



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GEIZA ALVES FONSECA SOUZA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO:
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JIQUIRÍÇÁ-BA**

Salvador-BA

2013

GEIZA ALVES FONSECA SOUZA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO:
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JIQUIRÍÇÁ-BA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador-BA

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GEIZA ALVES FONSECA SOUZA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO CAMPO:
UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JQUIRIÇÁ-BA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em _____ Setembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Celi Neuza Zulke Taffarel (orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Federal da Bahia

Sara Martha Dick
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Marize Souza Carvalho
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Centro Universitário Jorge Amado

Dedico esse trabalho ao meu avô: Almerindo José Almeida (in memoriam) pertencente da classe trabalhadora que viveu toda trajetória de sua vida no campo, analfabeto, nunca teve acesso à escola.

AGRADECIMENTOS

São Tantos e tão especiais...

A Deus, autor da vida, e sabedoria suprema que me concedeu força e coragem para vencer mais um etapa da minha vida.

Em especial, aos meus pais, Creuza Fonseca e Gildasio Souza, filhos da classe trabalhadora que sempre lutaram para que eu conquistasse este espaço. Se eu cheguei até aqui, devo a vocês. Muito obrigada!

Aos familiares que me deram apoio durante a minha formação.

Com todo carinho especial, as minhas irmãs, Geizilane Alves e Milena Fonseca, pelo apoio e incentivo. E ao meu cunhado, Giovanni Consiglio, pelo diálogo e apoio.

Ao meu noivo, Rodrigo Barbosa que soube compreender a minha ausência. Muito obrigada pela paciência e por me esperar.

Ao grupo de pesquisa à Linha Estudo Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL), pela oportunidade, e pelas trocas de conhecimentos.

Aos funcionários de serviços gerais da Faculdade de Educação, em especial, Sergio, Claudio e Vera, pelo acolhimento e atenção.

A minha orientadora, professora Celi Taffarel, pela sua luta constante à favor da classe trabalhadora. Pelas orientações, sugestões e paciência nas correções dos meus escritos.

Aos professores que constituíram a banca examinadora, pelas críticas e esclarecimentos.

Aos professores, a secretaria de educação, aos alunos e aos funcionários que participaram da pesquisa, meus sinceros agradecimentos, pela acolhida e pelo aceite da pesquisa.

Aos trabalhadores do Campo do Município de Jiquiriçá-BA, que proporcionam pelo seu trabalho a alimentação do seu povo.

Aos professores e amigos do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelas aprendizagens construídas.

Obrigada a todos que direta e indiretamente fazem parte desta minha história!

*Creio na Educação do Campo, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida*

*Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações*

*Creio na educação que, quando libertadora,
é um caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade*

*Creio na Educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação do Campo, porque recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*

*Creio na Educação, porque sempre terei o que
aprender e o que ensinar*

*Creio na Educação como um processo
permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

SOUZA, Geiza Alves Fonseca. **Formação inicial de professores do Campo:** uma análise epistemológica e pedagógica da formação dos professores das escolas do município de Jiquiriçá-BA. Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia-UFBA, Faculdade de Educação-FACED, Salvador, 2013.

Os dados da Educação do Campo reafirmam o déficit educacional da população do Campo. Provavelmente isto seja decorrente da falta de políticas públicas de Governos e de Estado voltadas para a Educação do Campo. Entre estas políticas que faltam para o Campo está a formação inicial dos professores. Faltam, professores para as escolas do campo e, os que estão atuando não foram formados com uma consistente base teórica o que provavelmente repercute no trabalho pedagógico nas escolas. A partir desta problemática mais geral, definimos como objeto de estudo a base teórica da formação inicial de professores que atuam em escolas do campo, em especial no município de Jiquiriçá, Bahia. Nos perguntamos sobre qual é a base teórica, epistemológica e pedagógica, da formação inicial dos quatro professores do campo e as consequências para o trabalho pedagógico nas duas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá-Ba, considerando a questão do trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico das escolas? O trabalho objetivou analisar a formação inicial dos professores que atuam nas escolas do Campo do município de Jiquiriçá-BA e as consequências para o trabalho pedagógico, considerando a questão do trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico das escolas. As hipóteses que levantamos a partir da literatura e das investigações iniciais é que: A formação inicial dos professores que estão atuando nas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá não leva em consideração o contexto do Campo; Os cursos de formação de professores são realizados, em sua maioria, pela iniciativa privada, que não integra ensino, pesquisa e extensão; Estes Cursos não contém uma sólida base teórica para explicar a realidade do Campo e suas reivindicações, negando ao professor uma formação que eleve seu pensamento teórico, sobre a educação no contexto dos projetos de sociedade e da luta pela terra; As consequências dessa formação baseada nas pedagogias não críticas abandona a emancipação humana, omnilateral como concepção e orienta o trabalho pedagógico para uma formação unilateral e desprovida de uma consistente base teórica. Realizou-se o estudo buscando aproximações com o materialismo histórico-dialético enquanto uma concepção de homem, sociedade e luta de classes, fazendo-se uso de métodos qualitativos. Como técnica de pesquisa, utilizou-se entrevista com roteiro semi-estruturado, observações estruturadas, análise dos documentos – planos de aula e Projeto Político Pedagógico das escolas e, a revisão bibliográfica. Os dados foram organizados em quadros. Das análises dos dados chegamos as seguintes conclusões: a) ausência de teorias críticas na formação inicial dos professores; b) os cursos realizados são privados; c) as teorias epistemológicas não são tratadas sistematicamente na formação inicial; d) as teorias pedagógicas são de base construtivista, interacionista, tradicional; e) Não existe projeto político pedagógico nas escolas; f) os planos de aula são planos tradicionais desconectados de um projeto mais geral da escola e do contexto rural; g) o livro didático é de uma empresa privada e trata de uma abordagem construtivista. Considerando as consequências deste trabalho pedagógico sem uma consistente base teórica e sem nexos com um projeto político pedagógico definido claramente e articulado com um projeto de formação humana, estamos reconhecendo a necessidade de alteração da base teórica epistemologia relativista e a base da teoria pedagógica não crítica, que fundamenta os cursos de formação de professores à favor de uma base epistemologia e pedagógica que tenham ligação com o projeto histórico socialista sintonizado com as lutas dos movimentos sociais do Campo pela superação do modo de produção capitalista.

