no sentido de libertarem do jugo opressor dos latifundiários, como o arrendamento da terra, o sistema de entregar ao dono da terra 50% da produção, estas e outras formas de exploração disfarçadas endividavam os trabalhadores rurais não somente naquele local, mas em vários Estados do Nordeste, tanto que as ligas camponesas desenvolveram-se na região (MARTINS, 1999)

O que favoreceu estas lutas foi a tomada de consciência e a união dos agricultores, os campesinos. “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘conivência’ com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p.32).

Neste sentido, o refletir com os demais camponeses sobre sua vida, o trabalho, a política, levam a um processo dialético de analisar as contradições da situação de opressão que estão submetidos.

A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 1987.p.32)

Compreendo que descobrir a opressão e ficar de braços cruzados, com medo, gera uma negação do ser homem, do ser mulher. Pois a vocação ontológica do homem é ser mais. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (FREIRE, 1987, p.32).

Como fundamento básico, o ser mais se opera quando os oprimidos tomam consciência de sua real condição concreta, refletem sobre ela e partem para a ação. Freire (1987, p.32), ao defender um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, é enfático: “[...] Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”.

Portanto, não estamos a falar de uma identidade abstrata, platônica, mas de sujeitos sociais do presente e do futuro, como bem assinalou Oliveira, (2007, p. 158): “É por isso que o campesinato no Brasil segue sua já longa marcha. Caminham em busca do futuro. Caminham lutando contra o capitalismo rentista que semeia a violência e a barbárie”.

Capitalismo este que mostra sua face no latifúndio que desmata na Amazônia para criar gado, ou soja nos Cerrados²⁰ de Roraima em nome do lucro. A pseudo racionalidade do capitalismo nega a humanidade (verdadeira identidade) do sujeito por quanto vê-lo apenas como alguém produtor de mercadoria e consumidor. Assim se expressa Oliveira (1993, p. 273):

A forma específica de produção do modo mercantil-capitalista revela um “dinâmica de exploração”: quanto mais a exploração da riqueza social se sistematiza, funciona em razão de si mesma, mais essa forma específica de sociabilidade manifesta falsa, irracional. A totalidade concreta, como conjunto complexo de relações sociais, constituindo pela mediação da troca, revela-se negação do homem.

Aqui se impõe a contradição da produção do agronegócio que é denunciada pelos movimentos sociais camponeses, destaque para os Sem-terra, a Via camponesa, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), pois a sociabilidade praticada nestes grupos não se dá de forma individualista, com a apropriação da terra e dos seus frutos – como faz o latifundiário, o grileiro, mas ocorre na partilha e na solidariedade nos acampamentos, nos mutirões, nos encontros trazendo uma mudança na vida das famílias dos assentados, como bem assinalou Stédile (1997, p.42) ao ressaltar a situação de vida dos assentados antes e depois de possuírem seu lote e produzirem.

A sociabilidade capitalista é, nesse sentido, inumana, pois negação do homem: aqui o homem é apenas o suporte de uma produção cuja finalidade é a valorização do valor. Por essa razão, a eticidade capitalista significa a inversão do homem (liberdade, propriedade) não são seus, mas sim do capital, o verdadeiro sujeito ontológico dessa “configuração ética”. (OLIVEIRA, 1993, p.275).

A sociabilidade dos camponeses se dá como sujeitos que se organizam e se emancipam na luta pela terra, por vida digna para si e para seus pares, na luta contra o latifúndio, contra o agronegócio e sua negação do ser homem.

2.2 A posse da terra no Brasil e seus conflitos

²⁰ Em Roraima esta vegetação é denominado de lavrado. Sobre este tema ver BARBOSA, Reinaldo Imbrózio; XAUD, Haron Abrahim Magalhães; COSTA e SOUZA, Jorge Manoel. **Savanas de Roraima: etnoecologia, biodiversidade e potencialidade agrossilvopastoril**. FEMARCT. Boa Vista, 2005.

A retrospectiva histórica é necessária, para uma compreensão mais ampla do estudo em questão, pois “na medida em que o passado humano é mal-conhecido, mal-interpretado, os homens e os grupos de homens têm uma visão incorreta de seu presente” (LINHARES, 2011, p.161).

A terra é considerada a matriz, a geradora de bens, frutos para a vida. Mas por outro lado é motivo de conflitos, e sua posse é símbolo de poder.

No Brasil, vivencia-se uma das maiores concentrações agrárias do mundo, o que explica em parte os constantes conflitos, assassinatos e manifestações públicas, provocado pela questão agrária evidenciando a necessidade de um debate nacional sobre a distribuição e redistribuição da terra e as condições sociais do campo. (SANTOS, 2016, p.53)

Se no decorrer do século XX o capitalismo se instalou cada vez mais no campo, trazendo no presente propostas “inovadoras” como o agronegócio e suas amplas ramificações, estas apenas ampliaram o fosso entre os ricos e pobres, e a miséria vicejando no campo. Pois o agronegócio tem por base o velho latifúndio e a monocultura dos idos tempos coloniais. Sem esperança de uma reforma agrária.

Linhares (2011, p.162) ao escrever sobre a história agrária é enfático em reconhecer:

Economistas têm chamado a atenção para a visão incorreta desse presente, a qual se transcreve em políticas agrícolas otimistas, como se a capacidade de crescimento extensivo – sem reforma agrária e revolução agrícola – por parte da agropecuária brasileira pudesse ser indefinida, bastando somente incorporar dois fatores de produção, terra e mão de obra. As recentes mudanças tecnológicas na agricultura não chegam a mudar substancialmente esse quadro. Tal realidade demonstra que uma historiografia da agricultura no Brasil era necessariamente uma história também da questão agrária.

O modelo agrário exportador implantado na Colônia foi a cana de açúcar, o primeiro produto escolhido para gerar renda para o mercado Europeu. A princípio com a exploração da mão de obra indígena no corte da cana, e depois com a mão-de-obra do trabalhador negro escravizado, vindo da África, utilizado em larga escala na Colônia. Assentava-se assim a Plantation, com suas bases; latifúndio, monocultura, trabalho escravo, visando o mercado externo. No império não houve grandes avanços continuamos com o modelo agrário exportador, sendo o alicerce da economia as grandes plantações de café²¹.

A questão agrária no Brasil deixou como marca indelével o latifúndio

²¹ Havia outros produtos como o tabaco, o açúcar, algodão, peles, madeira.

improdutivo. Um *signum* desta marca foi a Lei de Terras publicada em 1850 que sacramentou profundamente a estrutura agrária do Brasil. Com ela a pequena propriedade praticamente deixa de existir, somando a proibição de aquisição de terras por parte dos ex-escravos, que mesmo alforriados não poderiam conseguir a terra, pois deveria ser comprada ou provar que era sua mediante compra pelos seus antepassados, ou que estivesse em sua posse. A aquisição deste bem se torna uma utopia para os pobres. E uma realidade para os apaziguados do Império, o que continuou a ocorrer na República.

Sobre esta lei Secreto (2007, p.14) faz a seguinte análise:

[...] a lei de terras operou a transição entre um período no qual a terra era concebida como domínio da Coroa e um período no qual tornou-se de domínio público; entre um período em que esta era dada em doação e outro em que era vendida como mercadoria; entre um período no qual o domínio da terra representava essencialmente prestígio social e outro em que representa poder econômico.

Para regularizar suas terras o posseiro deveria dirigir-se até a igreja, e perante o vigário, firmar um documento sobre a posse, os limites da terra e suas confluências. A medida da terra não poderia ser maior do que as sesmarias vigentes na região. Assim regularizava-se o domínio provado sobre o público. Em 1855 é decretado que as câmaras municipais deveriam enviar um relatório para o presidente da província sobre a existência de terras devolutas em cada região. Constata-se que as câmaras enviavam o relatório com a seguinte informação: “Temos a honra de informar que neste município não há terrenos devolutos” (MOTTA, 1998, p. 165). Significando que não havia terras para distribuir.

Cavalcante (2005, p.06) frisa que:

[...] a Lei de Terra é mais um processo de discussão dos vários grupos políticos que davam sustentação ao Império, e seu resultado, em momento algum, teve o objetivo de interferir nos interesses dessa elite política e econômica, constituída em grande parte por fazendeiros. A terra continuou a ser adquirida sem o controle do Estado, sob a proteção de documentos forjados. Apenas após a Proclamação da República é que a Lei de Terra foi revista.

Historicamente ter terra no Brasil, de preferência grandes extensões, é sinônimo de poder, de riqueza, e para conquistá-la, como frisa Cavalcante, forjar documentos era um dos meios de sua aquisição. Ora quem conseguia forjar tais documentos precisava ter dinheiro para corromper aqueles que os produziam.

Outro meio de aquisição era, e ainda persiste, o uso da força pela utilização das armas, através dos pistoleiros, expulsando pequenos posseiros, antigos moradores, comunidades indígenas. Na seara da posse terra não se pode esquecer estes conflitos que se sucederam ao longo da história brasileira, como dito anteriormente, Canudos, Contestado, Galiléia são bons exemplos.

2.3 Educação do Campo: Discurso e prática

A história da Educação brasileira é marcada pelo autoritarismo e pela exclusão social. Desde a sua origem, a divisão entre “homens livres” e “homens cativos” marcou as relações no país, perpassando o período colonial e o império. Ao longo dos últimos 20 anos, pós Constituição de 1988, ocorreram no Brasil dezenas de lutas populares buscando a efetivação de direitos²². Muitas conquistas foram alcançadas, particularmente no plano dos direitos civis e políticos.

Esta utópica cidadania²³ inclui além dos direitos civis e políticos, os direitos sociais, os quais se referem às condições de vida, de trabalho e ao acesso a bens e serviços reconhecidos pela sociedade como indispensáveis a uma vida digna.

Destaca-se como basilar as conquistas na área educacional; a ampliação, o acesso a educação, a participação da comunidade em muitas decisões, a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a Lei do Piso de 06 de julho de 2008 (nº 11.738), que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

No entanto, apesar de algumas conquistas, historicamente a população do campo ficou à margem de uma educação que favorece o seu crescimento e desenvolvimento, tal fato não é novidade, na terra *brasilis*, tanto que Silva Júnior e Netto (2011, p.46) afirmam:

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma

²² Dentre estas lutas pode-se citar a marcha pela reforma agrária, lutas dos movimentos ecológicos, luta dos povos indígenas e quilombolas pela demarcação de suas terras; marcha das margaridas; fora Collor; Greves de professores; movimento estudantil e outros.

²³ Consideramos utópicas, pois no sistema político em que vivemos controlados pela classe dominante, a cidadania é reservada apenas para aqueles que detém o capital. Sobre esta questão ver TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Injuí: Unijui, 2005.

das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural. [Grifo nosso]

Completando esta visão histórica Calazánas (1993) anuncia a tardia implantação da Educação rural, motivadas pela estrutura sócio econômica.

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrícolas do país (1993, p.15). [Grifo nosso].

[...]

Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo. (CALAZÁNAS, 1993, p.17)

Fica patente o descaso do poder público até 1930, não havia uma preocupação em favorecer uma Educação identificada com as populações camponesas. Pois se somarmos os anos do período em que o país ficou independente, de 1822 a 1930, já na República Vargas, temos 108 anos.

Um marco histórico da “preocupação” estatal em relação à educação do campo, conhecida como educação rural data dos anos 60. Nesta época, a elite brasileira estava preocupada com o crescente número das favelas nas grandes cidades:

Na década de 60, afim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 2007, p.11).

Daí é possível entender este enfoque instrumentalista da educação²⁴, com a criação de cursos técnicos agropecuários - as escolas profissionalizantes, para

²⁴ Desde o Estado-Novo de Getúlio Vargas, este enfoque ficou claro com as edições das leis e decretos: Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

formar em nível médio técnicos para atuarem e viverem nas zonas rurais. Sem atender as reais necessidades do campo, qual seja: uma política de Reforma agrária, esta sim poderia fixar homens e mulheres no campo.

2.3.1 Educação do campo entre dois discursos: A legalidade Estatal e a pedagogia do campesinato.

No que tange à compreensão conceitual e prática da Educação do Campo, tem-se que discutir duas percepções para análise. A primeira diz respeito a qual Educação está sendo ofertada no campo. E uma segunda com relação a concepção teórico-metodológica de Educação do campo, como é e como deveria ser ofertada.

A primeira percepção, relacionada à legalidade Estatal direcionada para uma Educação no Campo, que é “levada” pelo Estado e sua obrigatoriedade, engloba o aspecto legal do direito que é imposto pela Constituição Federal de 1988, diz que todos temos Direito à Educação (art. 203).

Sobre a Educação no Campo a LDB (Lei 9.394/96) dedicou apenas o artigo 28 com três incisos, e, erroneamente, ainda utilizou a expressão “rural”, onde o correto seria do campo, *in verbis*:

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

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. [grifo nosso]

Como muitas outras leis, este artigo virou praticamente “letra morta”, particularmente no Estado de Roraima. Dados colhidos no decorrer da pesquisa demonstram que o Currículo Escolar do Campo é o mesmo da Cidade, seja na sede de municípios, nas Vilas ou até mesmo na Capital, não levando em consideração a adequação à natureza do trabalho na Zona Rural²⁵. Sendo que o Conselho de Nacional Educação, Câmara de Educação Básica, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu artigo 1º preconiza:

²⁵ Contrariando a própria LDB a Resolução nº 06 de 11 de Agosto de 2015 do Conselho Estadual de Educação, impõe uma matriz única para todas as escolas Estaduais do Ensino Médio.

Art.1º [...]

§1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

Esta Resolução foi publicada após um ano e meio da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em agosto de 2004 em Goiás, que contou com diversas entidades não governamentais e órgão da administração pública como o Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Pela primeira vez um documento normativo usa a expressão “Educação do Campo”, a expressão situa-se no campo simbólico (MUNARIM 2011), apenas para afirmar um conceito, pois não engendrou uma prática. Esta Resolução da Câmara da Educação Básica, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo é clara em seu artigo 7º:

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

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

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

A resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002²⁶, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, diz:

²⁶ Esta resolução tem por base o Parecer 36 de 04 de Dezembro de 2001, onde encontramos nele passagem que denominam a Educação do Campo de Educação Rural.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Direcionando essa temática para a realidade educacional dos homens e mulheres roraimenses que moram no campo, percebe-se que, assim como as políticas de inclusão ou ao menos de assistência social, estão distantes dos olhos e da vida dos mesmos. De igual modo, a prática educativa, em grande parte não contempla a realidade de quem mora no campo. Trata-se, geralmente, da aplicação enfraquecida, daquilo que os alunos da zona urbana ou dos grandes centros, veem em sala de aula.

O mais claro choque entre a legislação vigente e o que a Secretaria de Educação do Estado de Roraima promove pode ser visto no artigo 7º da resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002:

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 espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 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.

A Resolução retro mencionada aponta caminhos a seguir pelos entes federados:

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Deve-se salientar que estas legislações foram conquistas dos movimentos, embora haja uma crítica sobre a real prática destas, pois “muitas vezes mais refratárias à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais” (MOLINA, 2012, p.454). A questão seria política, sabe-se que muitos cargos nas secretarias de educação são de confiança, e muitas vezes cumpri-se o que o poder local quer e não o que a legislação exige.

Mesmo com as mudanças propostas pela LDB (Lei 9.394/96) a problemática ligada à “escola rural” permaneceu. Leite aponta alguns problemas a serem considerados ainda nos anos 90:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos (LEITE apud SILVA JUNIOR e NETTO, 2011, p.48).

Estes problemas apontados nos anos 90 do século passado, continuam no século atual, demonstrando que a Educação do campo não é desenvolvida a contento. Os currículos das escolas, geralmente, copiam os da cidade e contribuem para a negação das identidades e dos sujeitos do campo e no campo.

A segunda percepção, que trata da pedagogia do campesinato, proveniente das discussões dos movimentos ligados a educação do campo em conjunto com a literatura aponta que não é somente uma educação diferenciada da cidade, voltada para os interesses dos camponeses, mas que deveria ser uma Educação centrada no “Ensino e na pesquisa, enquanto produção de novas respostas criativas”

(GHEDIN 2012, p. 27).

Oposto à perspectiva da legalidade, há a crítica dos movimentos sociais, das experiências educativas de Escolas do campo, das instituições que partiram para uma caminhada autônoma firmada na experiência e no debate para construir uma política de educação do campo e assim percebem que:

A política educacional atual, no marco ideológico em que se insere, oscila entre aspectos que revela sua posição de classe, a favor do capital, e aspectos que respondem a interesses do polo do trabalho, ainda que de antemão se saiba que não podem ser cumpridos. É assim que temos na mesma legislação a defesa da formação integral e o atrelamento às exigências do mercado de trabalho precarizando, a afirmação da autonomia pedagógica das escolas e a pressão por uma gestão centralizada para atender à padronização da avaliação, e assim por diante. (CALDART, 2015, p. 35).