Palavras chaves: Educação do Campo. Formação de professores. Trabalho pedagógico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Chegada da Escola Municipal Teixeira de Freitas.....	45
FIGURA 2: Transporte Escolar: Teixeira de Freitas.....	46
FIGURA 3: Merenda escolar da Escola Teixeira de Freitas.....	46
FIGURA 4: Chegada da Escola Municipal Eugênio Leal.....	47
FIGURA 5: Transporte Escolar: Eugênio Leal.....	48
FIGURA 6: Merenda Escolar: Eugênio Leal.....	48
FIGURA 7: Trabalho Docente.....	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC- Atividade complementar

CEB – Câmara da Educação Básica

CEEFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo

Doebec – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

FACED – Faculdade de Educação

GTP – Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

LEPEL – Linha de Estudos em Educação Física e Esporte e Lazer

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP- Projeto Político Pedagógico

PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCAMPO – Programa de Apoio à formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	PROBLEMÁTICA E PERGUNTA SÍNTESE	12
1.2	HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	14
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.4	ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	17
2	DESENVOLVIMENTO	18
2.1	CONCEITOS: MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO	18
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: BASES PARA UMA REFLEXÃO	23
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	33
2.3.1	O exemplo da Licenciatura em Educação do Campo UFBA/UFRB	39
2.3.2	Bases epistemológicas e pedagógicas para formação de professores	41
2.4	OS DADOS DA PESQUISA: UM DIÁLOGO COM AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JQUIRIÇÁ-BA	44
2.4.1	O contexto das escolas	44
2.4.2	Identificação e formação docente	49
2.4.3	Trabalho pedagógico dos professores: projeto político pedagógico e plano de aula	50
2.5	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICES	62
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi- estruturado	63
	APÊNDICE B - Roteiro das observações	67

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	69
APÊNDICE D – Dados empíricos da pesquisa	71
ANEXOS	77

1 INTRODUÇÃO

Faltam professores para as escolas do Campo e os professores que estão atuando não receberam em sua formação inicial uma consistente base teórica, epistemológica e pedagógica para enfrentarem a Educação do Campo. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema a Educação do Campo e investigou a formação inicial de quatro professores que estão atuando no Campo do município de Jiquiriçá-Ba, em duas escolas municipais, e as consequências para o trabalho pedagógico no que diz respeito ao trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico. As escolas pesquisadas foram: a Escola Municipal Teixeira de Freitas e a Escola Municipal Eugênio Leal, localizadas, a primeira na zona rural do Boqueirão à 7 KM da cidade e a segunda na zona rural Riacho Novo à 10 KM da cidade.

A Educação do Campo refere-se à educação do conjunto de trabalhadores do campo, sejam os camponeses, quilombolas, indígenas e aos diversos assalariados vinculados ao trabalho do campo. A expressão Campo surge em contraponto a expressão educação rural, com o objetivo de incluir todos os sujeitos que utilizam o campo como meio de sobrevivência. Para Caldart (2009, p.23), a Educação do Campo é diferenciada, específica aos que vivem no e do Campo. Deve constituir uma educação para a formação humana com referências culturais e políticas para que as pessoas possam intervir na realidade. É um conceito em construção. Podemos destacar em síntese o que seu nome expressa: o protagonismo dos sujeitos do Campo, um luta social dos trabalhadores do Campo pelo acesso à educação, construída pelos seus sujeitos; luta por políticas públicas, pela terra, pela Reforma Agrária, pelo trabalho, pela cultura, pelo território; Afirma uma concepção de educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico de superação do capital; os educadores são fundamentais nas formulações pedagógicas e na transformação da escola, defendem uma formação específica para atuarem nas escolas do Campo.

Ao analisarmos as políticas públicas de formação de professores é possível percebermos que historicamente, a Educação do Campo não foi pensada como uma política de Estado. As ações realizadas pelo Estado ao propor cursos de formação de professores para o Campo são políticas experimentais, que em sua grande maioria não se efetivam em cursos regulares. Além disto, há outros dois problemas principais na Educação do Campo: valorização do magistério e a formação de professores. Como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p.37):

[...] é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, e que de modo

geral os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistérios e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas [...].

Segundo Carvalho (2011, p.74), a formação de professores deverá ser tratada como direito, superando as iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio. Neste sentido, a formação deverá esta vinculada às políticas de valorização do trabalho docente: concursos públicos, salários dignos, estabilidades, planos de carreira e condições de trabalho.

Neste sentido, pretende-se apresentar neste trabalho, uma análise da base teórica da formação inicial de professores que estão atuando nas escolas do Campo e, os desafios e possibilidades para esta formação, tendo a Licenciatura em Educação do Campo, como uma possibilidade concreta.

1.1 PROBLEMÁTICA E PERGUNTA SÍNTESE

O acesso a terra no Brasil, desde os idos de 1500 foi determinado pelo poder econômico de reis e da burguesia, dona dos meios de produção e circulação das mercadorias. Portanto, a classe trabalhadora encontrou muitos obstáculos para ter acesso, permanecer e trabalhar na terra para obter seu sustento. As condições históricas e sócias que legitimaram o acesso à terra para as mãos de poucos vêm segundo Stedile (2011), desde o período inicial da colonização portuguesa. A propriedade privada da terra se fortaleceu, através de revoluções burguesas, das regras republicanas e das organizações do Estado burguês. No período colonial a questão agrária teve como características principais o trabalho escravo, o monopólio da terra pela cora real portuguesa. No final do século XIX e início do século XX, caracterizou-se pelos grandes latifundiários e, atualmente, início do século XXI caracteriza-se pelo agronegócio.

A década de 90 foi um importante momento em que a legislação brasileira consolidou a universalização do direito à educação Básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos- EJA, educação especial, educação do campo) legitimando o campo como espaço de direitos. É neste contexto histórico, que surge o movimento da Educação do Campo contrapondo-se a Educação Rural. Nasce a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses e trabalhadores rurais, como o MST. Através das organizações nacionais de diferentes movimentos sociais e sindicais, criou-se a Articulação

Nacional Por uma Educação do Campo, mais conhecido hoje, como Movimento “Por uma Educação do Campo”.

A história da Educação do Campo no Brasil é marcada pela luta pela terra e pelo direito ao acesso as políticas públicas, contra a exclusão dos trabalhadores do Campo das políticas públicas. As reivindicações dos trabalhadores do campo não se constituem um espaço de prioridade para as ações do Estado. Nega-se o campo como espaço de vida e de constituição dos sujeitos cidadãos. Tal negação nos condicionou a uma precariedade das escolas do campo em relação aos elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a saber, a infra-estrutura inadequada, falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada aos professores do campo e o currículo descontextualizado da vida dos alunos do campo. Neste sentido, o movimento da Educação do Campo vem defendendo que os cursos de formação para professores do campo tem que ter programas específicos, que vise uma constituinte base teórica epistemológica e pedagógica, uma formação política, crítica para transformar a realidade.

A formação hegemônica atualmente é ligada aos interesses do capital, ou seja, aos interesses da classe dominante, tendo em vista uma formação na pedagogia das competências ou a pedagogia do “aprende a aprender” que tem como característica apenas, o treinamento das habilidades cognitivas. O Relatório, coordenado por Jacques Delors intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, aborda os quatro pilares de uma educação para o século XXI. Segundo Delors (1998), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer** indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que liberta da ignorância; **aprender a fazer** mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; **aprender a conviver** a convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; **aprender a ser** explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver (cidadania). Estes pilares estão assentados na teoria construtivista e estão sendo criticados porque contribuem para uma perspectiva de formação humana em sintonia com os interesses do capitalismo que transfere para o indivíduo a responsabilidade do aprender e exime assim a escola, o Estado da responsabilidade com a formação.

Assim, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos elaborados historicamente pela humanidade, ficam em segundo plano nas formações, dificultando a compreensão crítica do mundo. Para a classe trabalhadora, segundo Taffarel (2011), os pilares da educação tem a perspectiva da transformação social, são eles: **consistente base teórica**, a escola tem a função

social de possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e garantir a elevação teórica dos estudantes; **consciência de classe** é construída na luta cotidiana de cada sujeito; **formação política** é expressa na política cotidiana ao interesse de uma classe; e a **organização revolucionária** é iniciado na escola pela auto-determinação dos estudantes, coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

É neste sentido, que a proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, formulado pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GTP) em 2005, vem romper com a formação instrumental e afirmar uma formação na qual a base estruturante do processo seja o ser humano e, a base da formação dos professores seja consistente, coerente, sólida e avançada, no que diz respeito aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos e ainda, que é responsabilidade do Estado garantir as condições para a qualidade da Educação no Campo.

É neste contexto que iremos discutir a base teórica da formação inicial dos professores que estão atuando no campo do Município de Jiquiriçá-Ba, como elemento primordial para a construção das escolas do Campo. Neste sentido, a partir dos elementos apresentados partiu-se da seguinte pergunta de investigação: Qual é a base teórica, epistemológica e pedagógica, da formação inicial dos quatro professores do Campo e as consequências para o trabalho pedagógico nas duas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá-Ba, considerando a questão do trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico das escolas?

1.2 HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Com base neste problema de pesquisa, apresentado acima, levantamos as seguintes hipóteses:

1. A formação inicial dos professores que estão atuando nas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá não leva em consideração o contexto do Campo;
2. Os cursos de formação de professores são realizados, em sua maioria, pela iniciativa privada, que não integra ensino, pesquisa e extensão;
3. Estes Cursos não contém uma sólida base teórica para explicar a realidade do Campo e suas reivindicações, negando ao professor uma formação que eleve seu pensamento teórico, sobre a educação no contexto dos projetos de sociedade e da luta pela terra;

4. As consequências dessa formação baseada nas pedagogias não críticas abandona a emancipação humana, omnilateral como concepção e orienta o trabalho pedagógico para uma formação unilateral e desprovida de uma consistente base teórica;

O objetivo central do estudo é apresentar uma análise sobre qual a base teórica, epistemológica e pedagógica, da formação inicial dos professores que atuam no Campo e as consequências que esta formação acarreta para o trabalho pedagógico nas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá-Ba, em especial no trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico.

Nossos objetivos específicos buscaram durante a pesquisa: Sistematizar as concepções epistemológicas e pedagógicas a partir das contribuições de Demerval Saviani; Sistematizar as informações sobre os professores do Município de Jiquiriçá-Ba, sua formação inicial e o seu trabalho pedagógico; Analisar criticamente sobre as consequências no trabalho pedagógico a partir das concepções epistemológicas e pedagógicas desenvolvidas na formação inicial no que diz respeito ao trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico da escola.

Este estudo se justifica frente a necessidade de formação de professores para o Campo, com um perfil acadêmico de base científica, para atuar nas especificidades do Campo. Tomamos este estudo como relevante pelo fato de que a Educação do Campo tem sido pouco discutida na formação de professores, principalmente dos que atuam nas escolas do Campo, além de não ser abordada na educação dos Municípios. Julgamos também, relevante para os estudos acadêmicos, pois é mais uma forma de concretizar a luta e reivindicar uma Educação do Campo de qualidade para os trabalhadores do Campo.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa investigou a formação inicial dos professores que estão atuando nas escolas do campo do Município de Jiquiriçá-Ba e as consequências para o trabalho pedagógico, em especial no trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa buscou aproximações com o materialismo histórico-dialético enquanto uma concepção de homem, sociedade e luta de classes. Tendo como posicionamento de classe, a classe trabalhadora, em especial a classe trabalhadora do Campo. De acordo com Frigotto (2008), um método que permite uma apreensão radical da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e

prática, busca a transformação e novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica.