Neste ponto crucial no qual envolve a educação escolarizada Caldart (2015) está se referindo às orientações gerais para a Educação nacional, aplicação de testes avaliativos uniformizados como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a proposta de conteúdos e disciplinas para todas as escolas brasileiras, tudo direcionado para uma lógica do mercado.

Adiciona-se no mesmo sentido, no tocante a crítica da concepção e método aplicados às escolas do campo tem-se uma Educação elitista, ainda bancária, já detalhada por Freire²⁷(1987, p.38). “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e ‘depósitos’, onde o Professor deposita durante as aulas e em outro momento cobrará do aluno em uma avaliação, e este aluno, por sua vez deverá dar conta do que foi “depositado”.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p.38)

Ao fazer esta crítica, Freire está propondo uma educação dialógica, pelo diálogo, onde a posição de autoritarismo por parte do professor é invertida pela troca

²⁷ Em obras como Pedagogia do oprimido, Paulo Freire expressa esta concepção, que ainda é marcante, como exemplo disso a implantação das escolas militares em Boa Vista-RR.

de saberes mediados pelo conhecimento sobre o mundo e pela pesquisa. Então a questão está no método aplicado?

Ghedin (2008, p.273) discute isso, ao afirmar que não é somente o método:

Então, o problema da educação está centrado no método? De certo modo poderíamos dizer que sim, mas não exclusivamente, pois o maior problema da escola não são as deficiências na aprendizagem dos alunos, nem os problemas de ensino atribuídos aos professores, mas, estruturalmente, o maior problema da escola é o político e isto só o método não resolve, mas, de certa maneira, pode contribuir para uma mudança, na construção de uma politização das massas que se escolarizam.

Mais uma vez percebe-se que o viés político é presente na discussão educacional, mudar o método, mas não exigir a mudança política continuará a existir a distorção da educação do campo.

A Educação do Campo deveria estar intimamente relacionada ao trabalho de caráter social como valor de uso, como bem assinalou as discussões do Seminário sobre formas de organização do plano de estudos, intitulado de Educação politécnica e agricultura, ocorrido em 2012, afirmam no relatório que:

Nossa primeira proposição é para que se torne o trabalho socialmente necessário como elemento de constituição do plano de estudos da escola que materialize o trabalho educativo com as diferentes matrizes Pedagógicas (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história) e organizar a intencionalidade da relação entre teoria e prática, religando escola e vida. (CALDART; STEDILE; DAROS. 2015,p.45)

Os movimentos sociais conquistaram no Governo Lula, em 2010 o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Este Decreto surge sob pressão dos movimentos sociais no segundo Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mas ironicamente foi assinado pelo vice-presidente, o Decreto chega a citar os princípios da educação do campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-

se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

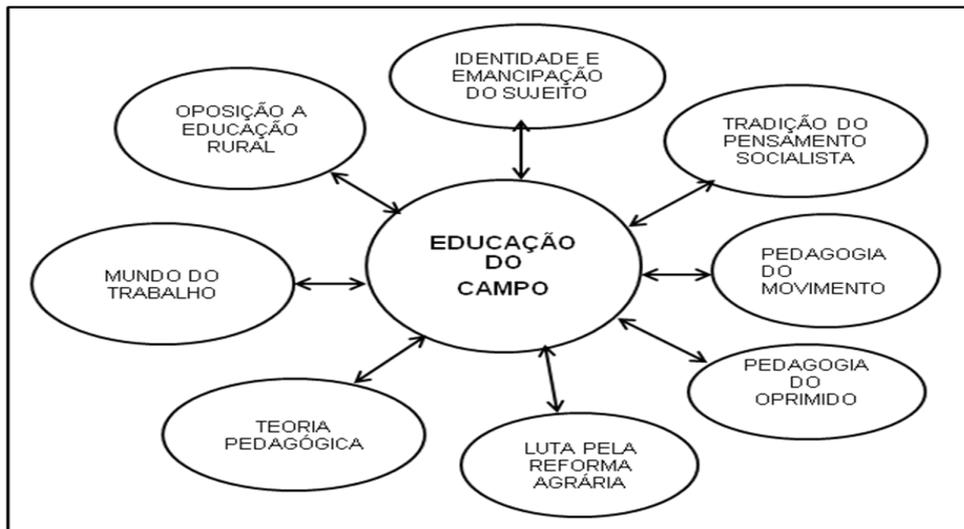
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Percebe-se que estes princípios estão em consonância com a literatura pertinente à Educação do campo, e alguns dos anseios dos movimentos sociais, o que deve-se fazer é a divulgação e sua prática nas escolas, pois esperar pela burocracia dos governos estaduais para sua implantação, não é uma atitude de quem lutou por esta conquista. Sua implantação deve ser um ato político da população camponesa, fazendo acontecer, uma vez que já existe no mundo jurídico.

Para uma melhor compreensão do que já foi debatido, e alicerçando-se no discurso e na práxis da pedagogia do campo baseada em Ghedin (2012) e Caldart (2015), apresenta-se um esquema (figura 1), dos aspectos que ao nosso entender após a literatura discutida, mostra as inter-relações da Educação do Campo, como o sol, onde gravitam os aspectos relevantes.

Figura 1: As inter-relações da Educação do Campo



Fonte: Produção do Autor, baseando-se em Ghedin (2012) e Caldart *et al.* (2015).

A Educação do campo engloba todos estes elementos (figura 1) em uma relação dialógica, tanto no discurso como na prática, ressalte-se que não há uma hierarquia entre eles. Por isso, ela (Educação do campo) deve ser antes de tudo um ato político frente à sociedade excludente.

Sensíveis e conscientes da possibilidade de efetivarem um novo modelo educacional, os sujeitos da Educação do Campo fazem a resistência frente ao modelo de educação imposto, o que será exposto a seguir.

2.3.2 Educação do Campo e resistência

A literatura aponta que a Educação do campo está intimamente ligada as lutas pela posse da terra, em outras palavras, pela reforma agrária que propicie vida digna a todos que moram no campo. Esta luta é sinal de resistência dos homens e mulheres do campo que almejam uma vida digna para suas famílias, em um processo de humanização, diferente dos projetos do agronegócio que vislumbram o lucro acima de tudo.

Em 1998 as organizações não governamentais Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem –Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e uma do governo federal Universidade de Brasília(UnB) realizaram a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia Goiás em julho de 1998. Essa Conferência, tinha como principal objetivo ajudar a recolocar o campo, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Era o pontapé inicial de outras discussões futuras e pressões ao Estado (KOLLING et al. 1999).

Em 2002, o Seminário Nacional “Por uma educação do Campo”, lançou quinze linhas de ação para um projeto de Nacional de Educação, a primeira assinalava:

O Centro de nosso trabalho está o ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos assumir-nos como trabalhadoras trabalhadores da formação humana e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo (ARROYO et al. 2004, p.209).

Falar em direitos humanos é falar da gama de direitos que estão relacionados com a temática da vida, é compreender a educação como direito básico, que proporciona mais vida, pois se acredita que com a educação, os homens e mulheres tornem-se cada vez mais humanos - no sentido amplo deste termo, e solidários busquem soluções para os seus problemas.

A resistência é um processo histórico, e mesmo em pleno governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, as pressões dos movimentos levaram a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional a emitir o Parecer nº 36/2001²⁸; As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Neste parecer, a relatora reconhece a força dos movimentos Sociais e Conselhos Estaduais de Educação, Universidades, ONG's, Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável.

No Governo de Luiz Inácio da Silva (2003-2010) os movimentos sociais conseguiram outras vitórias, como a instalação de novos Institutos Tecnológicos Federais de nível médio em áreas do Campo e a criação do PRONERA.

A II Conferência Nacional por uma educação do Campo, com o tema: Por uma política pública de educação do campo, ocorrida em Goiás em 2004, procurou ser mais uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Um dos seus objetivos foi:

Buscar ser reconhecido politicamente pelo Estado e pelos Governos. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta (CALDART, 2015, p.44).

Uma das conquistas desta Conferência e das demais Estaduais que se sucederam foi a edição da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A produção teórica sobre a Educação do campo também se expandiu, formando assim um alicerce teórico para pesquisadores orientando ainda mais a prática educacional do campo.

A resistência continua também em Roraima em diversas matizes: em 2009 com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Roraima (UFRR); Em 2014, especialização *latu sensus* sobre a Educação do campo pela Universidade Estadual de Roraima (UEER). Em 2015 as ONG's movimentam-se e realizam a criação do Fórum de Educação do campo, encabeçado pela FETAG, o Fórum foi uma deliberação do II Encontro sobre

²⁸ Ver http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf

Educação do Campo, que contou com a participação das seguintes entidades; Sindicato dos Trabalhadores Rurais, alunos do curso de especialização da UERR, Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTERR), CPT, Secretaria de Educação Estadual.

Após esta discussão sobre identidade campesina, posse da terra e resistência, acreditando que este debate teórico é necessário para compreensão da Educação do Campo, este por sua vez, não se encerra, pois é também necessário o debate sobre o Currículo que é desenvolvido na Escola, abordaremos no próximo capítulo, uma crítica teórica e a práxis do currículo.

CAPÍTULO III

EM CENA O CURRÍCULO ESCOLAR: CRÍTICA, TEORIA E PRÁXIS

É preciso formar sujeitos e sujeitos são formados pela prática.
Roseli Caldart.

A escola é uma instituição presente em qualquer formação social e controlada por determinados grupos de indivíduos. Assim, ela com todo o seu aparato burocrático sempre esteve voltada consciente ou inconscientemente a serviço de interesses desses grupos.

No capitalismo, como em outro sistema social classista, a existência da escola acha-se determinada pelos condicionantes estruturais que lhes conferem a tarefa de concorrer para a manutenção das relações sociais típicas desse modelo societário, fazendo com que toda a estrutura organizacional e proposta educativa estejam pautadas nos princípios que inspiram a própria ordem social.

3.1 Um olhar sobre o aparelho ideológico escolar

Os princípios da bula liberal de igualdade formal, da liberdade, do direito à propriedade, da segurança, da justiça e da concepção individualista de sociedade, que fundamentam a competitividade do sistema e, em última instância, legitimam a desigualdade social, são os mesmos pressupostos que nutrem o ideário educacional capitalista. E por sua vez regem a cartilha da cidadania neste sistema.

Já faz algum tempo que Louis Althusser²⁹ escreveu a obra *Aparelhos ideológicos do Estado*, nesta percebe-se que seu discurso ainda é atual, em relação a Escola como um dos aparelhos ideológicos, reforçando o discurso supracitado, obviamente aparentando uma nova matiz, não somente no discurso acima citado, mas também na discussão que estamos a enfrentar sobre o currículo e a matriz escolar.

Sob este prisma “Althusseriano”, percebe-se na escola, bem como em outros espaços do sistema capitalista, à presença de relações sociais marcadas pela dominação através da existência de micro poderes, da ganância da competitividade,

²⁹ A primeira edição data de 1971.

da racionalidade instrumental, do individualismo desenfreado, que orientam todo o arcabouço teórico-metodológico do currículo, produzindo na prática pedagógica, instrumentos de violência seja a tradução de uma violência sejam a tradução simbólica: na medida em que tenta impor seus princípios a todo o corpo educacional, velando as relações de forças que lhe são pertinentes, procurando ao mesmo tempo impor nos educandos e educadores (aspecto subjetivo) das diferentes classes sociais saberes da ideologia da classe dominante.

Nesta perspectiva, a escola tanto pode desempenhar o papel de “aparelho ideológico”, agindo sobre as crianças de forma articulada com outras instituições sociais (embora isto nem sempre apareça claramente), no sentido de formar-lhes as estruturas da subjetividade através da reprodução das estruturas da máquina de produção (obediência, disciplina, ordem, submissão), quanto pode desenvolver uma ação ‘contra-ideológica’ agindo sobre as crianças de forma a possibilitar-lhes um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos na tentativa de anular a temida singularidade (GALLO,1999, p.194).

Desta forma o Currículo escolar desempenha também esta função ordenadora da subjetividade, e no caso das Escolas do campo, como veremos adiante, massacra toda a liberdade de opção ou nega-lhes uma formação, a busca de identidade e singularidade destas escolas.

Além de justificar a realidade social, a escola vai além, pois a sua organização oferece um referencial externo que segundo Gallo (1999, p.196) reforça a ideologia³⁰ dominante:

[...] a função ideológica da escola não é apenas e tão somente a de mascarar ou mesmo justificar a realidade social da dominação. Muito mais do que isso, a função ideológica da escola é a de, fornecer um referencial externo para o desenvolvimento das estruturas subjetivas de cada indivíduo, cooptando-o para o reino da máquina de produção social.

Assim, a ideologia, através da escola – mas não apenas dela -, vai apresentar a cada indivíduo a realidade da máquina de produção como a realidade, panorama no qual ele deve desenvolver-se, de forma perfeitamente articulada. Mais do que dissimular ou justificar uma realidade, trata-se de processar a sua totalização, fagocitando cada indivíduo para dentro dela, de modo que não haja oposição possível. [Grifo nosso].

³⁰ A Concepção de ideologia adotada é Marxista: “A ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as idéias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si”.(1974, p.11)

Como acontece este processo? A resposta a esta indagação sugere que estejamos atentos a recorrente ausência de um Currículo escolar que propicie uma formação crítica-reflexiva, desde as séries iniciais para os educandos e, também na formação inicial e continuada dos educadores. Por outro lado, como bem enfatizou o Gallo (1999), através de uma fagocitose³¹, os professores e alunos introjetam dentro de si a ideologia do dominador, que está fortemente arraigada no currículo.

O trabalho ideológico, a disputa pela hegemonia junto à sociedade é o elemento educativo/persuasivo do Estado. Sendo assim pode-se entender o Estado como um “território em conflito e em disputa, tanto na dimensão material quanto na conformação de visões sociais de mundo de seres humanos e de sociedade” (PALUDO, 2013, p. 70). Assim fica mais compreensível quando se analisa a prática pedagógica na escola, percebendo que “quanto mais racionalizada for a organização escolar, mais o professor perderá o controle de seu próprio trabalho e mais se transformará em um simples executor” (SILVA 1992, p.178). Em outras palavras, o professor está sujeitando-se, perdendo sua autonomia didático-pedagógica.

Ao discutir a educação como sujeição do sujeito, Deacon e Parker (1994, p.103), fazem uma releitura dos escritos em Michel Foucault³² e proclamam:

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem.

Para a concretização dessa lógica, a escola utiliza-se de alguns instrumentos que propiciam a dicotomia entre o pensar e o fazer, ou seja, entre a concepção e a execução. O currículo e o ensino são instrumentos da prática pedagógica e, no interior da escola que visa preponderantemente à reprodução e à conservação, fundamentam-se na lógica do controle técnico visando à racionalidade, à eficácia e, conseqüentemente, à produtividade. O que tem ocorrido frequentemente é uma visão também conservadora e ingênua de currículo e ensino

³¹ Fagocitose: Processo utilizado pela célula para englobar partículas sólidas, que lhe irão servir de alimento. A célula produz expansões da membrana plasmática (pseudópodes) que envolvem as partículas e as englobam. Primeiramente, a partícula fica em uma bolsa que recebe o nome de fagossomo. Depois esta bolsa se une ao lisossomo, (que contém as enzimas digestivas), para que a digestão aconteça e os materiais úteis sejam aproveitados pela célula. Essa segunda bolsa recebe o nome de vacúolo digestivo e o processo todo é chamado de digestão intracelular heterofágica.

³² A obra que os autores se baseiam de Foucault para estudo é **The subject and Power**. In Dreyfus & Rabinow. 1982.

que não tem levado em conta as seguintes questões já debatidas por pensadores como Silva (1992) sobre o currículo:

- a) o que é currículo e ensino na nossa escola inserida numa sociedade capitalista? A falta de reflexão sobre esse aspecto tem feito com que o currículo e o ensino sejam trabalhados de maneira abstrata e divorciados da realidade sócio-econômica e política;
- b) o pensar e o fazer do currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade, isto é, na função primordial que ela desenvolve que é a de ensinar;
- c) não tem sido levada em conta, ainda, a preocupação que o conhecimento deve ser produzido, e que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer, no caso, o educando.

Na verdade, o fato de não se considerar nenhuma dessas questões tem feito com que no interior da escola ocorra uma prática pedagógica acrítica, não-criativa e, portanto, mecanizada. Isso tudo é realizado em nome de uma concepção de que currículo são todas as atividades planejadas rotineiramente que acontecem na escola e que o ensino é um processo de transmitir o conhecimento já elaborado.

3.2 Ampliando os horizontes: no palco o Currículo.

A questão do Currículo está relacionada com a construção ou aquisição social do conhecimento, mais precisamente em ambientes de aprendizagens formais. Existem várias definições na literatura sobre o que vem a ser o termo currículo. Este vem sendo usado com vários sentidos. O conceito de currículo se apresenta ora sendo um instrumento neutro eminentemente didático e, em outro contexto, o regulador das ações escolares. Ademais, o extenso significado que emprega varia entre os teóricos conforme o período em foco do estudo, a linha de pensamento, isto é, as orientações teóricas e suas concepções.

Neste sentido é que Silva (2010) relata que foi a criação da institucionalização da educação de massas que surgiu nos Estados Unidos um

campo especializado de estudos sobre o Currículo³³, estando associado “a burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico [...]”. Entende o autor que:

É nesse contexto que Bobbitt escreve em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The Curriculum*. O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões (SILVA, 2010, p.22).

Como bem esclarece Coreia (2012), a proposta de Bobbitt era transpor para a educação os princípios e o modelo de administração de Frederick Taylor, colocando-os como referência na construção de um currículo tecnicista.

Currículo provém da palavra latina *currere*, referindo-se à carreira, a uma jornada, ou uma trajetória que deve ser realizada. “A escolaridade é um percurso para os alunos(as), e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade” (SACRISTÁN, 2000, p.125).

Silva lembra que “a própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método” (SILVA, 2010, p.21).

Outros entendem o currículo como uma questão cultural e não propriamente um conceito; “Currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isso é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”(GRUNDY, apud SACRISTAN, 2008, p.14).

Adentrando a organização de currículo é fundamental apreciar ainda mais o conceito de currículo, que segundo Sacristán (2000), o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultados das diversas intervenções que nele se operam.

Portanto, quando se conceitua o currículo é necessário esclarecer o que deve entender por este termo, salientando que o estudo do qual se propõe neste momento não permite deter a todos os conceitos e seus respectivos autores, mas de

³³ Em 1902 Dewey lançou um livro que tinha a palavra *Curriculum – The child and the curriculum*. Esta obra enfatizava a construção da democracia na educação infantil do que o aspecto economista pregado por Bobbitt, que tinha influência do modelo Frederick Taylor.

eleger tópicos importantes que complementam o entendimento ligado a determinar suas funções e identificar seus elementos principais que no currículo “entra tudo o que possa servir de instrumento para ser transformado em ideias, pensamentos e objetivos” (KARLING, 1991, p.255).

Quando o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar, este é entendido como:

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2015, p.7).

Para Karling (1991) um conceito de currículo é quando este é entendido como sendo “o processo escolar, é a caminhada escolar do aluno. Ou seja, “entra tudo o que possa interessar para a sua aprendizagem: conteúdo, experiências, atividades, estratégias, técnicas, meios auxiliares, a cultura ambiental, a sociedade, os valores”(1991, p.255).

Uma visão mais crítica sobre o currículo é apresentada por Goodson (1995, p.67) onde admite que “se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”.

Por outro lado, no entendimento de Moreira e Silva (1994, p.07) o currículo não se constitui em “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Neste,

[...] está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1994, p.7).

Karling (1991) assinala que existem diversas formas de se organizar o currículo e dependendo de sua abrangência, pode ser aplicado em diferentes contextos educacionais. O referido autor cita seis exemplos de elaboração de currículo conforme o quadro 03:

Quadro 03 – Formas de organizar o currículo e suas características

CURRÍCULO	CARACTERÍSTICA
Currículo centrado nos problemas do aluno e sociais	Este modelo leva em consideração o conteúdo relacionando-o com a vida diária dos alunos com seus problemas. Tomando como princípio, para isso, a solução dos problemas das crianças e a utilidade do conteúdo para uma turma
Currículo centrado em necessidades.	Neste modelo professor pode selecionar conteúdos, experiências e atividades que correspondam as necessidades emergentes dos alunos. Ex. a produção de alimentos. Produção de alimentos utilizando casca de banana para fazer farofa com as cascas da abóbora, o bagaço do caju para fabricar hambúrguer. As atividades, experiências, meios auxiliares ficaram fundidos usar porcentagens, medidas,
Currículo centrado na ação	Leva em consideração a vida prática dos educandos, o conteúdo vivido, experienciado no dia a dia deles. O que o aluno sabe fazer. O seu mundo de ação.
Currículo centrado em interesses.	Neste modelo “a escola deveria dar oportunidade de opções, ter currículos diversificados para atender as diferenças individuais e dar condições de auto-realização para todos” (KARLING.1991, p.263).
Currículo centrado no conteúdo. – Se subdivide em três tipos:	Currículo por disciplinas: é o mais aplicado no ensino essencialmente tradicional. Estruturado por disciplinas e com conteúdos isolados onde se “supõem saber o que, os alunos querem, precisam e são capazes de aprender”
	Currículo fundido. Para Karling é o mais recomendado para as quatro primeiras séries da educação básica, uma vez que, as matérias se fundem e os conteúdos são usados em atividades que incluem português, estudos sociais, ciências e matemática.
	Currículo por áreas ou disciplinas integradas. Este acontece quando se ligam os assuntos de duas ou mais áreas. E, se fosse adotado o projeto como método de trabalho, seria fácil a integração, como também, daria significado a sua aplicação, o que facilitará a compreensão.
Currículo centrado na aprendizagem significativa	Para que esta forma de organização de currículo aconteça envolve dois pontos fundamentais: a postura e a formação pedagógica do professor. A aprendizagem é facilitada pois os conteúdos, temas ou experiências estão próximos aos que o aluno já conhece e gosta podendo perceber sua utilidade ou a possibilidade de aplicar aquilo que estão aprendendo.

Fonte: Baseado em KARLING, Argemiro Aluísio. **A Didática necessária:** Currículo e conteúdo da aprendizagem. Capítulo XII. São Paulo: IBRASA, 1991. p.262 a 264.

Vendo os tipos de currículos e sua característica, fica fácil perceber que as Escolas públicas em geral, usam de um senso comum na aplicação do currículo escolar, ora usam um determinado tipo ora usam outro, sem saber o porquê estão usando.

Segundo Apple (2006, p.167), deve-se sair do senso comum e procurar novos caminhos para uma diretriz curricular:

A tarefa não é encontrar a *única* alternativa aceitável que nos fará "simplesmente" controlar melhor nossas escolas. Ao contrário, é começar a revelar os problemas associados às nossas visões de escolarização baseadas no senso comum e começar a abrir e a explorar caminhos conceituais e econômicos que pareçam fecundos e possam nos preparar para entender e agir sobre a complexidade, mais do que declará-la concretamente como se não existisse.

Somando-se a esta introjeção do senso comum, há ausência de um currículo específico adequado e autônomo para as escolas do campo, particularmente em Roraima. Para uma melhor compreensão deste processo, seguir-se-á nesta discussão sobre um currículo para o Campo e a grade³⁴ curricular da capital do Estado – Boa Vista, que é imposto às escolas do Campo.

3.3 Um Olhar reflexivo sobre o Currículo da Escola do Campo

Compreender a Educação do Campo inclui a dimensão de que o campo possui sua peculiaridade, e que deve-se respeito a esta dimensão com autonomia de políticas públicas para a Escola do campo, levando a compreensão de identidade, cultura, singularidade.

Este princípio encontra origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) em seu artigo terceiro e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu artigo 206, inciso III enfatiza o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na mesma LDB, em seu artigo 28, inciso I, diz que deve haver adequação às peculiaridades da vida rural “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”. Não sendo compreensível o desrespeito a tais normativas.

Destes preceitos, depreende-se que a educação, seja um dos elementos de autonomia dentro das sociedades. Dentro desta perspectiva surge uma questão; como ter autonomia se o currículo das escolas do campo é o mesmo da cidade?

O Currículo escolar quase sempre ficou sob a égide do Estado, mediante as instituições de ensino, Universidades, Institutos de educação, escolas normais, secretarias de educação, órgãos normatizadores como os conselhos de educação,

³⁴ A nomenclatura seria Matriz, mas o jargão usado no meio escolar é grade. E a compreensão cotidiana leva a perceber que se trata de algo fechado mesmo, pois existe a fiscalização por parte da Secretaria de Estadual Educação verificando se a grade esta sendo aplicada ou não pelos professores.

seguindo um padrão na formação, procurando moldar as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Um exemplo disso são as normatizações Resolução CEE/RR nº33/2002; Resolução CEE/RR nº 07/07) e o Parecer CEE/RR nº 17/2012 que unifica as Grades Curriculares para a rede pública Estadual de Ensino. O conselho de educação estadual legisla sobre o que se deve conter ou não no currículo. A burocracia Estatal engessa a escola, controla-a pelos meios legais.

Mesmo com a remota possibilidade das escolas criarem disciplinas em seu Projeto Político pedagógico e no Regimento, ficaria praticamente impossível a viabilidade devido os trâmites para sua execução.

Art. 59 - O estabelecimento de ensino, sob a coordenação da Direção e com participação do Conselho Deliberativo Escolar deve elaborar sua Proposta Pedagógica e seu Plano Escolar, respeitando o currículo aprovado para a Rede Pública de Ensino. (RORAIMA, Resolução CEE/RR nº33/2002).

A Resolução CEE/RR nº 07/07, de 21 de setembro de 2007, é um exemplo típico da burocracia, uma vez que o credenciamento e autorização devem passar pelo crivo dos Conselheiros.

Art. 1º O funcionamento de instituição de ensino da educação básica integrante do Sistema Estadual de Educação de Roraima dependerá de Credenciamento, Recredenciamento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento para oferta de curso(s), etapa(s) e/ou modalidade(s) de ensino, por parte do Conselho Estadual de Educação de Roraima, concedidos nos termos da presente Resolução.

A nosso ver, um currículo para o campo deve partir da discussão da população do campo, problematizando, buscando seus reais interesses, na busca de soluções para a vida da comunidade do campo. Nesta perspectiva Freire (1980, p.81) afirma que:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

A educação do campo não deve ser engessada nos formalismo da educação tradicional, mas trilhar o caminho da criatividade, da ação e reflexão dentro do seu território, sobre sua realidade, uma vez que ela encontra-se recheada da educação popular, embora muitas vezes seja negada. Esta por sua vez, pode formar pensamentos e subjetividades emancipadoras, para

potencializar o caráter emancipador da educação popular a partir das práticas pedagógicas não consiste em divulgar conteúdos críticos, mas em incorporar estratégias e critérios para a formação de pensamentos e subjetividades críticas e emancipadoras” (CARRILLO, 2013, p. 27).

E, um dos alicerces deste caráter emancipador é o currículo e, como já se disse anteriormente esta arraigado em uma cultura de poder, que pretende se sobrepor aos demais, se sobrepor a democracia, a organização do povo:

Assim, o *ethos* manipulativo e as estruturas da dominação ideológica de uma sociedade como um todo são encontrados no discurso do currículo nas linguagens e categorias básicas comportamentais e de tratamento usadas até para conceber as relações educacionais. Cria, portanto, e reforça padrões de interação que não só refletem, mas de fato incorporam os interesses pela estratificação, poder desigual e controle que dominam a consciência das sociedades corporativas avançadas. (Apple, 2006, p. 200)

O *ethos* diz respeito à cultura, ao modo de agir. Sendo assim, torna-se quase que imperceptível, para não sermos tão sectários, notar o currículo específico para as escolas do campo é direito, onde seu objetivo principal está na interdisciplinaridade, explorando as dimensões sociais.

Não quer dizer com isso, que a interdisciplinaridade não esteja presente. Ou que ele não exista, mesmo que latente, na realidade do campesinato. Existe, mas com uma presença muito tênue, o que necessita é ser aplicado em sua plenitude objetiva e dentro do contexto educacional.

Medina e Sanmartín (1990) colocam alguns pontos cruciais que deveriam estar presentes nessa realidade curricular e educativa:

- Questionar as formas herdadas de estudar e atuar sobre a natureza, as quais devem ser continuamente refletidas;
- Questionar a distinção convencional entre conhecimento teórico e conhecimento prático – assim como uma distribuição social entre “os que pensam” e “os que executam”;
- Combater a segmentação do conhecimento em todos os níveis da educação;
- Promover uma autêntica democratização do conhecimento científico-tecnológico, de modo que ela não só se difunda, mas que se integre na atividade produtiva da comunidade de maneira crítica.

Nota-se que essas concepções são essenciais para que se promova um Ensino Médio que propicie ao aluno o desenvolvimento de habilidades, no sentido de discutir de maneira crítica, sobre assuntos relacionados à ciência, a tecnologia e seus aspectos sociais e sua interatividade com o campo. É isso que defende a LDB, as resoluções e a literatura sobre a educação do campo.

Assim, as escolas do campo podem direcionar melhor o seu Currículo dinamizando-o com o local sem perder de vista o global:

Nossa proposição é tornar a agricultura como objeto de inserção prática e estudo teórico pelos estudantes, fazendo dela o ponto de partida para a educação politécnica nas escolas de assentamento (ou no conjunto das escolas do campo). Para isso é preciso tratá-la como um complexo tecnológico, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base que envolve. (DELLTORRE;CALDART. 2015, p. 53)

Em outras palavras, o que se está propondo é um diálogo entre Agricultura e educação politécnica, favorecendo uma revisão na listagem de conteúdos, particularmente no Ensino Médio, envolvendo teoria e prática.

CAPÍTULO IV ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conhecimento de Emancipação tem de ser uma ecologia de saberes, não pode ser simplesmente o saber científico moderno que temos: este é importante, necessário, mas tem de estar incluído em uma ecologia de saberes mais ampla.

Boaventura de Souza Santos.

A pesquisa empírica constitui a base do conhecimento. Pesquisar, porém, só é possível mediante um “recorte” da realidade, a fim de que se possa proceder à construção de um objeto de um estudo, que deve ser abordado na perspectiva de um corpo teórico específico.

A fim de compreender a problemática em comento, já anunciada na introdução, optou-se pela pesquisa documental e de campo. E, por este tipo de pesquisa entende-se que a mesma tem a finalidade de levantar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre um determinado tema. A metodologia do trabalho tem ênfase na abordagem qualitativa. Esta, por sua vez, favorece para compreensões teóricas já existentes sobre um determinado problema, seguindo das questões norteadoras que possibilitam a apreensão do objeto pesquisado, pois “um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção (PIMENTA et al, 2006, p. 09).

4.1 Delineando os Caminhos

Para responder a problemática da pesquisa, lançou-se mão da pesquisa de campo exploratória, que no entendimento de Marconi e Lakatos (2012, p. 71).

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. [...] Obtêm-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

Entendem estas pensadoras, que este tipo de estudo pode ser encaminhado em uma perspectiva exploratório descritivo combinado que

[...] têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como por exemplo o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações

detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (MARCONI; LAKATOS 2012. p.71)

Entendendo o estudo de caso, como uma pesquisa qualitativa, onde o objeto de estudo poderá ser mais explorado, em sua compreensão real, onde o pesquisador interage com o mesmo para apreender seus matizes.

A educação é por excelência uma ciência humana, nestas a ênfase da pesquisa, é na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Desta forma, a compreensão do discurso dos docentes é base para entender as experiências vividas em sala, que de acordo com Bicudo e Esposito (1997, p. 37/39), tem como propósito

[...] buscar a essência ou o estrutura do fenômeno que deve mostrar-se nas descrições ou discursos dos sujeitos, do seu mundo real vivido. Há portanto, grande ênfase na natureza descritiva do fenômeno pesquisado. Os discursos, referindo-se às experiências que os sujeitos vivenciam no seu mundo-vida [...]

[...] o pesquisador é orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui e detecta nos discursos, que revelam as intenções expressas ou articuladas. As proposições ontológicas ou epistemológicas representam as concepções sobre o fenômeno.

Assim a pesquisa exigiu o contato com os sujeitos, no caso professores que atuam no Ensino médio e núcleo gestor (o Diretor e Coordenação pedagógica da Escola), atores presentes diretamente na Escola, que possuem uma melhor compreensão sobre o Currículo, planejamento, matriz curricular e outras dimensões do fazer pedagógico. Desta forma lançou-se mão da observação direta, através de visitas, entrevistas estruturadas e demais literaturas pertinentes ao problema.

O lócus da pesquisa é a Escola Estadual Manoel Agostinho de Almeida, localizada na Agrovila do Projeto de Assentamento - PA Campos Novos, mais conhecida como Campos Novos, pertencente ao Município de Iracema, localizada no Centro-oeste do Estado de Roraima, dista cerca 135 Km de Boa Vista, capital.