O método de análise do materialismo histórico-dialético está pautado na realidade objetiva, concreta, considerando que os dados da realidade nos fornecem elementos para desenvolver uma visão crítica e fazer uma correlação da história. Neste sentido, é pela prática que sabemos a existência das coisas. Como aponta Frigotto (2008), a teoria materialista tem como ponto de partida a prática social dos sujeitos históricos concretos. No presente estudo são os professores e seu trabalho pedagógico. Portanto, a prática social é o ponto de partida para a verdade do conhecimento, constituindo um aspecto básico da concepção materialista. Desta forma, o trabalho será analisado do particular fazendo uma relação com a totalidade.

Quanto à abordagem do problema, será qualitativa no intuito de descrever e explicar o problema da pesquisa. Entende-se por pesquisa qualitativa, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Como aponta Martins (2008), descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas. Neste sentido, a análise qualitativa é fundamentada na descrição e utiliza o método indutivo, tendo o processo como foco principal.

Para a concretização desta pesquisa, dentro da concepção apresentada acima, os procedimentos metodológicos foram: levantamento de dados, tendo como técnica de análise: entrevista com roteiro semi-estruturado com os professores (APÊNDICE A), constituída em três partes: identificação, formação e a atuação: trabalho pedagógico; Observações estruturadas do funcionamento das escolas e da prática docente (APÊNDICE B), contendo um roteiro das observações, constituídas em três partes: identificação, o que será observado, complemento dos dados: o esporádico e o regular; análise dos documentos – planos de aula (Anexo A) e Projeto Político Pedagógico das escolas (Anexo B) para identificar o trato com o conhecimento. Os dados serão levantados ainda, através de fotos, filmagem e gravações; análise das leis, decretos e pareceres da Educação do Campo; bem como uma revisão bibliográfica que será analisada em diálogo com os dados encontrados da realidade. Segue também em Apêndice C o termo de consentimento livre e esclarecido para a exposição dos dados coletados.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

As reflexões suscitadas neste trabalho estão sistematizadas em três capítulos:

O primeiro capítulo é a **Introdução**, esta dividida em quatro subseções: **Problemática e Pergunta Síntese** que aborda um breve contexto histórico sobre a Educação do Campo e retrata da pergunta de investigação. **Hipótese, Objetivos e Justificativa** retrata sobre as hipóteses formuladas para a investigação, o objetivo do trabalho e a justificativa para a realização da pesquisa. **Procedimentos metodológicos** indicam quais as formas da realização da pesquisa. **Organização da Exposição** retrata como o trabalho será desenvolvido.

O segundo capítulo é o **Desenvolvimento**, esta dividido em cinco subseções: **Modo de Produção, Trabalho e Educação** apresenta alguns conceitos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. **Educação do Campo: bases para uma reflexão** aborda um breve histórico sobre o surgimento e a construção do conceito de Campo desenvolvido pelos movimentos sociais do Campo, marcos legal e os programas de Estado e de Governo. **Formação de professores para as escolas do Campo** retrata as especificidades para formar professores para o Campo, trazendo como exemplo a Licenciatura em Educação do Campo. **Os dados da Pesquisa: um diálogo com as escolas do Campo do Município de Jiquiriçá-Ba** apresenta os dados concretos coletados da pesquisa. **Discursão e Análise dos dados** apresentam os dados da pesquisa e faz uma discursão a partir dos referencias teóricos utilizado no estudo.

O terceiro capítulo são as **Considerações Finais** aponta as conclusões e os resultados obtidos a partir da análise dos dados levantados.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, trataremos o desenvolvimento do trabalho, apresentamos os referências teóricas e os dados concretos da realidade que fundamentam este estudo. Trazemos uma discussão sobre os conceitos de modo de produção, trabalho e educação, desenvolvidos pela humanidade. Entendendo que essas categorias e conceitos são elementos fundamentais para que a classe trabalhadora tenha a compreensão de como a vida se organiza e é produzida. Sendo importante compreender a nossa história para a tomada de posições.

Apresentamos um breve histórico da Educação do Campo e uma síntese sobre o conceito da Educação do Campo, situando os dois projetos de sociedade, de um lado o agronegócio e do outro, a agricultura camponesa. Retratamos também, sobre os marcos legais que embasam esta educação.

Analisamos a formação de professores para a escola do Campo, a partir das concepções dos movimentos sociais, apontando o PRONERA como uma política de Estado que assegura a ampliação da educação no Campo e da formação de professores. Trazemos o exemplo da Licenciatura em Educação do Campo como uma possibilidade concreta de formação e apontamos a pedagogia histórico-crítica, uma teoria educacional de base marxista, como uma teoria do conhecimento consistente e coerente para formar de professores do Campo.

Por fim, expomos os dados da realidade de duas escolas municipais, situadas no Campo do município de Jiquiriçá-Ba, a partir dos professores entrevistados, do trabalho pedagógico observado nas aulas e no trato com o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico.

2.1 CONCEITOS: MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Apresento a seguir alguns conceitos e reflexões sobre: modo de produção, trabalho e educação desenvolvidos pela humanidade ao longo da história, de onde destacamos as contribuições de Marx e Engels, Ponce e os Cadernos Didáticos da Educação do Campo da UFBA.

O conceito de modo de produção foi desenvolvido por Marx e Engels para explicar como a sociedade se organizava para garantir a produção das suas necessidades vitais. O

objetivo era analisar o modo de produção nas diferentes sociedades formada ao longo da história.

Neste sentido, entendemos por modo de produção, a forma que a humanidade se organiza para executar a produção. São relações específicas em uma dada sociedade (possibilidades históricas) posta pelos indivíduos com a intenção de produzir e reproduzir a sua vida material e imaterial. Assim, O modo de produção determina a existência humana e não o contrário.