O modelo de entrevista escolhido foi não estruturada, entendendo que este modelo “visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo” (RICHARDSON, 1999, p.208.). Assim, foram definidos os núcleos de interesse do pesquisador, ou seja, as categorias que possuem vinculação direta aos pressupostos teóricos.

Entendendo a categoria como “um conceito, uma noção, tomada como elemento fundamental de uma área de conhecimento, tornado-se um instrumento básico para a constituição do saber sobre os objetos desta área” (SEVERINO, 1994, p. 22). Foram selecionadas as seguintes categorias como núcleo de interesse da pesquisa: Escola do campo; Formação para atuar na escola; Currículo/Matriz curricular; Escola e mundo do Trabalho; Planejamento.

A escolha das categorias deve-se ao problema investigado, a literatura e ao trabalho de campo, compreendendo que estas categorias citadas se coadunam para o núcleo da pesquisa pois:

Trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo; ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas ao mesmo tempo em que a garantia de adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos. (ALVES; SILVA, 1992, p. 63)

Foram realizadas oito visitas a Vila e à Escola, objetivando o conhecimento recíproco. Em uma destas foi realizado a apresentação do projeto de pesquisa para a comunidade Escolar, solicitando a coleta de material. As visitas ficaram assim distribuídas; uma em Julho de 2014, uma em Dezembro de 2014, uma em abril de 2015, uma em Junho de 2015, uma em Dezembro de 2015, Abril de 2016, duas em Maio de 2016.

Foram entrevistados oito professores que lecionam nas três séries do Ensino Médio, e três educadores que fazem parte do núcleo Gestor da escola, totalizando 11 entrevistados. Elaborou-se oito perguntas para os professores e oito perguntas para o núcleo gestor. Em uma das visitas, foi concedido uma cópia digitalizada do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, bem como relatórios de reuniões administrativas.

Apesar de fazerem parte da escola professores e gestores, constatou-se que no convívio escolar há uma relação de poder dos gestores sobre os professores, que não vem o caso discutir aqui, entendendo que não é objeto desta pesquisa.

Os gestores não são escolhidos pela comunidade Escolar, são indicados pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED). A equipe gestora por sua vez zela diretamente pela aplicação das diretrizes organizacionais da SEED. Desta forma separou-se o grupo de entrevistas, tendo o mesmo olhar categorial para em parte apreender a realidade.

As entrevistas são enunciados que partem da vivência de mundo do entrevistado. Todavia, “o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação.” (CAREGNATO; MUTTI. 2006, p. 681).

Nas entrevistas procurou-se apreender o sentido das categorias no discurso do entrevistado e sua compreensão sobre o currículo e a prática pedagógica. Assim, utilizou-se como ferramenta a Análise de Discurso Crítica (ADC), pois nesta vertente entende-se que a “abordagem crítica implica, por um lado, mostrar conexões e causa que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles (as) que possam se encontrar em situação de desvantagem” (RESENDE; RAMALHO. 2006,p. 22).

A análise de discurso crítica, esta envolta de uma prática social “implicando compreende-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença”. (RESENDE; RAMALHO. 2006, p. 26)

Para Pacheco (2001, p. 50-51) a teoria crítica está inserida numa tradição marxista, “é por princípio um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade ‘existe’ somente nas explicações técnicas”.

A escuta do outro, da forma como percebe sua realidade, seu trabalho pedagógico é fazer uso da linguagem. Entendendo este uso “da linguagem como prática social implicando compreender como modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença”(RESENDE;RAMALHO, 2006.p. 26).

Segundo Fairclough (2005.p.311-312):

Uma característica-chave desse modelo é a combinação de elementos relacionais (Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise) com elementos dialéticos (Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos). Ele combina uma apreciação negativa, no diagnóstico do problema, com uma apreciação positiva, na identificação das possibilidades até então inconcebidas para sua resolução, levando em consideração a maneira como as coisas estão.

No caso específico desta pesquisa, fundamentando-se em Fairclough, A apreciação negativa é o problema em si, no caso o Currículo aplicado nas escolas da capital é o mesmo aplicado nas escolas do campo – acarretando os problemas

apontados no percurso desta investigação. E, a apreciação positiva considera-se como as possibilidades que trás esta pesquisa no sentido de apontar caminhos que possam vir a contribuir na busca de soluções para tal problemática.

Até porque, como bem esclarecem Resende e Ramalho (2006, p. 36,), “toda análise em ADC parte da percepção de um *problema* que, em geral, baseia-se em relação de poder, [...] na naturalização de discursos particulares como sendo universais” (grifo das autoras). Ainda mais, dizem as autoras, “o segundo passo sugerido dentro deste método é a identificação de *obstáculos para que o problema seja superado*, ou seja, identificação de elementos da prática social que sustentam o problema verificado e que constituem obstáculo para mudança estrutural” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 36. grifo das autoras).

Sobre a pesquisa documental, procurando diferenciar da pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 88) alerta que: “[...] o material utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos”.

A pesquisa trilha na perspectiva qualitativa por entender que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995. p. 62).

Entendendo também que na pesquisa qualitativa “o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo”(GONZAGA, 2006, p. 73).

No presente caso utilizou-se também documentos da própria escola; Projeto Político pedagógico da Escola (PPP), relatórios de reuniões, listagem de conteúdos e Matriz curricular do Ensino Médio, estes dois últimos fornecidos pela Divisão de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado.

Tais instrumentos de pesquisa permitem não só perceber as representações de cada um, mas captar como eles percebem a necessidade de conhecer alguns problemas da educação campestre, e sua íntima relação com o mundo do trabalho, compreendendo também a ação pedagógica e o tipo de atendimento que a escola oferece.

4.2 O olhar do pesquisador sob o prisma do materialismo Dialético-histórico

O presente trabalho trilhará na perspectiva marxista, com base no materialismo dialético de Karl Marx e Friederich Engels, e demais colaboradores³⁵ que reescreveram ou reelaboraram este processo de compreensão do real.

No pensamento Marxista, é importante “descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (PIRES, 1997, p.85).

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. Assim compreendendo que o

método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação (PIRES, 1997, p. 86).

Na dialética Marxista, o sujeito é sempre histórico, e, se organiza a partir de um dado material, que é a produção econômica. Compreender o modo de produção de cada sociedade leva à compreensão dos demais aspectos desta sociedade, a cultura, a arte, a família, a religião, a educação.

Desse modo, o movimento do pensamento em confronto com a realidade na materialidade histórica dos homens, é defendido por Pires (1997, p.87) quando diz que:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Assim, a compreensão do materialismo dialético perpassa também pela compreensão das categorias básicas desta vertente; matéria, consciência e prática

³⁵ Como colaboradores cita-se Antonio Gramsci, George Lukács, Moacir Gadoti, Kosik.

social. Três vertentes estão vinculadas ao problema cerne da Filosofia, que é o da ligação entre a matéria e a ideia, que segundo Triviños (2006, p.55) é um problema que origina duas outras preocupações:

[...] o da prioridade e o da cognoscibilidade do mundo. E a colocação do assunto, nesses termos, envolve, por um lado, uma questão ontológica e, por outro, uma interrogativa gnosiológica. Ambos os problemas se constituem no centro do pensar filosófico, cujas soluções são chaves para compreender a realidade natural e social.

Para Marx e Engels (1978b, p.51) a práxis é o fundamento do conhecimento:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da praxis - é uma questão puramente escolástica.

Como se sabe a filosofia Escolástica reinante na Idade Média, preocupava-se com a questão dos universais, e da lógica formal, sem uma discussão da realidade objetiva em que os homens viviam, sem pensar as contradições sociais em que estavam mergulhados.

Para o pensamento Marxista, as categorias do materialismo dialético matéria, consciência e prática social, são categorias que se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta afirmação é basilar, pois para Triviños (2006, p. 55) “ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência”.

Segundo Triviños (2006, p. 55-56) estas categorias não constituem um número definido, aparecendo outras em razão da ação do homem e do progresso do conhecimento:

Aparecem novas categorias em razão das atividades que desenvolve o homem atuando sobre a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-las. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com os progressos do conhecimento.

Assim, o olhar na presente pesquisa para compreensão da realidade não pode ser realizada sem pensar a materialidade histórica em que vivemos, e sua influência nos demais aspectos da vida humana. Para Marx não basta somente a sua compreensão, temos que transformá-la, daí a união entre pensar e agir, ou seja, uma íntima relação entre a teoria e a prática.

Neste diapasão, a pesquisa não deve limitar-se ao discurso, com amostragem de dados, mas proporá uma ação de transformação desta realidade, como sugere Frigotto (2002, p. 81):

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivo se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação.

A metodologia da pesquisa ora apresentada tem o seu norte na concretude do trabalho desenvolvido pelos professores e a direção da escola – Corpo docente, em uma escola no campo, em uma agrovila de trabalhadores rurais, partindo então da realidade e sua dialética história em que estão inseridos.

A dialética materialista como método da explicação científica [...] não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 2002, p. 39).

Em uma perspectiva histórico-dialética, não é possível compreender o real, sem compreender suas múltiplas relações, históricas, econômicas e sociais. Segundo Kosik (2002, p. 23):

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura.

Desse modo, para Frigotto (2002, p. 87-89) há cinco momentos fundamentais para uma estratégia de elaboração de um trabalho na perspectiva materialista dialética:

- 1 – Ao iniciarmos uma pesquisa temos uma problemática – O recorte que se faz se insere em uma totalidade mais ampla;
- 2 - O resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo, as análises e conclusões que já chegaram. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que se está inventando, e não abstratamente.
- 3 - Discutir as categorias que se quer trabalhar, para realizar a análise do material, é dar conta do movimento do real no plano histórico;

4 – A análise dos dados representa o esforço do investigador em estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada;

5 – Síntese da investigação, a exposição orgânica e coerente, concisa das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada. Na síntese, discute-se as implicações para a ação concreta.

Ao pesquisar o Currículo aplicado³⁶ na Escola e confrontando com a realidade em que esta escola esta inserida, foi possível verificar se este Currículo propicia aos educandos a compreensão e inserção no mundo do trabalho no campo, e conseqüentemente dando passos para a emancipação humana, compreendendo o trabalho como força criativa e integrativa do ser em sociedade, temas que foram abordados no decorrer do estudo.

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

Cabe informar que a presente proposta foi submetida à plataforma Brasil, base nacional e unificada de registro de pesquisa envolvendo seres humanos para todo sistema Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima (CEP) e Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Este Comitê, após as devidas análises aprovou o Projeto em Dezembro de 2015, emitindo o Parecer nº 1.345.107 autorizando a realização de entrevistas durante o trabalho de campo.

Em uma das visitas a Escola, em outubro de 2015, foi entregue ao Diretor a Carta de Anuência para autorização de pesquisa (Apêndice 3), o qual detalhava sobre o objetivo da pesquisa, solicitando ao Diretor da Escola o acesso aos dados a serem colhidos no setor de arquivos, e, de entrevistar os professores do Ensino Médio, direção e coordenação pedagógica e a participação em reuniões pedagógicas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. O que foi prontamente concedido e assinado pelo Diretor.

Antes de cada entrevista foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Pesquisas com Seres Humanos (Apêndice 4), o mesmo foi entregue para cada entrevistado assinar, caso desejasse conceder a entrevista.

³⁶ Entende-se por currículo aplicado, aquele que é imposto pelo órgão gestor, no caso a Secretaria de Educação, oferecendo pouca margem de mudança. Diferente do Currículo desenvolvido, que é aquele que foi construído pela comunidade escolar mediante uma ampla discussão.

CAPÍTULO V O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA MANOEL AGOSTINHO: A PESQUISA DE CAMPO.

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
Antonio Machado - poeta espanhol. (1875-1939)

A pesquisa envolveu dois ambientes, em um primeiro a coleta de dados documentais na Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima, colhendo material para análise, como a matriz curricular do ensino médio, e a listagem de conteúdos. E um segundo ambiente foi a pesquisa de campo na Vila de Campos Novos e na Escola Manoel Agostinho de Almeida, através de visitas, entrevistas e coleta de material.

Desta forma, o nosso capítulo foi dividido em seis tópicos; Na contramão de um currículo para a escola do campo: análise da matriz curricular aplicada nas Escolas Estaduais do Ensino Médio de Roraima, a pesquisa na Escola, a compreensão do território da pesquisa, a descrição da Escola, os aspectos éticos da pesquisa, as entrevistas e sua análise

5.1 Na contramão de um currículo para a escola do campo: análise da matriz curricular aplicada nas Escolas Estaduais do Ensino Médio de Roraima.

Desde longas datas já havia denúncia em Roraima sobre a precariedade da educação do campo, Ramos em seus estudos aponta que “La situación de la escuelas rurales de Roraima es hasta hoy, como expresaban Szmrecsányi & Queda en 1976 (Apud. Ramos 2001, p.33):

El patrón dominante en el campo sigue siendo lo de las escuelas aisladas, constituida de una única aula, mal instalada y pobremente equipada, en el cual son instruidos simultáneamente 10 a 50 niños de varias edades y grados, por una única profesora, sin la debida preparación pedagógica y muy mal remunerada(...) – SIC.

Em 2001, em sua dissertação de mestrado sobre educação do campo em Roraima, Ramos (2001, p.32) já apontava que:

A los alumnos del área rural les son sustraídos sus derechos constitucionales de acceso a los medios necesarios a una buena educación y los profesores que actúan en estas escuelas son menos escolarizados, perjudicados desde el punto de vista profesional y no reciben un acompañamiento técnico pedagógico adecuado. – SIC.

A atual Matriz curricular das Escolas públicas estaduais do ensino médio de Roraima, não foi fruto de um amplo debate como prescreve a literatura e nem muito menos as resoluções. No período de 2009 a 2013, houve a produção do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima³⁷, mas o mesmo não foi aplicado até a presente data, devido à burocracia Estatal. Desta forma apresentamos a seguir no quadro 02 a Matriz Curricular que esta sendo utilizada no momento nas escolas estaduais do Ensino Médio que foi aprovada pelo Conselho de Educação Estadual, através da Resolução nº 06 de 11 de agosto de 2015.

Quadro 02: Matriz Curricular das séries do Ensino Médio

	AREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH/SEMANAL			CH/ANUAL			Somatória Anual do E.M	200 DIAS LETIVOS
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
BASE NACIONAL E PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	Linguagens	Língua Portuguesa	03	03	04	120	120	160	400	
		LEM (Espanhol) (Inglês)	01	01	01	40	40	40	120	
			01	01	01	40	40	40	120	
		Artes	01	-	-	40	-	-	40	
	Educação Física	02	02	02	80	80	80	240		
	Matemática	Matemática	03	04	03	120	160	120	400	
	Ciências da Natureza	Biologia	02	02	02	120	120	120	240	
		Física	02	02	02	80	80	80	240	
		Química	02	02	02	80	80	80	240	
	Ciências Humanas	História	02	02	02	80	80	80	240	
		Geografia	02	02	02	80	80	80	240	
		Sociologia	01	01	01	40	40	40	120	
		Filosofia	01	01	01	40	40	40	120	
	TOTAL DE MÓDULOS/AULA (60 minutos)			22	22	22	880	880	880	

FONTE: Dados colhidos na Secretária de Educação do Estado. 2015. Sala da Divisão do Ensino Médio – SEED.

Ao depararmos com a matriz Curricular do Ensino Médio, verifica-se uma boa distribuição da carga horária, e das disciplinas para a cidade. No entanto, esta “grade” que foi aprovada é a mesma que se está aplicando para as escolas do

³⁷ Segundo a Secretária de Educação da época (Sra. Lenir Rodrigues Luitgards Moura) na carta de apresentação: “O Referencial foi amplamente discutido por profissionais de todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares desde 2009. Em 2011 e 2012 as discussões se acentuaram com o propósito de reelaboração, sistematização e revisão de uma proposta curricular que represente os anseios da comunidade escolar”.

campo, sem maiores preocupações com os camponeses que, como se sabe, vivem outra realidade diferente dos que habitam as cidades. Por exemplo inserir as disciplinas de Agroecologia, Direito trabalhista, Cooperativismo.

Considerando-se que a Matriz é o instrumento utilizado pelo Estado para a orientação do que a escola irá trabalhar junto aos alunos - pelo menos o que consta como áreas de conhecimentos, o que também é de suma importância no âmbito da formação geral -, não se percebe a intenção de inter-relacionar estes saberes com a realidade camponesa, seja nesta Matriz indispensável no âmbito da formação geral, seja em documentos que orientam o processo de transposição dos conhecimentos. Não esquecendo a questão da formação dos professores, que deveria ser bem diferente levando em conta as especificidades e singularidades do campo.