A sociedade é formada de forças produtivas (força de trabalho humano, instrumento de trabalho, conhecimento, natureza) e relações de produção (relações sociais) que constituem o modo de produção. Com isso, o modo de produção permite que a sociedade compreenda a maneira que produz seus bens e serviços, como os utiliza e os distribui.

A história humana foi dividida em alguns períodos de acordo com a estrutura do modo de produção, da comunidade primitiva, ao modo escravista, feudal e capitalista.

A comunidade primitiva surge na pré-história, a tribo constituía um coletivo pequeno, tinha seus membros livres, com direitos iguais. A produção realizada naquela tribo era repartido para todos e imediatamente consumido. Com poucos meios de produção, ou seja, uma pequena quantidade de instrumentos de trabalho era impossível produzir além do que a vida cotidiana necessitava, portanto não havia acumulação de bens.

A educação na comunidade primitiva se dava através de espontâneas assimilações do seu meio ambiente, ou seja, as crianças no seu desenvolvimento se moldavam aos padrões do grupo, como afirma Ponce (2010),

[...] a convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crianças e nas práticas que seu grupo social tinha por melhores. Presa as costas de sua mãe, metida dentro de um saco, a criança percebia a vida da sociedade que a cercava e compartilhava dela ajustando-se ao seu ritmo e as suas normas [...]. (PONCE, 2010, p.18).

Neste sentido, nas comunidades primitivas o ideal pedagógico se destinava ao “deve ser”, fator educativo sugerido pelo seu meio social. Portanto, o ensino, segundo Ponce (2010) era a vida e por meio da vida. As crianças se educavam participando ativamente das funções da coletividade. Assim, sua educação não estava confinada a ninguém. Os fins da educação na sociedade primitiva de acordo com Ponce (2010),

[...] Derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se como interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros [...]. (PONCE, 2010, p.21).

Este modelo de educação era adequado para as comunidades primitivas, mas com as transformações da sociedade em classes, a descoberta da agricultura e pecuária, paralelamente as modificações das técnicas, especificamente, a domesticação de animais, a educação espontânea já não era mais ideal para o novo modelo de sociedade dividida em classes.

A partir deste momento, o homem começou a produzir mais do que o necessário para o seu sustento, com o aparecimento excedente do produto surge a acumulação de bens. Como afirma Ponce (2010),

[...] na sociedade primitiva, a colaboração entres homens se fundamentava na propriedade primitiva e nos locos de sangue; na sociedade que começou a se desenvolver em classe, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que empenha o poder do homem sobre o homem. (PONCE, 2010, p.26).

Neste momento histórico, os fins da educação se configuram em interesses distintos, antagônicos. Inicia-se um processo educativo diferenciado, um modelo de escola a serviço de uma classe.

Consolida-se neste momento histórico, a antiguidade, o modo de produção escravista: mão de obra aprisionada. A força de trabalho era trocado pela manutenção da existência humana. As principais sociedades foram a grega e a romana, pois caracterizavam-se em duas classes sócias antagônicas : os senhores e os escravos.

Toda produção era propriedade dos senhores, e por isso, os escravos não se interessavam no aumento da produtividade. Rebelava-se para não realizar as atividades impostas. Devido a isso, durante o escravismo não foram desenvolvidas as técnicas e organização de produção.

Para regular as relações entre senhores e escravos, reprimir as revoltas e submeter os trabalhadores, foi criado o Estado e o Direito.

Com a produtividade baixa, para os senhores a única forma de aumentar sua riqueza era aumentar a quantidade de escravos, mas esse aumento de escravos trouxe grandes problemas para a sociedade. Os senhores não detinham de tantos lucros para pagar o Estado e o exercito que lhes defendiam contra os escravos, assim o escravismo entrou em crise que levou o seu desaparecimento.

No momento histórico em que se efetiva a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal.

Na Grécia, a educação espartana tinha características de estimular as virtudes guerreiras. A educação tinha a finalidade da disciplina por meio da prática da ginástica. Segundo Ponce (2010), assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas. Mostrava-se uma educação classista, pois guardava para si os conhecimentos das armas.

Em Roma, menos brutal que Esparta, os atenienses também considerava a guerra como a sua ocupação fundamental. Segundo Ponce (2010), o ideal da educação grega é formar homens para as classes dirigentes.

Os espartanos sentiu a necessidade de criar uma instituição em que ensinasse seus filhos a ler e a escrever. Com isso, surge a escola elementar que não poderia ter os princípios da tradição oral e a simples imitação dos adultos, como ocorria na sociedade primitiva.

Com a crise do escravismo, a transição para o novo modo de produção, o feudalismo, demorou mais de três séculos, ocorreu de forma lenta e caótica.

O feudalismo se caracterizou pela produção auto-suficiente nos feudos com base nos trabalhos dos servos. Os mesmos eram livres, vendiam e ofereciam a sua força de trabalho, em troca ficavam com uma parte da produção. Segundo Ponce (2010), a terra continuava sendo a forma fundamental da riqueza.

Com a nova forma de se produzir, os servos desenvolveram técnicas e ferramentas que aumentou produção, assim melhorou alimentação e surgiu um aumento da população. Com base nesse aumento da produtividade, houve o ressurgimento do comércio e o aparecimento da burguesia.

A igreja católica passou a controlar quase toda a economia feudal, pois em toda a Idade Média foi uma poderosa instituição de crédito rural. Detentor do poder, os Monastérios se encarregaram da instrução pública. As escolas monásticas constituía de duas categorias, uma destinada a instrução dos monges e a outra, destinada a instrução do plebe, a finalidade era instruir para a doutrina cristã.

Com o crescimento do comércio, houve as transformações na economia e assim, a educação também, teve modificações com o aparecimento dos burgueses. A igreja deslocou seu ensino para as escolas das catedrais, tinha como finalidade a teologia, já a burguesia criou as Universidades pagas, que nos indica que as frequentavam, com o propósito dos homens estudar as ciências- os meios de produção privada.

Entre os séculos XI e XVIII o fortalecimento do comércio e as grandes navegações, a burguesia revolucionou a economia e a sociedade feudal, o que levou há alguns séculos depois, com o desenvolvimento das forças produtivas, realizar a Revolução Industrial. Neste momento, surgem as duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Com o modo de

produção capitalista, a forma de explorar o homem pelo homem, tem uma nova essência, comparar apenas, a força de trabalho.

A força de trabalho, nesta sociedade se reduz a mercadoria. O que se produz não é mais para o consumo próprio, mas para vender, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humana. De acordo com Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010, p.75), “para o capitalista o que vale não são as qualidades individuais de cada trabalhador, mas a capacidade de produzir valor, mercadorias para serem vendidas, através das quais se extrai o lucro, produto da mais-valia¹”.

Coma a burguesia triunfante o ideal era formar indivíduos para a competição do mercado. A burguesia revolucionária do século XVIII tinha a educação pública e todos os indivíduos da sociedade poderiam participar dela, mas cada um na sua posição social e econômica.

Em 1880, surge a escola laica colocando um ponto final no controle do ensino pela igreja. Nesse período, a Nova Educação, pretende construir o “novo homem” a partir da escola burguesa, trata a pedagogia como a ciência que transforma a sociedade.

Após conceituarmos modo de produção ao logo da história, percebemos que em cada momento, a educação estava ligada à estrutura econômica das classes sócias, ou seja, em cada momento histórico foi um reflexo aos interesses da classe dominante. Como afirmam Santos, Paludo e Oliveira (2010, p.24) “a educação tem um recorte de classe, portanto, o acesso ao conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal mais avançado não era oferecido ao povo trabalhador, mas aos filhos das classes dominantes”.

A educação tem como função social a formação dos seres humanos, é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos elaborados ao longo da história. Diante disto, segundo Santos, Paludo e Oliveira, (2010, p.18) “para entender a forma como as pessoas pensam e se educam é preciso compreender como elas produzem a sua existência e suas relações sócias”. Ou seja, como as pessoas trabalham para produzir sua sobrevivência, por isso, assim, como a educação, o trabalho também é um elemento fundamental na vida humana. É a condição vital para sua existência social. Em seus estudos, Marx constatou que a existência humana depende da transformação constantemente da natureza para a reprodução da sociedade.

Ao transformar a natureza o homem também se transforma, pois adquire novas habilidades e novos conhecimentos. Podemos então, afirmar que o trabalho é a categoria

¹Mais -valia refere-se a horas excedentes de trabalho na produção de mercadorias não pagas pelo patrão.

fundante do homem, pois é todo processo histórico da construção do indivíduo. É o trabalho que faz o homem evoluir para construir materialmente a sociedade. É do trabalho humano que é gerado toda a riqueza de um país.

O trabalho é o ponto de partida para o processo de humanização ou desumanização, como afirmam Santos, Paludo e Oliveira, (2010, p.19):

[...] para Marx, é através do trabalho que as pessoas se humanizam ou se desumanizam, porque é o trabalho que marca, de forma profunda, quem e como somos: como representamos o mundo, sentimos e nos relacionamos. Isto é, por meio do trabalho nos tornamos seres sociais, homens e mulheres capazes de viver em sociedade.

Hoje, como o modo de produção capitalista, o trabalho se transforma em assalariado, alienado, essa alienação ocorre quando o trabalhador perde o objeto produzido. Como afirmam Figueiredo, Carvalho, Siqueira, (2010, p.74) “na sociedade capitalista, o trabalho é assalariado, explorado e o trabalhador e submetido à miséria, à fome e à opressão”.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: BASES PARA UMA REFLEXÃO

Apesar de estar prescrito na legislação a universalização do ensino, a educação ainda não é um direito inalienável e uma responsabilidade social, no qual o Estado deve garantir a educação básica, pública e gratuita para todos os povos. Embora tenha se avançado na lei, a Educação do Campo, ainda se encontra em desvantagem, pois ao longo da história foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias.

No Brasil, “a Educação Rural” foi concebida considerando o Campo como um lugar inferior e do atraso. Com o golpe civil-militar, em 1964 o processo de industrialização do campo recebeu forte impulso do capital internacional. Neste período, segundo Santos (2011), são desenvolvidos diversos programas educativos para Educação Rural, com as piores condições no que se refere a estrutura física, as políticas, a formação de professores. No fim da década de 80 e início da década de 90 com a implementação da nova política do modo de produção do capitalismo, o neoliberalismo, coloca a educação, cada vez mais, a serviço das demandas do mercado. As consequências desta política no campo são: aumento do índice de exclusão, evasão, analfabetismo, desemprego, expulsão dos trabalhadores da terra e conseqüentemente o aumento da população urbana.

A história da Educação do Campo nasce a partir do confronto de uma educação instrumentalizadora, a chamada “educação rural”, a favor de uma educação que vise à formação humana- omnilateral.² Segundo Santos, Paludo e Oliveira, (2010, p.15) a Educação do Campo também, é uma educação para a emancipação dos sujeitos, vinculada a um projeto que supere o modo de produção capitalista.

A Educação do Campo nasce a partir da tomada de posição no confronto de dois projetos do Campo: contra a lógica do neoliberalismo, concebendo o Campo como lugar de negócios, a favor de um Campo que produza para a sustentação da vida. Neste sentido Caldart (2000), afirma que:

o Campo no Brasil esta em movimento. Há tensões, lutas sócias, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o Campo e seus sujeitos. (CALDART, 2000, p.41).

Refletindo sobre o conceito de Campo Fernandes (2009), salienta que:

o Campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O Campo não é só um lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O Campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no Campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas . Por tudo isso, o Campo é lugar de vida e sobretudo de educação.(FERNANDES,2009,p.137) .