Com a matriz há o Referencial curricular da rede pública para o Ensino médio (RORAIMA , 2012), neste há a listagem de conteúdos das disciplinas. Neste percebe-se uma dicotomia entre o seu conteúdo e a realidade do campo.

Veamos um exemplo na disciplina de química, a Listagem de conteúdos propõe para o segundo ano do ensino Médio como conteúdo estruturante as transformações químicas na hidrosfera, no bloco de conteúdos, além de outros conteúdos há “Funções Químicas: Ácidos, Bases, Sais e Óxidos. Definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura” (RORAIMA, 2012, p.130). Neste caso poderia inserir conteúdos voltados para o campo como a fermentação, os agrotóxicos e sua capacidade de deixar acidez na terra, criação de soluções e temas direcionados para a agroecologia, adubação orgânica. Este estudo poderia ser feito de forma interdisciplinar com outras disciplinas

A ausência desta preocupação por parte do SEED, nos leva a entender que o trabalho ideológico, a disputa pela hegemonia junto à sociedade é o elemento educativo/persuasivo do Estado, que está também presente nos referenciais curriculares, nos livros didáticos e outros meios que permeiam o mundo escolar. Sendo assim entende-se o Estado como um “território em conflito e em disputa, tanto na dimensão material quanto na conformação de visões sociais de mundo de seres humanos e de sociedade” (PALUDO, 2013, p.70).

Nesse sentido, corroboram as palavras de Munarin et al (2009, p.58)

Nosso pressuposto é que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade pautado nas suas diferenças. Assim, o movimento de Educação do campo, antes de ser do campo, é um movimento por educação universal

e de qualidade. E essa universalidade considera o direito à especificidades e singularidades como algo universal e geral. Assim, na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, os povos do campo são sujeitos de direito ao trato diferenciado.

Voltando-se à questão da matriz, como já sinalizamos, o que se percebe é um conjunto de disciplinas que compõem a base nacional comum - o que não pode ser desconsiderado - porém na parte diversificada não contempla aspectos fundamentais da realidade do campo, numa justa correlação com a realidade local. Até entende-se que não esteja especificado na matriz em si, mas que faça parte do PPP da escola ou da listagem de conteúdos presente no Referencial curricular da rede pública de Roraima.

A falta desse esclarecimento denota a ausência da preocupação do estado com um ensino mais reflexivo e contextualizado, formador de sujeitos críticos, capazes de interagir com a sociedade. E no contexto do campo, fica patente a ausência de um ensino mais reflexivo e contextualizado, formador de sujeitos críticos, capazes de interagir com a sociedade. E no contexto do campo, sujeitos que lutem conscientemente por seus direitos contra a hegemonia do Estado ou do macro poder econômico que o explora, escraviza e o mantém abaixo do que lhe é digno de viver.

Daí críticas pertinentes como as de Caldart (2011, p.20):

Sem alterar a matriz formativa não há como fazer reais transformações na escola. A matriz formativa da escola atual é cognitivista (faz de conta que as outras dimensões não existem).

[...] A redefinição da matriz formativa deve compor e orientar o projeto político pedagógico da escola e não ser uma decisão de cada professor. O PPP precisa ser uma construção coletiva, que espelhe o percurso da escola e explique os compromissos dos educadores com seus educandos.

No âmbito deste trabalho é de se perceber que muito se utiliza a expressão sujeito, como, por exemplo, nas considerações que se fez no parágrafo anterior com relação à matriz curricular. Na verdade persiste-se nesta expressão por entender ser difícil falar de cidadania em um Estado liberal, que nega a vida digna a grande maioria, apesar das últimas conquistas.

O ideal seria falar de emancipação humana mediante uma nova pedagogia, que propicie esta meta. Assim, é pertinente citar Tonet (2005, p.15), ao falar desta terminologia:

[...] Diante, contudo, da situação atual de crise profunda da sociabilidade do capital e do extravio da consciência crítica, que redundam no discurso da educação pela cidadania, humanista, democrática, participativa e outras, a

elaboração teórica crítica, a refundação da crítica dialética revolucionária, ganham importância vital.

[...]

Logo, é impossível definir uma fórmula pedagógica emancipatória por dentro deste discurso. Uma educação emancipadora exige o claro conhecimento dos fins e o conhecimento do processo histórico, cuja implicação mais premente é o exercício da crítica das ciências sociais como saber fragmentado e alienado; mas exige, também, o conhecimento de um conjunto de conteúdos específicos, até para que seja possível a imprescindível articulação entre atividade educativa e lutas sociais.

O currículo corresponde ao conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade burguesa. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula.

Sem mudanças na matriz e nos conteúdos formativos não há como fazer reais transformações na escola, pois é perceptível que

A matriz formativa que sustenta nossas iniciativas de transformação da escola é a do desenvolvimento omnilateral ou da educação integral do ser humano, que inclui a cognição, o desenvolvimento corporal, artístico, a dimensão organizativa, a formação de valores. (CALDART. 2011, p. 20).

Diferentemente, pelo que se percebe, o currículo desenvolvido para o homem do campo tem uma visão elitista e a educação adquirida por meio deste é reprodutiva, o que nos leva a pensar que o currículo desenvolvido atualmente tem uma visão elitista, e que educação adquirida por meio dele também é reprodutiva, desta forma a organização do trabalho pedagógico, estaria longe de ser algo exposto como parte da construção da sociedade de tal forma que aponte os conceitos sociais como elemento fundamental para uma sustentabilidade do homem no planeta e uma emancipação humana.

5.2 A pesquisa na Escola Manoel Agostinho em Campos Novos

Nesta segunda parte apresentamos os dados pesquisados na escola, o território em que ela está inserida com suas informações geográficas e sociais, as entrevistas com os professores e grupo gestor, bem como a análise efetuada.

Entendendo que a realidade humana em que se insere o objeto da pesquisa é uma realidade socialmente construída (BERGER; LUCKMAN, 1996).

5.2.1 Compreendendo o território da pesquisa

A Agrovila do Projeto de Assentamento (PA) Campos Novos (Figura 02), mais conhecida como Campos Novos, está localizada no Centro-oeste do Estado de Roraima, distante da capital Boa Vista cerca de 135 Km, pertence ao município de Iracema (Figura 03). O IDH do Município registrado pelo IBGE em 2010 foi de 0,582. O da capital do Estado foi de 0,752 no mesmo ano.

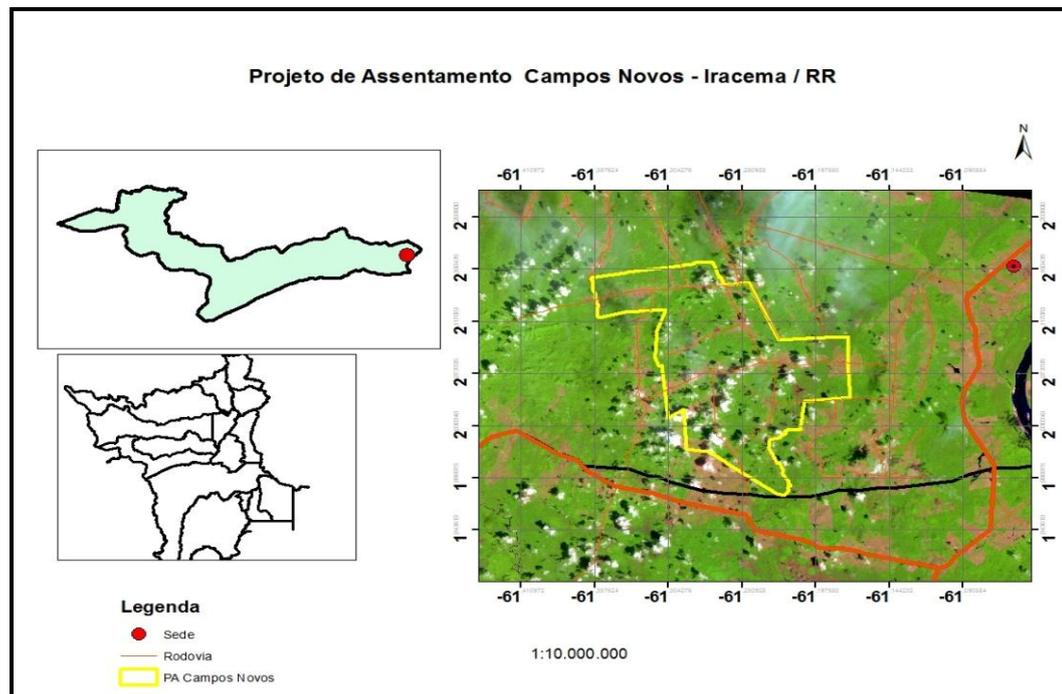
Figura 02: Vila de Campos Novos



Fonte: Arquivo do autor. 2015.

Agrovila possui 1.230 habitantes, com 850 famílias residindo na localidade, possui duas escolas públicas, uma de Ensino Infantil, vinculada a rede municipal e outra do Fundamental e Médio pertencente a rede Estadual de Educação. (CGEES/SEPLAN – RR, 2012). Tem um posto médico, um sindicato de Trabalhadores Rurais, um posto da Secretaria de Agricultura, que está desativado. A localização da vila pode ser visualizada na figura 03:

Figura 03: **Localização de Campos Novos**



Fonte: Produção da Geógrafa Dra.Márcia Falcão – UERR 2016

Segundo Vilhena Junior (2008) a Vila de Campos Novos pertencia ao município de Mucajaí. Com o desmembramento deste o Município em 1994, o povoado ficou para o recém município de Iracema, sendo elevada a categoria de Vila em abril de 1996. Os primeiros moradores adentraram na região para Garimpar, tendo a frente o Sr. Antonio Caetano de Souza, conhecido por Pirilampo e outros garimpeiros. Os Garimpeiros mudaram de plano quanto ao Garimpo e fundaram a vila Agrícola, distribuindo lotes aos que chegavam à Região.

A economia da Vila gira em torno da produção agrícola, principalmente da banana, sendo um dos maiores produtores do Estado, em segundo a produção de maracujá, limão, abóbora, laranja, melancia, feijão, macaxeira, mandioca, esta última utilizada para produção de farinha e tapioca. Na pecuária destaca-se a criação de bovinos e suínos.

Durante as visitas constatou-se que na Vila há dois açougues, doze casas comerciais, três pequenos restaurantes, uma pousada, um posto de combustível, duas oficinas de motocicletas, uma oficina mecânica de automóveis, três marcenarias de fabricação de móveis, um clube recreativo, um templo da igreja Batista, um templo da igreja Católica. Uma escola da prefeitura de educação infantil,

um posto de Atendimento Médico do Estado, uma casa de apoio para Técnico Agrícola da Secretária de Agricultura. Uma praça com quadra poliesportiva.

5.2.2 A Escola Manoel Agostinho de Almeida

A Escola Manoel Agostinho (Figura 04) está localizada na parte central da Vila, ao lado da igreja católica. Quando da nossa visita a Escola em abril de 2015, constatou-se que esta possui dez salas de aula, uma sala de laboratório de informática (desativada, pois os computadores não estão funcionando e o sinal de internet é falho) uma sala de professores, uma sala da direção, uma sala de leitura e biblioteca, uma cantina com pequeno refeitório, uma quadra de esporte, uma secretária, um bebedouro, banheiros masculinos e femininos.

Figura 04: Escola Manoel Agostinho – Campos Novos



Fachada e entrada principal da Escola. Fonte: Arquivo do autor 2015.

Uma ala da escola composta de cinco salas que também estavam com as instalações elétricas inoperantes. Acrescente-se que, nenhuma central de ar estava funcionando e nem os ventiladores, pois as instalações destes encontravam-se danificadas, com exceção da secretaria da escola, que a central de ar estava em funcionamento.

5.3 As entrevistas e sua análise

Nesta segunda etapa da pesquisa, apresentam-se as entrevistas estruturada com os professores que lecionam no Ensino Médio e com o Núcleo gestor da escola, sobre a percepção dos mesmos com relação à Educação do Campo e sobre o currículo da Escola. Escolheu-se as seguintes categorias como núcleo de interesse da pesquisa: Escola do campo; Formação para atuar na escola; Currículo/Matriz curricular; Escola e mundo do Trabalho; Planejamento. Acrescenta-se que o Projeto de pesquisa foi apresentado em reunião com a comunidade escolar, tendo a anuência da Direção (Apêndice III) e da comunidade escolar (Figura 05).

Figura 05: Reunião pedagógica com pais e mestres a Escola



Reunião pedagógica com pais e mestres na Escola em Dezembro de 2015. Oportunidade onde foi explicado para a Comunidade Escolar o Projeto de Pesquisa. Fonte: Arquivo do autor 2015.

Entendendo a categoria como “um conceito, uma noção, tomada como elemento fundamental de uma área de conhecimento, tornando-se um instrumento básico para a constituição do saber sobre os objetos desta área” (SEVERINO, 1994, p. 22).

Para definição das categorias, partimos de nosso objeto de estudo, objetivos traçados e as questões norteadoras da pesquisa, assim como as sinalizações que observamos no material coletado para análise, no qual se identificou os elementos ou fatos principais capazes de permitir que se compreendesse parte da totalidade

em estudo. Compreendendo que estas categorias anteriormente citadas se coadunam para o núcleo da pesquisa, pois como dizem Alves e Silva (1992), ao se referirem sobre a coleta de materiais para análise, principalmente quando obtidos por meio de entrevistas:

Trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo; ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas ao mesmo tempo em que a garantia de adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992, p.63).

Foram realizadas oito visitas a Vila e à Escola, objetivando o conhecimento recíproco, sendo para a apresentação do projeto e coleta de material. Estas visitas ocorreram uma em Julho de 2014, uma em 19 de Dezembro de 2014, uma em Abril de 2015, uma em Junho de 2015, uma em Dezembro de 2015, Abril de 2016, duas em Maio de 2016.

Apesar de fazerem parte da escola professores e gestores, constatou-se que no convívio escolar há uma relação de poder dos gestores sobre os professores, que não vem o caso discutir aqui. Os Gestores não são escolhidos pela comunidade escolar, são indicados pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED).

A equipe gestora por sua vez zela diretamente pela aplicação das diretrizes organizacionais da SEED. Desta forma separou-se o grupo de entrevistas, tendo o mesmo olhar categorial para em parte apreender a realidade. Foram entrevistados oito professores e três educadores que fazem parte do núcleo Gestor, totalizando 11 entrevistados. No quadro 03 a seguir temos algumas informações dos entrevistados:

Quadro 03: Dados informativos dos entrevistados

Nº	Professor/formação	Disciplina que leciona	Observações
1	Professor A Licenciada em Matemática	Matemática	Processo Seletivo, Trabalha na escola há três anos, reside no Apiaú.
2	Professor B Licenciada em Letras	Português/Artes	Concursada. Residia em Campos Novos há oito anos; Lecionava na escola em 2015 no ensino fundamental e médio, não leciona mais na escola, saiu em Fevereiro de 2016.
3	Professor C Licenciada em letras	Português	Processo Seletivo, reside em Boa Vista, está há dois anos na Escola.
	Professor D	História	Processo Seletivo. Moradora de

4	Licenciada em História		Campos Novos, líder comunitária atua no Sindicato de trabalhadores Rurais. Está na escola desde 2002.
5	Professor E Licenciado em Ed. Física	Educação Física	Processo Seletivo, reside em Boa Vista
6	Professor F Licenciada em Biologia	Biologia	Processo Seletivo. Reside em um sítio na vicinal 02, arredores de Campos Novos.
7	Professor G Possui o magistério está cursando História.	História, filosofia, sociologia	Concursado. Reside em Campos Novos
8	Professor H Licenciado em Química	Química	Concursado. Reside em Campos Novos
9	Professor I Pedagoga	Coordenadora/gestora	Concursado. Reside em Campos Novos há 12 anos
10	Professor J Licenciado em Letras	Gestor da Escola Agosto de 2015 até Fevereiro de 2016	Concursado. Residia em Campos Novos há oito anos; Lecionava na escola em 2015 no ensino médio, não leciona mais na escola.
11	Professor L- Pedagogo	Gestor da Escola de Janeiro de 2015 a Fevereiro de 2015. Atualmente está no quadro de apoio	Concursado. Reside em Campos Novos há dezesseis anos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2016.

Estas informações foram adquiridas com o próprio entrevistado, o quadro procura identificar a formação do professor/professora, sua residência e uma breve descrição do tempo de atuação dos mesmos na Educação do Campo. Estas entrevistas foram coletadas manualmente através de anotações das respostas dos professores. Após cada anotação era lido o texto para o entrevistado, indagando se era isso mesmo que ele relatou.

Não foi possível entrevistar dois professores nos períodos que visitamos a escola para colher as entrevistas, por que não tinham aula naquele dia, ou faltaram nos dias da realização da entrevista, ou estava de atestado médico. A atual Coordenadora recusou-se a dar entrevista, afirmando que “não gostava de dar entrevista”.

As categorias foram escolhidas partindo de três olhares; a literatura pertinente a Educação do Campo, as visitas à escola, e conversas informais anteriores as entrevistas. Assim procurando elucidar mais a temática investigada criou-se um roteiro de entrevista não estruturada. A literatura ilumina o problema, as

visitas amadurecem a visão do pesquisador e favoreceram o direcionamento que seria dado no roteiro estruturado das perguntas. As categorias possuem uma perspectiva ontológica, fundamentando-se na realidade (ABBAGNANO, 1982). Desta forma uma pergunta se mescla com outra em alguns momentos das falas dos entrevistados e colaboram para formalizar a categoria.

Lembrando que a pesquisa de campo “obriga o pesquisador a se interrogar sobre si próprio e suas motivações para poder questionar os outros” (FERNANDES, 1992, p.17) e, conseqüentemente, assumir seu papel de pesquisador.

Para Minayo (2012, p.623):

Num trabalho de campo profícuo, o pesquisador vai construindo um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem com ou se contrapõem às observações.

No presente caso os discursos são vivências, os olhares de professor/professora, de homem de mulher, anos de magistérios, estudos no período da formação que muitas vezes veem a tona nas falas dos entrevistados.

Procurando compreender a visão sobre a escola, indagou-se: **Você considera esta escola como uma escola do campo? Por quê?**. O Professor A apontou que:

- Sim, porque atende alunos do campo que moram na região, filhos de trabalhadores e utilizam o transporte escolar para virem para a escola.

Praticamente a mesma resposta encontra-se no professor C e F:

- Sim. Porque está localizada no município de Iracema, é uma Vila pequena com poucas pessoas que vivem do trabalho do Rural;

- Sim, os nossos alunos a maioria deles são filhos de agricultores e ajudam seus pais no campo. E este ano vai ser difícil, pois queimou tudo. A educação poderia ajudar a parar com as queimadas.

Estas falas indicam que o ambiente Geográfico é o principal determinante para saber se a escola é do campo ou não.

Diferente deste discurso encontrou-se outras vozes:

- Não considero como escola do campo, porque o currículo, o calendário escolar é igual ao da cidade. No tempo das chuvas os alunos ficam sem vir para a escola... a formação dos professores não é adequada para a necessidade dos alunos”; (Professor B);

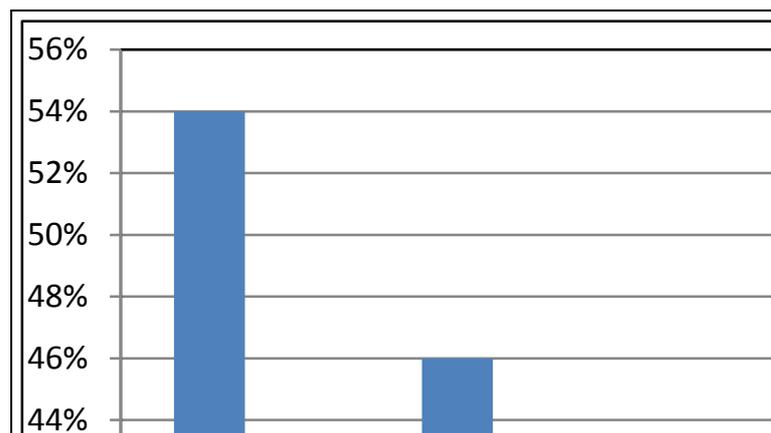
- Apenas pela lei, mas na realidade não. (Professor D);

- “Não, não possui as características adequadas, veja que ela é no Campo e não do Campo”. (Professor H);
- Não, porque segundo meus conhecimentos, e o tempo que trabalho na educação há mais de 20 anos, os seguimentos, a escola o currículo não são do campo, mas da cidade. (Professor I);
- “Não considero, não tem um currículo diferenciado, calendário diferenciado, o transporte não atende, não tem material didático diferenciado, embora atenda a clientela do campo”. (Professor J).

Conforme se pode observar, existe uma dúvida no corpo docente sobre o que é uma Escola do Campo. Ora o discurso apresenta-se como crítico. Ora o discurso aparece como conformista, sendo o ambiente geográfico onde a escola está localizada que determina sua característica principal:

No total de 11 respostas, 54 % respondem que sim e 46% que não, conforme figura 04.

Figura 06: **Visão sobre a Escola do Campo**



O que pode indicar uma ausência de leitura e de reflexão sobre a temática Escola do Campo, e o seu real significado para os moradores, e qual o real objetivo de uma Escola do Campo. Aqui passa pela questão de uma epistemologia do Campo, na concepção de conhecimento que nos orienta, que é o materialismo histórico-dialético.

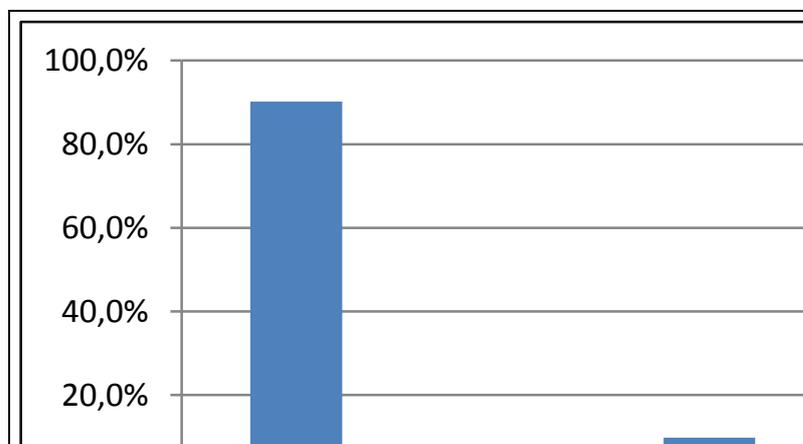
No aspecto da categoria formação para atuar na Educação do campo, partiu-se da indagação: **Foi oferecido aos professores qualificação/formação para atuarem na Escola do campo?** Nesta categoria a questão era saber se os professores tinham formação para atuarem na Escola do Campo. Embora considere que a Escola em questão está no Campo.

Ficou demonstrado que dos 11 entrevistados, 90,2% (figura 05) não tiveram uma formação para atuar na Escola do Campo, isto engloba os professores seletivos

que são enviados para as Escolas no Campo (interior) sem terem passado pelo menos por um curso de capacitação. Isso corrobora com a literatura. Ou seja, não é considerada a contento a educação campesina. Todavia, o discurso docente mostra que há necessidade, e por sua vez é carregado de críticas:

- Não, minha formação não tinha esta especificação. Eles, a secretaria de Educação não dão ênfase para escola do campo (Professor A);
- Não tive nenhuma, mas seria muito bom está preparação, pois há uma diferença muito grande (Professor C).
- Não que eu saiba. Alias há tempos que não tem. (Professor F)

Figura 06: **Formação para atuar na Escola do Campo**



Cabe aqui uma indagação: Por que a SEED não oferece uma formação permanente para os professores que estão no campo? Ora, parece que a resposta é óbvia: Sem tomarem consciência do território que atuam, sem refletirem sua prática, ficam sendo uns meros repetidores, “conteudista”, fortalecendo a educação Bancária. Pois a ação do professor é um ato político. “Entender a ação do professor como ato político significa romper com uma visão que dicotomiza o ato pedagógico do ato político implicando avançar para uma concepção de que a educação é conscientizadora” (GUEDIN, 2007, p. 29).

Quanto às categorias Planejamento e Matriz Curricular/Currículo Diferenciado, foi investigado com as seguintes indagações: **Como é feito o seu planejamento de curso da sua disciplina? Você já tentou alguma vez romper com a matriz curricular dos conteúdos (Listão de conteúdos) estabelecida para sua disciplina?**

O planejamento do professor envolve conhecimentos teóricos sobre a disciplina que ele leciona bem como da didática de ensino, sem deixar de lado que o educador deve dedicar tempo para seu estudo e organização do seu material. Os discursos dos professores foram:

- O planejamento de matemática é igual ao de outra escola, a matriz já está organizada temos só que seguir. Mas somos flexíveis às necessidades dos alunos da escola. (Professor A);
- É bimestral, levo em conta a necessidade dos alunos, pois conheço a necessidade deles, principalmente leitura e interpretação. Deveria ser feito em conjunto com outros professores de áreas afins, mas não é. (Professor B)
- Meu plano tem por base a listagem de conteúdos que há na escola. Mas procuro incluir coisas que estejam na realidade do aluno. (Professor D)

O Planejamento é algo próprio do professor, através dele o professor pode inserir algo novo, reproduzir discursos. Sem ficar a mercê do sistema, uma vez que a vigilância não é tão exercida, mas ficam a depender dos recursos materiais da escola.

- O planejamento de matemática é igual ao de outra escola, a matriz já está organizada temos só que seguir. Mas somos flexíveis às necessidades dos alunos da escola. Neste ano (2015) não houve livro didático. Os alunos ficam na biblioteca. Pega-se o livro e leva para a sala. E o quadro e pincel (Professor A).
- Elaboro alguns conteúdos para facilitar a aprendizagem, leciono também sociologia e filosofia e estas disciplinas estão interligadas com o mundo da química, pensadores por exemplo Lavoisier...;
Quanto ao Material didático: o quadro, o livro didático, não temos internet, laboratório de química, se quiser alguma coisa a mais tem que ser criativo, trazer um bujão para a sala e fazer experiências, tem muita coisa que dá para acrescentar. (Professor H).

Algo chamou a atenção na fala de três dos entrevistados, ao relatarem a inexistência de planejar em conjunto:

- É bimestral, levo em conta a necessidade dos alunos, pois conheço a necessidade deles, principalmente leitura e interpretação. Deveria ser feito em conjunto com outros professores de áreas afins, mas não é.
Material Didático: (Sorrindo diz) quando tem... usamos o livro, mas já usei muito o jornal folha de Boa Vista, Revistas. (Professor B)
- Nós professores não nos reunimos para planejarmos, consegui sozinho a lista (de conteúdos), me virei, conversei com colegas de Boa Vista e consegui o conteúdo. (Professor G)
- Os nossos professores são seletivos, não tem compromisso, hoje é Sexta-Feira, 16 horas, já foram embora o correto seria melhor ser concursado. (Professor L).

Ao dizer isto, o professor L, que é um dos gestores, fazia referência que as

aulas já haviam acabado naquele horário vespertino que estávamos entrevistando-o, tomando a liberdade de dizer ao entrevistador que nem tudo são flores na Escola. Há um descompasso entre a prática e o discurso, pois

Esse descompasso entre os discursos das políticas e a realidade tem forçado os professores à decisão de aderir apenas ao nível do discurso pelas mudanças e não por uma intervenção em suas práticas orientadas por teorias que fundamentam a possibilidade de uma intervenção efetiva no espaço da escola (GHEDIN, 2007, p.21).

Um dos pontos-chaves da nossa discussão, o currículo, esteve presente em diversos pontos. Ora aparece no planejamento, ora no material didático, no PPP, na práxis educativa, nas atividades diferenciadas.

As perguntas que nortearam esta categoria foram:

- d- Como é feito o seu planejamento de curso da sua disciplina?
- f- Você já tentou alguma vez romper com a matriz curricular dos conteúdos (Listão de conteúdos) estabelecida para sua disciplina?
- g- Qual o material didático mais utilizado? E como você desenvolve suas atividades?
- h- Quais os elementos que considera essenciais para realizar o trabalho na Educação do campo

Novamente aqui estar-se diante de um tema não tão bem compreendido teoricamente, mas realizado permanentemente no cotidiano escolar. Pois, “o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (SACRISTÁN, 2000, p.145).

O Professor D ao dar sua resposta sobre a questão: **A escola do campo deve diferenciar o seu currículo da Escola da cidade ou deve ter o mesmo currículo, sendo o mesmo ensino?** Este foi claro: “A escola do campo deveria diferenciar da escola da cidade, o currículo ser mais amplo, com mais disciplinas, ampliar para os conhecimentos relacionados ao local”.

Todavia, outro pensa diferente: “Em parte não deveria ser muito diferenciado. O aluno que sai daqui deve continuar, por outro lado tem que se mostrar para ele a preservação do meio ambiente, preservar os riachos, as matas” (Professor F).

O Currículo é antes de tudo um instrumento para a orientação da práxis, compreender o discurso colhido dos educadores é buscar entender a sua práxis educativa, exemplos foram as respostas sobre o currículo, com a indagação: Você já

tentou alguma vez romper com a matriz curricular dos conteúdos (Listão de conteúdos) estabelecida para sua disciplina?

- Não sigo muito a grade, vejo a idade deles e o conteúdo apropriado (Professor F);
- Em parte não deveria ser muito diferenciado. O aluno que sai daqui deve continuar, por outro lado tem que se mostrar para ele a preservação do meio ambiente, preservar os riachos, as matas. (Professor F)
- Sim, dá para fazer. Por exemplo Banana, quais as propriedades químicas da banana, relaciona com a plantação, com a matemática, o espaçamento entre bananas. Na minha época não tinha nada disso (desabafa) (Professor H);
- Com certeza, se não trabalho as necessidades do homem do campo, não é escola do campo, ai sim tenho que trabalhar o que é de interesse deles e isto não ocorre na escola. Tem que mudar este calendário escolar e capacitar os profissionais da escola. O profissional que venha para cá tem que ter a consciência que ele vem para uma escola do campo e não da cidade. (Desabafa) (Professor B.)

Estes trabalhos realizados dão um novo significado a ação educativa, pois “a construção de sentido em cada atividade prática, a elaboração e sistematização dos conhecimentos escolares e profissionais e ressignificação dos momentos vividos como professora” (GABRIEL, 2011, p.30)

O Projeto Político Pedagógico da Escola diz :

O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. (RORAIMA, 2013, p.13)

Apesar de nenhum professor ter citado diretamente este instrumento- PPP, ele deveria ser um dos principais instrumentos de orientação do fazer pedagógico, uma vez que foi construído pela comunidade escolar, em uma ampla discussão como bem salientou o núcleo Gestor da Escola. E o PPP ao permitir o encontro dos saberes dos alunos, encontra-se isso presente nas falas dos professores.

No tocante a Escola e mundo do Trabalho, a pergunta que norteou esta temática foi: **Há uma relação entre o que é ensinado em sua disciplina e a realidade do mundo do trabalho dos educandos e de suas famílias?**

A íntima relação entre Educação e trabalho, não daria para ser compreendida apenas com uma pergunta. Até porque demandaria uma compreensão por parte dos educadores sobre a diferença entre Mundo do trabalho e Mercado de trabalho. E, algumas vezes no diálogo com os professores percebeu-se

pela fisionomia dos professores (franzir a testa, cerrar os olhos) que esta temática “mundo do trabalho” não está totalmente esclarecida.

Todavia, mais uma vez as respostas surpreenderam, pois a fala de alguns educadores coaduna com o que defendem os teóricos.superando o que propões o PPP da escola:

- Com certeza, se não trabalho as necessidades do homem do campo, não é escola do campo, ai sim tenho que trabalhar o que é de interesse deles e isto não ocorre na escola (Professor B);
- Sim deveria, para mostrar a vida profissional dentro desta vida do campo e também mostrando a experiência deste profissional na área do campo. (Professor C);
- Os professores trabalham o conteúdo e orientamos aos professores para fazerem a prática do seu conteúdo. Ex. trabalham medidas, o professor leva para fazerem fora da escola. Em ciências e biologia o professor leva para reconhecer plantas. Temos agora o projeto de jardinagem. (Professor I);
- Tem em parte, por exemplo quando se fala da monocultura do açúcar no Brasil, relaciono com a monocultura da banana, que podemos cair nos mesmos erros do passado. Assim proponho a discussão da agricultura familiar para nossa gente (Professor D).

Encontra-se no PPP da Escola no tópico sobre o Currículo uma pequena alusão em relação ao cotidiano do aluno e o que é estudado na escola: “É necessário resgatar os saberes que o/a aluno/a traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade” (RORAIMA, 2013, p.13.).

Ocorre que, como sinaliza o antigo gestor da instituição, com mais de 16 anos em Campos Novos, existem aspectos impeditivos, que partem do próprio órgão gestor da educação estadual, que cerceiam tais iniciativas. Veja o recorte a seguir colhido da fala do entrevistado:

- Uma vez tentamos colocar técnicas agrícolas aqui na escola. Já fizemos uma experiência de Produção de mudas em 2008, para os alunos levarem para casa. E Canteiros de hortaliça, com sobrite. A Secretaria de Educação não aceitou a mudança. Mandou encerrar.