Nota-se que a relação campo-cidade é uma relação de submissão, o campo é estereotipado pela classe dominante como um lugar de atraso, fraco, arcaico e que precisa ser modernizado para se integrar ao desenvolvimento do capitalismo, tornando a cidade como um espaço de civilização, de socialização e constituídos de sujeitos de direitos, conseqüentemente, torna o campo como um lugar de atraso, como aponta Arroyo (2007, p.159), “[...] o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade [...]”. Em outras palavras, o campo é subordinado ao modelo da cidade e recebe um serviço precário, sem vínculo com a cultura do campo.

Porém, hoje a história, já nos mostra dados diferentes, nos últimos 20 anos a sociedade notou um crescimento de um movimento social do Campo, que se encontra em constante movimento e que seus sujeitos se mobilizam para conquistar seus direitos

²Omnilateral é um conceito marxista que visa uma formação nas diversas dimensões da pessoa humana .

garantidos em lei. Diante disso, Fernandes (2009, p.136) afirma “ver o Campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”.

Na mesma perspectiva Arroyo (2009, p.73) destaca que o movimento social do Campo representa uma consciência de direito no que se refere a terra, a igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e a educação. Esse conjunto de lutas e ações realizados por esses sujeitos mostram o quanto reconhecem seus direitos na sociedade.

A Educação do Campo nasce a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, trabalhadores do campo, trabalhadores sem-terra, organizações nacionais de diferentes movimentos sócias e sindicais. Em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária-ENERA do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra - MST começou-se a elaborar uma nova concepção de educação para os trabalhadores do Campo, tendo em vista um novo modelo de desenvolvimento do Campo, modelo este que visa o Campo como espaço de vida, cultura e saberes. Neste processo, acontece a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em Luziânia (GO) em 1998 e 2004, respectivamente e nasce a Articulação Por uma Educação Básica do Campo, que hoje conhecemos como: Articulação Por uma Educação do Campo.

Uma das lutas fundamentais deste movimento é a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação. Para Caldart (2009), a educação é um direito universal, de todos, devido a isso não pode tratada como serviço, nem como política compensatória, muito menos como mercadoria. Assim, o movimento Por uma Educação do Campo defende que a Educação do Campo seja “no” e “do” Campo, como afirma Caldart (2009, p.149), “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vivi; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sócias”.

Um dos desafios postos por esse movimento foi perceber qual educação estava sendo oferecida para os povos do campo, e pensar qual concepção de educação deve ser pensada para os povos que trabalham e vivem no Campo. Nesta perspectiva, pensar em um projeto de Educação do Campo é superar o modelo hegemônico do capitalismo e avançar para um projeto popular de desenvolvimento do Campo e de país.

Sabemos que hoje, existem dois modelos antagônicos de desenvolvimento do campo. O primeiro é o agronegócio³, acredita que o Campo é um lugar de atraso e que precisa ser modernizado com o trabalho assalariado e se tornar um local de negócios. O segundo é a

³ O agronegócio é uma nomenclatura nova do capitalismo da década de 1990, tornando-se um novo modelo econômico da agropecuária capitalista.

agricultura camponesa e pequenos produtores que concebe o Campo como um lugar de produção de vida, trabalho e cultura. Nesta perspectiva, a Educação do Campo, para Santos, Paludo e Oliveira, (2010, p.52):

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

Assim, a concepção de Educação do Campo é fruto das lutas e das resistências dos trabalhadores do Campo em direção a uma educação de qualidade para os povos do Campo. De acordo com Santos, Paludo e Oliveira, (2010, p.51):

a Educação do Campo compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o estudo, e como construtores de sua história e da coletividade. A Educação do Campo propõe uma escola no e do Campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham.

A concepção de educação nas práticas da “Educação Rural”, tem seu fundamento na instrumentalização da educação, em que visa para o povo do Campo uma alfabetização funcional⁴. Em contrapartida, a concepção de Educação do Campo esta pautada nos princípios da pedagogia socialista, um teoria do conhecimento que busca superar a sociedade de classes e visa uma formação integral e emancipatória.

É verdade que a educação é um problema no país inteiro, mas é no meio rural que a situação se torna mais crítica á medida que os direitos dos povos do Campo são negados diante das políticas públicas. Como exemplo temos: o Plano Nacional de Educação (PNE), em que não se encontra em seus documentos políticas específicas para a educação dos povos do Campo. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trabalham apenas com referências urbanas.

É preciso uma política nacional de Educação do Campo que contemple os trabalhadores e as especificidades do Campo. Segundo Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010,

⁴ Entende-se por alfabetização funcional uma educação onde o individuo saiba apenas, ler e escrever, porém não é capaz de preencher formulários extensos ou escrever um texto reivindicando seus direitos.

p.80) “a luta por políticas públicas e direitos deve ser articulada com a luta pela superação do capital que ocorre em meio a contradição e tensionamentos”.

O Campo necessita de políticas públicas que garantam a melhoria de vida para as pessoas que vivem e trabalham nele. Figueiredo, Carvalho e Siqueira (2010), destacam a necessidade de que as políticas públicas que beneficie a classe trabalhadora devem esta articulada à política econômica mais geral, além de destinar recursos suficientes para garantir a sua efetivação.

Neste sentido, é impossível discutir a melhoria da qualidade de educação sem partir da base material, da reforma agrária, dos recursos humanos, do financiamento público que serão necessários para enfrentar os graves problemas encontrados na Educação do Campo. (FIGUEIREDO, CARVALHO, SIQUEIRA, 2010, p.81).

Os povos do Campo é historicamente vítima da desigualdade econômica, política e cultural. Por isso, destacamos a necessidade de uma escola que atenda as especificidades dos trabalhadores do Campo, como definem Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), não basta ter escola do Campo é preciso ter um projeto político- pedagógico vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura dos trabalhadores do Campo.

Para que esse processo se realize é preciso um projeto de escola construído pelos sujeitos do Campo incorporado a dinâmica social do movimento. A escola como um lugar de formação humana deve afirmar as formas de organização, de trabalho, de identidade e das diversidades dos povos do Campo. Sobre esta questão Caldart (2000) explica que:

uma escola do Campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do Campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do Campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do Campo como sujeitos, organizados e em movimento. (CALDART, 2000, p.66).