Ora, a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 4º, vincula o trabalho escolar com o mundo do trabalho:

- Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público

de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável [Grifo nosso].

Assim sendo, podemos dizer que a iniciativa da escola em relacionar os conhecimentos com as atividades práticas voltadas à realidade dos alunos não recaíam em ilegalidade à luz da resolução mencionada anteriormente. Mesmo que houvesse algo a ser questionado, no que se refere aos alunos levarem este material para suas residências, o estado deveria mostrar alternativas que superassem estas questões e não simplesmente a proibição da iniciativa. E, por outro lado há o desconhecimento por parte da comunidade escolar no que se refere a legislação pertinente ao tema.

Afirmou-se anteriormente que foram realizadas entrevistas com o núcleo gestor, estas tiveram o caráter mais elucidativo do todo da escola, procurando compreender o aspecto administrativo e pedagógico, uma vez que os gestores são professores que possuem mais tempo na escola, não podem exercer a função se não forem do quadro efetivo, são escolhidos e nomeados pela SEED. Assim colaboram com informações que contribuem para a compreensão do desenho da pesquisa.

Procurou-se saber sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola com a indagação: **A escola tem Projeto Político Pedagógico? Foi construído coletivamente? Quem participou do processo de elaboração?**

- Sim, Em 2010 foi elaborado o PPP, o Gestor encaminhou para a Secretaria de Educação, a Secretaria devolveu para adaptar segundo suas normativas. Os professores se reuniram com os pais e revisaram, enviaram novamente.³⁸ Em 2015 precisamos do PPP e fomos a SEED e conselho de Educação e não havia nada lá. Estamos formulando o novo, até mesmo para contemplar a EJA, que não estava no velho PPP.(Professor I);

- Até hoje não foi concluído, tem um rascunho. Já enviamos três vezes para a Secretaria de Educação e esta devolve dizendo que não está de acordo. Foi construído coletivamente com a comunidade Escola participando.(Professor L)

- Sim, sim (repetiu), pais e professores, alunos, entidades como a Polícia Militar, Sindicato dos Trabalhadores Rurais participaram, foram dois dias de trabalho. (Professor J)

O professor I acrescentou que foram diversas vezes na Secretaria de Educação em busca de resposta sobre o PPP e finalmente quando foram ao

³⁸ Esta é a forma da burocracia administrativa usada na SEED que recebe o documento, o PPP e envia para a Auditoria analisar e verificar se está no padrão estabelecido.

Conselho de educação informaram que não havia nada lá. E que estão reformulando, até mesmo para contemplar a EJA, que não estava no velho PPP. Segundo ela, de 2010 a 2015 o PPP da escola ficou “bolando” na Secretaria.

Uma questão que pairava dúvida por parte do pesquisador, era que se os professores percebem que o currículo não ajuda a comunidade, porque não romper com esse modelo? Havia alguma vigilância? Daí a pergunta direcionada para a Gestão da escola: - **A comunidade escolar já tentou romper com o Currículo estabelecido pela Secretaria de Educação?**

Obtendo como respostas:

- Quando assumi a coordenação pedagógica deixava livre para o professor adaptar seu conteúdo. Tive reclamações de pais para que o conteúdo fosse adaptado para a necessidade do aluno no campo. O conhecimento que a escola oferece não relaciona-se com a vida. Se perguntar ao aluno se ele sabe se esta escola é do campo, ele vai dizer que não sabe. O aluno não tem orientação para o seu mundo real. Os alunos estão sendo orientados para trabalhar fora e não trabalhar no interior. E com o tempo o resultado é o êxodo rural. Imagine que eu sinto isto, imagine o agricultor? (Professor I).

- Acho que não, alguns professores diferenciam seu conteúdo, mas romper não (Professor L).

- Algumas, o conteúdo tem mudado, ou inserido Exemplo a história de Roraima. Uma vez tentamos colocar técnicas agrícolas aqui na escola. A Secretaria de Educação não aceitou a mudança. Mandou encerrar (Professor J)

Há rupturas no que é determinado pelo órgão gestor da educação estadual e o trabalho dos professores, colocando outros temas, relacionando com a vida. Como a experiência relatada pelo Professor J sobre a inserção de disciplina de técnicas agrícolas, mas estas iniciativas são cerceadas. Fazendo com que os professores não procurem repetir novamente.

Esta questão vincula-se a outra: **Além das aulas, quais as atividades pedagógicas (Feira de livros, feira de ciências, teatro, música outros) usadas pelo corpo docente para colaborar na aprendizagem?**

- Os professores trabalham o conteúdo e orientamos aos professores para fazerem a prática do seu conteúdo. Ex. trabalham medidas, o professor leva para fazerem fora da escola. Em ciências e biologia o professor leva para reconhecer plantas. Temos agora o projeto de jardinagem. Apesar da listagem de conteúdo da SEED, cada professor faz sua adaptação com projetos, aula de campo. Tivemos um curso em 2014 sobre metodologia patrocinado pela UERR, mas não recebemos Certificados (Professor I).

- Tem teatro, feira de Ciências, um exemplo é o professor de Biologia que está montando um laboratório de Insetos, o Governo não oferece nada (Professor L).

- Temos projetos de jardinagem, feira de ciências, trabalhos com materiais recicláveis, tudo com nossos esforços (Professor J).

O núcleo gestor é formado por professores com bastante experiência, e com um elemento a ser observado, moram na vila há algum tempo. Devido a estes dois elementos, indagou-se: **Quais os elementos que considera essenciais para realizar o trabalho na Educação do Campo?**

- Ter o básico, e nós não temos, precisamos de estrutura familiar firme, pois a parte pedagógica requer muito desta parte, precisamos de recursos básicos. Exemplo energia que não temos. Trabalhamos aqui na Escola e na parte da tarde o sol adentra e esquenta as salas, não temos um pátio para nos reunirmos, não temos mesa nos refeitórios, salas climatizadas. Temos somente uma que fomos nós que montamos com nosso dinheiro, enviamos vários ofícios para a SEED e nada. A arquitetura da escola não ajuda, as salas do lado do sol com janelas fechadas (desabafa) (Professor I);

- Capacitação do corpo docente; Material didático adequado; Estrutura física e material da instituição; Merenda escola, porque deixar um aluno o dia todo com fome na escola...Um currículo apropriado, veja tem criança que não sabe o que é um hectare de terra.

- Para ter um bom trabalho; estradas para trazer o aluno, livros que não veem o material que não vem, Recursos. Os nossos professore são seletivos, não tem compromisso, hoje é Sexta-Feira, 16 horas, já foram embora o correto seria melhor ser concursado. Temos apenas duas merendeiras (Desabafa). (Professor J)

Neste momento de desabafo, o Professor J relata que os professores não tiveram formação para atuar na Educação do Campo. Acrescenta que o Centro Regional de Mucajaí fazia encontros pedagógicos em 2002, e Iracema em 2003, 2004, 2005 e não discutiam sobre Educação do Campo.

A Escola como centro difusor do conhecimento, em qualquer lugar que estiver deveria proporcionar melhorias na vida da população. Procurando compreender a percepção do núcleo gestor sobre o papel da escola para melhorar a vida em Campos, indagamos: **Você considera que a forma como está organizada a escola Manuel Agostinho de Almeida ela colabora para melhorar a vida da comunidade do campo? Como?**

- Não, pelos fatores que falei (Professor I);

- Não acredito que colabora, ela apenas está direcionada a uma educação dos centros urbanos. Exemplo, o material que há nos livros de português é sobre Cinema, Carta de Amor, nada relacionado com o Campo. Outro;

Escolhemos um livro e o Centro Regional manda outros e não manda a quantidade certa, um total desrespeito (desabafa) (Professor L);

- Precisaria melhorar mais... tem pouco. Nossa realidade é diferente do que é exposto no livro didático. Deve-se mostrar os outros Estados, mas devemos focar em nossa realidade.

Um dos gestores relatou com pesar que “usávamos o transporte escolar para trazer alguns pais que queriam participar das reuniões pedagógicas com os professores. A Secretaria proibiu de trazer os pais no ônibus nos dias da reunião, e aí o que fazer?”.

Percebendo esse desabafo por parte dos gestores da escola, indagamos: **existem políticas públicas para a escola do campo por parte do Governo Estadual? Em especial para a Escola Manoel Agostinho?** Estas perguntas foram dirigidas aos Gestores por estarem mais próximo da Burocracia Estatal, participando de Reuniões na Capital com o Secretário de Educação e outras pessoas na área administrativa da Secretaria e do Estado.

Não há, a Escola está sem internet, Uma ala da escola não tem energia elétrica, não temos biblioteca, não temos climatização das salas, nem refeitório adequado. (Professor I);

- Existe nada... (Sorri). Veja que já fui o quarto diretor em um ano letivo dentro a escola. (Professor L)

Uma questão que esta na mesma ordem da política pública: **Quais os elementos que considera essenciais para realizar o trabalho na Educação do Campo?**

- Ter o básico, e nós não temos, precisamos de estrutura familiar firme, pois a parte pedagógica requer muito desta parte, precisamos de recursos básicos. Exemplo energia que não temos. Trabalhamos aqui na Escola e na parte da tarde o sol adentra e esquentas as salas, não temos um pátio para nos reunirmos, não temos mesa nos refeitórios, sala climatizadas. Temos somente uma que fomos nós que montamos com nosso dinheiro, enviamos vários ofícios para a SEED e nada. A arquitetura da escola não ajuda, as salas do lado do sol com janelas fechadas(desabafa)(Professor I).

- Capacitação do corpo docente; Material didático adequado; Estrutura física e material da instituição; Merenda escola, porque deixar um aluno o dia todo com fome na escola...Um currículo apropriado, veja tem criança que não sabe o que é um hectare de terra.

Com estas respostas percebe-se que o núcleo gestor sofre as mesmas inquietudes dos demais professores que estão em sala de aula, mas resistem, inovam, arrecadam dinheiro para concertos, fazem torneios de futebol, incomodam com seus ofícios.

Apesar da dúvida que existia sobre a influência do Grupo Gestor no trabalho docente, isto não foi verificado na presente pesquisa.

A presente análise privilegiou uma leitura qualitativa, entendendo que desta forma ela coaduna com a análise crítica do discurso dos Educadores. Entendendo que “[...] essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES,1999, p. 02).

As falas dos educadores partem da sua experiência pessoal de vida na escola e na atividade de professor, e as de alguns como moradores do campo, uma vez que muitos deles residem em Campos Novos e na região do Apiaú (Vila que faz parte do Município de Mucajaí).

A análise foi realizada dividindo as categorias, apenas como forma pedagógica do estudo, uma vez que tudo está “imbricado” tendo um tópico relação com outro, procurando interpretar, pois este “Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação isto é, de apropriação do que se compreende”(MINAYO, 2012,p. 623).

Entendendo que “análise transforma a apreciação crítica negativa em positiva, pela identificação das possibilidades de mudanças ainda não concebidas ou concebidas parcialmente, levando em consideração as como as coisas estão” (FAIRCLOUGH,2005, p.314), pois o discurso dos educadores está envolto de uma realidade histórica cultural em que estão inseridos. Sem uma base teórica, sem uma reflexão crítica em conjunto sobre sua práxis será praticamente impossível uma real transformação da escola do campo em direção à emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar que a pesquisa não teve a pretensão de apresentar respostas prontas, mas proporcionar alguns caminhos de compreensão capazes de suscitar outras indagações, outras respostas.

O discurso de mudar a escola é alardeado por diversas correntes político-ideológicas, tanto neoliberais e conservadores, como teóricos socialista. Os primeiros defendem uma formação para o mercado de trabalho, escolas de tempo integral para retirar das ruas os “menores delinquentes”, não há uma discussão sobre a Educação, mas uma imposição para atender as demandas do mercado, na linha da reprodução do capital. Neste projeto, forma-se o homem unilateral.

O segundo grupo parte de uma discussão coletiva, indaga, questiona: Que escola queremos para a classe trabalhadora?. Partindo da concepção do trabalho como princípio educativo e de formação humana omnilateral. Aqui entra o discurso e uma prática que caminha para emancipação humana em oposição à cidadania liberal.

Ressalta-se que o trabalho como princípio educativo tem uma raiz ética, não formar exploradores, mas formar homens e mulheres novos. Trabalho que gera vida nas suas diversas dimensões com o objetivo de formar os jovens para o mundo do trabalho. Assim, nos clássicos que foram citados Marx, Engels, Gramsci o princípio formador da personalidade tem também a dimensão do saber fazer, compreender o trabalho como autorrealização de si e dos outros – é caminhar em direção à emancipação humana.

Além disso, na Educação do Campo não se pode dicotomizar a atividade teórica da ação diária daqueles que vivem no campo, retirando sua sobrevivência e dos demais da lida na terra, na pecuária, na piscicultura, caprinocultura, no fazer doces, bolos e outros, gerando renda. Caso isso ocorra haverá alienação, aprisionando os educandos a uma concepção ingênua da realidade.

Note-se que a Secretaria de Educação do Estado de Roraima até a presente data ainda não realizou um debate que propiciasse a formulação das Diretrizes Estaduais para a Educação do campo, que respeite as suas peculiaridades.

Percebe-se também que em Roraima, os decretos, as resoluções as diretrizes nacionais que sinalizam para a qualidade da educação transformam-se em “letra morta”, pois ao visitar a escola em Campos Novos, A escola Manoel Agostinho

de Almeida, é visível o descaso com a Educação do Campo. Falta energia elétrica nas salas devido a rede estar desgastada pelo tempo, fios corroídos por ratos, Computadores quebrados, salas sem ventiladores, inclusive a sala dos professores não possui um ventilador.

Tal problema encontra seu cerne na questão de que uma Educação do Campo é desafiada a servir a esta população que está à margem desta sociedade marcada pela exclusão social, pelo fosso cada vez maior que separa pobres e ricos, proprietários e não proprietários, empregados e subempregados. A grande maioria da população brasileira sobrevive na economia informal, pois aí reina a falta de condições básicas de higiene, de conhecimento a respeito de seus direitos como “cidadão”, particularmente no campo.

Facilmente se presume que no Estado de Roraima não é diferente, o governo do Estado oferece apenas uma Escola Agrícola, que está localizada na Zona Rural de Boa Vista, no Bairro Monte Cristo. E nos demais municípios a ausência é completa. Até mesmo a matriz curricular que é aplicada e a adoção dos livros didáticos nas escolas do campo são os mesmos da Escola Urbana.

Desta forma, como um veículo que anda na contramão da sinalização da estrada, a política educacional para as escolas do Ensino Médio do campo nos últimos governos, em particular no último de José de Anchieta Junior (2008-2014), continuando no atual de Suely Campos, fomentado pela secretaria de Educação, andou na contramão no que tange ao respeito, à dignidade, a educação de qualidade e seus meios objetivos necessários à emancipação dos homens e mulheres do campo.

A colisão entre o que se oferece e o que é necessário vai ocorrer não sem luta dos sujeitos do campo, pois ela é forjada no processo histórico. Pois o que se tem hodiernamente em Roraima é uma continuidade da política ditatorial herdada de anos de desgovernos nos territórios, acrescidos dos últimos anos de Ditadura militar (1964-1985). E, continuada nos governos estaduais.

Afora estas colocações, a reflexão sobre o currículo incomoda, pois ela traz consigo um pensar da própria prática pedagógica, pensar a escola e as condições sociais, políticas e econômicas, refletindo sobre as contradições da prática educativa, e o que faz ela ser como é. Não sem dores, pois exige do educador e da população campesina postura, estudo, colaboração, solidariedade com os seus pares no campo.

É importante frisar que as vozes dos entrevistados estão situadas em um determinado tempo e espaço, condicionado por fatores sociais, culturais e institucionais que determinam de certa forma, as práticas pedagógicas construídas pelos educadores. As vozes destes apresentam-se muitas vezes serem contraditórias, mas elas são benéficas, entendendo na acepção de Minayo (2012, p. 623) que:

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. [Grifo nosso]

Há contradições? sim há contradições, e de certa forma elas são benéficas, pois sem contradição não há um conflito que possa produzir discussão (tese-antítese-síntese.), uma reflexão que favoreça a geração de algo novo – em um processo dialético.

A Educação do Campo, particularmente o ensino médio, precisa ter uma identidade própria, precisa firmar-se nesta identidade com os alicerces do Conhecimento (teoria) – Reflexão Crítica – ação transformadora. Com uma linguagem para o *lócus* da escola do campo. Isso significa dizer que o trabalho educacional em uma escola que quer ser do campo, continua no dia a dia da comunidade no mundo do trabalho que lhe é presente – pois dele é que advém a sua sobrevivência. Daí a necessidade dos educadores serem pessoas que estejam neste mesmo ambiente, articulando os saberes necessários para serem também sujeito desta emancipação já discutida no corpo do trabalho.

É obvio que o poder e sua política hegemônica não desejam que este projeto de emancipação se realize, pois resta a este poder negar a formação de sujeitos reflexivos no campo, é perceptível a negação a uma formação específica para os educandos do campo. Ela deve ser forjada com os outros excluídos do campo, mediante a consciência que não existe um caminho pronto, ele se faz ao caminhar.

Assim, com base na literatura apresentada e apoiando-se na pesquisa de campo, revisando a matriz curricular conforme expomos na página 71, pode-se propor a comunidade educativa do Ensino Médio da Escola Manoel Agostinho as seguintes diretrizes: Criar um vínculo entre o que se estuda na escola e o mundo do

trabalho, entendendo este último como trabalho socialmente necessário; aprendizado do trabalho coletivo; Aprender o conhecimento científico e tecnológico da produção hodierna; Estudo e prática das tecnologias de agricultura sustentável com base Agroecologia; Estudo de Direito trabalhista e cooperativismo; Criação de hortas comunitárias na escola e na vizinhança; Organização de ciclos de Estudo sobre Educação do Campo suas metodologias e práticas.

Por fim, o que se está propondo é um currículo alternativo, em outras palavras, um currículo diferenciado, envolvendo novas disciplinas e práticas para a Educação do Campo que radica no controle coletivo do processo educacional. Este controle é condição de possibilidade para a formação do educando para o mundo do trabalho. Aqui se impõe a capacidade livre de discutir um plano que engloba a cultura dos homens e mulheres do campo, culminando em nova práxis educativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ed. São Paulo. Mestre Jou.1982.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto) nº.2 Ribeirão Preto Feb./July 1992. pp. 61-69.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Col. Mundo do Trabalho, 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Armed. 2006.

ARROYO, Miguel G.;CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna(Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes. 2004.

AURÉLIO. **Novo dicionário de língua Portuguesa**. 4ed. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção da Realidade Social**: tratado de Sociologia.29 ed.Trad. de Floriano de Souza Fernandes.Petrópolis. 2008.

BICUDO, Maria Aparecida viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa quantitativa em educação**: Um enfoque Fenomenológico. 2 Ed. Revisada. São Paulo: UNIMEP. 1997.

BRASIL. CNE/CEB **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. www.mec.gov.br.acesso em 02.09.2014.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. www.mec.gov.br.acessado em 02.09.2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 02.09.2014.

BRASIL Ministério da Educação. GARCIA, Walter; CUNHA, Célio(Coord) **A politecnia no ensino médio**. Cadernos do SENEb- MEC. 1991

BRASIL. **Um breve histórico sobre a Educação do Campo**. In Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. SECAD/MEC. Brasília. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010>.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Conselho de Nacional Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

BRONNER, Stephen Eric. **A teoria crítica e seu teóricos**. Trad. Tomás R Bueno, Cristina Meneguelo. Campinas: Papirus.1997.

CALDART, Roseli Salete (Org). **Caminhos para a organização da Escola: reflexões de prática da licenciatura em Educação do Campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2011.

CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2015.

CALAZÁNAS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a Educação do Estado no meio Rural**. in Educação e Escola no Campo. Therrien, Jacques; Damasceno Maria Nobre(Coords). São Paulo: Papirus, 1993.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **Campesinato autônomo – uma nova tendência gestada pelos movimentos sociais do campo**. Lutas & Resistências, Londrina, v.1, p.146-162, set. 2006.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI,Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis. Texto Contexto Enfermagem. Out-Dez; 15(4): 679-84. 2006.Acesso em 10 de maio de 2016.

CARRILLO, Afonso Torres. **Educação popular como prática política e pedagógica emancipadora**. In ESTEBAN, Maria Teresa;STRECK, Danilo R.(Orgs) **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes. 2013.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. Trad. Klauss Bradini Gerhard. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVALCANTE, José Luiz. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. Revista histórica. Ed. Nº02, junho de 2005. Disponível em:http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao_02/materia02/LeideTerra.pdf. Acessado em Maio de 2015.

CORREIA, Wilson. **Filosofia da educação: ética e estilística existencial**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda., 2012.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. **Educação como Sujeição e como recusa**. In SILVA. Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELLTORRE, Álvaro; CALDART, Roseli Salete. Proposições às escolas de educação básica das áreas de Reforma Agrária, pp.43 a 58. In CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana(Orgs). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2015.

ELÍSIO, Octávio. **Projeto de Lei 1.258/88.** In A politecnia no ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. GARCIA, Walter; CUNHA, Célio(Coord) Cadernos do SENEBC- MEC. 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica.** Versão para o português: Iran Ferreira de Melo. 2005. Disponível em. www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/47728/51460. Acesso 06.08.2016.

FERNANDES, Maria Esther. **Memória Camponesa.** Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia – SPRP. pp. 12-27. Ribeirão Preto. 1992. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/anais-e-resumos>. Acesso 06.08.2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 5 ed. Rio de Janeiro: Graal. 1985.

FREIRE, Paulo, **Conscientização – teoria e prática da libertação.** 3 ed. São Paulo: Moraes. 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa Educacional.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de SI:** Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente Curitiba: Editora CRV.2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez. 2006.

GAJANIGO, Paulo Rodrigues. **Identidade cultural e consciência de classes no capitalismo tardio.** Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 169 folhas. 2012

GALLO, Silvio. **Educação, ideologia e construção do sujeito.** Florianópolis: Revista Perspectiva. Vol.17, n 32. Pp189-207. Jul/Dez. 1999. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10530/10076>.

GARCIA JR, Afrânio Raúl; HEREDIA, Beatriz Alasia de. Campesinato, família e diversidade de explorações agrícolas no Brasil. In GODOI, Emilia Pietrafesa de; MENEZES, Marilda Aparecida de; MARIN, Rosa Acevedo. (Orgs.) **Diversidade do campesinato: expressões e categorias** Estratégias de reprodução social. V. 2. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil(19634-1985)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro (Org.) **Educação do campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez. 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (Orgs). **Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus:UEA Edições. 2007.

GIANNOTTI, José Arthur. **Origens da dialética do trabalho: Estudo sobre a lógica do jovem Marx**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: www.centroedelstein.org.br. 2010. Acesso em 30 de Junho de 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, 35 (2): 57-63, 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo, Loyola. 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1995

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____ **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1982

KARLING, Argemiro Aluísio. A Didática necessária. **Capítulo XII Currículo e conteúdo da aprendizagem**. São Paulo: IBRASA, 1991.

KOLLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C.; Irmão Néry; (Orgs). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1999.

KOSIK, Karel, **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. **O ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

MARCONI . M.; LAKATOS, E. M. **A metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LINHARES. Maria Yedda. História Agrária. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo(Orgs). **Nos Domínios da História**. 2 ed. Rio de Janeiro:Elsevier Editora.. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Newton Ramos de Oliveira (Trad). Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ong’s, dos sindicatos e dos partidos políticos**. Revista da Avaliação de Ensino Superior, 16 (3), p. 533-558, 2011.

MARTINS, José de Souza. **O poder do Atraso: Ensaio de sociologia da história lenta**. 2 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

MARX, Karl. ENGELS, F. **O manifesto Comunista**. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/manifestocomunista.htm>. acessado em 01. 20 de junho de 2015.

MARX, Karl. **Os manuscritos Econômicos filosóficos de 1844**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural. 1978a .

_____. **Teses contra Feuerbach**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978b.

_____. **O Capital**. Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. **O Capital**. Volume II. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

_____. **Sobre a questão Judaica**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Lusofiapres.1989. Disponível em www.lusofia.net. Acesso em Julho 2015.

MEDINA, M; SANMARTÍN, J. **El programa Tecnologia, ciência, naturaliza y sociedade**. In: ciência, tecnologia y sociedade: estudos interdisciplinares en la universidad, em la educación e y en la gestion publica. Anthropos, Barcelona, 1990.

MÉSZARÓS, Istvan. **Educação para além do capital**. Revista Theomai, nº 15. 0 semestre de 2007. pp.108-130.. Disponível em: <http://www.revistaTheomai.unq.edu.ar/numero15/ArtMeszaros.pdf>. acessado em 15 de Junho de 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde coletiva. Nº 17 (3) p.621-262. 2012. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acessado em Maio de 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. **Legislação educacional do campo.** In Dicionário de Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org's). Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez. 1994

MOTTA, Márcia Maria Menezes. **Nas fronteiras do poder: conflito de terra e direito à terra no Brasil no século XIX.** Rio de Janeiro: Vício de leitura: Arquivo público do Estado do Rio de Janeiro. 1998.

MUNARIM, Antonio; et al. **Política pública de educação do campo: a articulação entre o estado e a sociedade.** In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-65

_____. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade>. Acessado em Agosto de 2015.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In GOMEZ, Carlos Minayo et all. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez; Autores associados. 1989.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista brasileira de educação, 12 (34): Jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção capitalista, agricultura familiar e reforma agrária.** São Paulo: Labor edições. 2007.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade.** São Paulo: Loyola 1993.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In ESTEBAN, Maria Teresa; STRECK, Danilo R. (Orgs). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, Vozes. 2013.

PACHECO, José Augusto. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos.** Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 49-71.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro; (Org's). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola. 2006.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Agosto de 1997. PP. 83-94. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acessado em 15.07.2014.
PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 41 ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Disponível em <<http://www.unimep.br/~bpucchi/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acesso em 2 de setembro de 2016.

RAMOS, Guilherme da Silva. **Educación Rural: Una mirada en la realidad de Roraima**. Dissertação de Mestrado. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. Cuba. 2001.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto. 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. **Resenha da obra de Mario Alighiero Manacorda. Marx e a pedagogia moderna**. Unicamp. 2007, p. 167-171. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha178Marx%20e%20a%20pedagogia%20moderna.%20%5BMario%20Alighiero%20Manacorda%5D.pdf. 2009. Acesso em 25 de junho de 2015.

ROITMAN, Isaac. **O futuro da educação brasileira- editorial**. Disponível em www.sbpcpe.org/noticias&id. ou <http://www.vermelho.org.br/noticia/234564-1> Acesso em 08 de Fevereiro de 2014.

RORAIMA, **Referencial Curricular da Rede Pública Estadual para o Ensino Médio de Roraima**. 2012. Disponível em <http://reccmroraima.blogspot.com.br/p/blog-page.html>. Acesso em 28.06.2015.

RORAIMA, **Resolução nº 06 de 11 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a aprovação da matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública de Ensino do Estado de Roraima. Disponível em www.cee.rr.gov.br. Acesso em 5 de Setembro de 2016.

RORAIMA. **Informações Sócio econômicas do Município de Iracema – RR**. Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima.2012/. Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas. 2 ed. Boa Vista: CGEES/SEPLAN – RR, 2012.59p.

RORAIMA. **Projeto político pedagógico da Escola Manoel Agostinho – PPP**. Mimeo. Campos Novos, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. 2008.

SADER, Maria Regina C. Toledo. **Espaço e luta no bico do papagaio**. São Paulo, 240f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo – USP. 1986.

SANTOS, Ademar Vieira; ALMEIDA, Luis Sergio Castro. Perspectivas curriculares para a educação no campo: Aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva(Orgs). **Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, p. 137-156, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria José dos (Org.) **Pelas trilhas da história e da educação do campo**. Boa Vista: EDUFRR.2016.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1):131-152, 2003.

SECRETO, Maria Verônica. Legislação sobre terras no Brasil do oitocentos: definindo a propriedade. Raízes, Campina Grande, vol. 26, nºs 1 e 2, p. 10–20, jan./dez. 2007. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_185.pdf

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: Construindo a cidadania**. São Paulo: FTD. 1994.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação** 3 (2):45-60,2011.

SILVA, Jaci Lima da. **Cenários para um currículo com enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTs) para a educação técnica integrada ao ensino médio**. Piracicaba, 171f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

_____. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA. Tomaz Tadeu da (Org). **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Roserley Neubabauer, III Painel Ensino Médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In **A politecnia no ensino médio**. BRASIL Ministério da Educação. GARCIA, Walter; CUNHA, Célio(Coord) Cadernos do SENEb- MEC. 1991.

SHANIN. T. **Natureza y lógica de La economia campesina**. Editorial Anagrama. 1971.

STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Atual. 1997.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre.(Coord.) **Educação e Escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Injui: Unijui, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico: uma construção**. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>>. Acesso em: 12 de Fev. 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular. 2009.

VILHENA JUNIOR, Valdemar Moura. **Trajetória de luta pela terra dos trabalhadores rurais do projeto de assentamento Ajaraní: Do acampamento ao assentamento**. Monografia de Conclusão de Curso de Ciências sociais. Boa Vista. Mimeo.UFRR. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE – I

ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Para Professores

- a. Há quanto tempo atua na escola do campo?
- b. Você considera esta escola como uma escola do campo? por quê?
- c. Foi oferecido aos professores qualificação para atuarem na escola do campo?
- d. Como é feito o seu planejamento de curso da sua disciplina?
- e. Há uma relação entre o que é ensinado em sua disciplina e a realidade do mundo do trabalho dos educandos e de suas famílias?
- f. Você já tentou alguma vez romper com a matriz curricular dos conteúdos (Listão de conteúdos) estabelecida para sua disciplina?
- g. Qual o material didático mais utilizado? E como você desenvolve suas atividades?
- h. A escola do campo deve diferenciar o seu currículo da Escola da cidade ou deve ter o mesmo currículo, sendo o mesmo ensino?

APÊNDICE - II

ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Para o Gestor/Coordenação Pedagógica

- a. Há quanto tempo atua na escola do campo?
- b. Você considera esta escola como uma escola do campo? por quê?
- c. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Foi construído coletivamente? Quem participou do processo de elaboração?
- d. A comunidade escolar já tentou alguma vez romper com o currículo estabelecido pela Secretária de Educação?
- e. Existem políticas públicas para a escola do campo por parte do Governo Estadual? Em especial para a Escola Manoel Agostinho?
- f. Além das aulas, quais as atividades pedagógicas (Feira de livros, feira de ciências, teatro, música outros) usadas pelo corpo docente para colaborar na aprendizagem?
- g. Quais os elementos que considera essenciais para realizar o trabalho na Educação do campo
- h. Você considera que a forma como está organizada a escola Manuel Agostinho de Almeida ela colabora para melhorar a vida da comunidade do campo ? Como?

APÊNDICE – III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Leandro Rodrigo
 Diretor da Escola Manoel Agostinho de Almeida
 Campos Novos – Município de Iracema - RR

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa Intitulada: **Educação do campo e mundo do trabalho: um estudo de caso em Campos Novos – RR**, pelo aluno de pós-graduação Marcondes Baptista do Rêgo, sob a Orientação do Prof. Dr. Jaci Lima da Silva, com o seguinte objetivo: Investigar o currículo aplicado na Escola de Ensino Médio Estadual Manoel Agostinho de Almeida na Vila de Campos Novos- RR, e a interrelação com o mundo do trabalho. Necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de arquivos, planejamentos, diários de classe, ofícios, regimento escolar, projetos pedagógicos, documentos da secretária, de entrevista com professores, direção e coordenação pedagógica, participação em reuniões pedagógicas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Campo Novos – Mun. Iracema- RR, 06 de Outubro de 2015.

Pesquisador: Marcondes Baptista do Rêgo

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Leandro V. Oliveira
 Gestor
 Decreto nº 1379 P de 15/09/15
 Esc. E. Manoel A. Almeida

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias:
 CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
 Tels.: (95) 2121-0953



APÊNDICE – IV

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Educação do campo e mundo do trabalho: um estudo de caso em Campos Novos – RR

Pesquisador: Marcondes Baptista do Rêgo

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é Investigar o currículo aplicado na Escola de Ensino Médio Estadual Manoel Agostinho de Almeida na Vila de Campos Novos- RR, e a interrelação com o mundo do trabalho Para tanto, faz-se necessário entrevistar os educadores que trabalham na escola, com perguntas que tratam sobre; a educação do campo, um currículo e a matriz das disciplinas específicas para esta modalidade, a metodologia do trabalho pedagógico, o projeto político pedagógico da Escola e sua relação como o território campesino, direcionando para o objetivo da pesquisa.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº _____ e o Diretor da Escola Manoel Agostinho de Almeida, local onde será aplicado o questionário, tem conhecimento.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos mínimos, como causar constrangimento, por exemplo, falar de meu trabalho pedagógico, no entanto, este não causará danos a minha saúde e nem muito menos irá interferir na minha integridade e dignidade, conforme Res.466/12.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Participante: _____ RG: _____

Data: ____/____/____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador (orientador):

Telefone: (95) Tels.: (95) 2121-0953

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)