Alguns problemas são centrais nas Escolas do Campo resultante de um processo desigual, frutos do projeto hegemônico de “desenvolvimento Rural” que segue a logica do capitalismo. O primeiro é o analfabetismo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) censo 2010, 20 milhões de pessoas vivem no Campo de acordo com Santos, Paludo e Oliveira,(2010, p.55) “[...] na população rural, os índices são os seguintes: 18,9% (de 08 a 09 anos de idade), 3,9% (de 18 a 19 anos de idade), 11,6% (de 25 a 29 anos de

idade), 51,3% (60 anos ou mais de idade).” Esses dados evidenciam um projeto de desenvolvimento do capital que visa à formação escolar para a qualificação de mão-de-obra, apenas para atender as demandas do mercado.

Outro problema encontrado é o acesso dos estudantes à escola. As escolas são distantes da comunidade, não são disponibilizados transportes para conduzir os estudantes e as estradas mal pavimentadas, isso dificulta para que os alunos tenham o acesso e permaneçam na escola. Além disso, poucas escolas públicas são construídas no Campo, principalmente o Ensino Fundamental II e o Médio, o que afeta a formação dos povos do Campo e impede que os mesmos tenham acesso à cultura e ao conhecimento produzido pela humanidade.

A organização do trabalho pedagógico é outro problema encontrado nas escolas do Campo. Um dos problemas enfrentados neste âmbito diz respeito à teoria educacional e pedagógica que orienta à prática educativa. Isso porque as escolas do Campo não dispõem de diretrizes específicas para a realidade do Campo. Neste sentido, o movimento “Por uma Educação do Campo”, segundo Caldart (2004) defende a construção de um projeto político pedagógico em diálogo com algumas teorias pedagógicas: a primeira é a teoria pedagógica socialista, pois nos ajuda a pensar a relação entre educação e produção, a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. A segunda é a pedagogia do Oprimido decorrente da Educação Popular. Trata-se das matrizes pedagógicas da opressão. E a terceira é a pedagogia do movimento que se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sócias do Campo. A sua matriz pedagógica é construída ao mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

A formação de professores é outro aspecto preocupante para a Educação do Campo. Existem ainda professores leigos e com baixa escolaridade, atuando nas escolas do Campo. São poucos os programas para a formação inicial e continuada. Quando existem, os cursos não contêm uma base teórica consistente para entender a realidade do Campo. Os professores são mal remunerados e não possuem planos de carreira.

Infraestrutura e espaços físicos é outro elemento da precariedade das Escolas do Campo. As escolas não dispõem de biblioteca, quadras esportivas, materiais didáticos e pedagógicos, funcionam em prédios velhos e pequenos. Com isso, a falta de uma estrutura adequada impede que os povos do Campo tenham uma educação de qualidade.

Esses fatores nos deixaram como consequência a precariedade das Escolas do Campo, marginalizadas, no abandono das políticas do Estado. Surgindo grandes deficiências, caracterizadas pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (2005),

como carência de professores qualificados para as especificidades do Campo, precariedade das instalações físicas, salários defasados e uma organização curricular descontextualizada do cotidiano dos povos do campo.

Para superarmos esses problemas, precisamos de uma política nacional de Educação do Campo que reafirme o Campo como território de produção de existência humana, valores, cultura e identidade. Faz necessário políticas e programas para a efetivação do direito à educação em todos os níveis de ensino. Que sejam capazes de colocar em prática a ação do Estado, determinado pela constituição Federal de 1988. Desta forma, o Estado deve promover políticas específicas para os povos do Campo.

O avanço na consciência dos direitos faz com que os povos do Campo exijam novas políticas para o Campo. Alguns marcos legais que mediante as essas lutas, contribuiriam para a democratização do direito a Educação dos sujeitos do campo foram as seguintes:

1) Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205 e seguintes, tratam das condições e garantia do direito à educação nos diferentes níveis e modalidades e destaca a obrigação do Estado na sua oferta. Segundo Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - Da Educação o Art.205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93.94/96 (LDB) em seus artigos 23,26 e 28, tratam a especificidade do Campo no que se refere a cultura, o social, o político e o econômico.

O Art.23 da LDB 93.94/96 trata da organização dos dias letivos:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL 1996)

No Art. 26 da LDB 93.94/96, refere-se à questão curricular:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL 1996)

O Art.28 especificamente encontra-se a garantia dos sujeitos do Campo, que propõem a educação básica para a população rural, levando em conta às culturas e as peculiaridades locais, requerendo das redes as necessárias adaptações na organização, na metodologia e nos currículos:

Art. 28º. 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.(BRASIL 1996)

3) As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (Doebec) (Resolução CNE/CEB nº. 1 e nº. 2, de 2002 e 2008 respectivamente). É o primeiro documento que se elabora políticas específicas para as escolas do Campo, demarca a identidade da escola do Campo na construção de um projeto sustentável. Sua aprovação teve e tem o objetivo de concretizar os direitos da Educação do Campo, representa um direito negado ao longo da história.

Em seu artigo 3º das Doebec (2002 e 2008) reafirmam a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do Campo à Educação Básica:

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.(Brasil,2002)

Também, em seus artigos 5º, 7º, 8º e 9º, destacam-se a possibilidade de alterações na organização do trabalho pedagógico, na organização curricular e nos tempos educativos das Escolas do Campo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

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.

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. (Brasil, 2002).

Outro aspecto importante a se destacar nas diretrizes é a formação de professores, em seu artigo 12º da LDB de 2002, legitima-se que a formação dos educadores para a educação do Campo se faça de acordo com os artigos 12º, 13º, 61º e 62º da LDB, incorporando neste processo formativo, estudos sobre a diversidade cultural, as transformações do Campo e o protagonismo dos sujeitos:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (Brasil, 2002).

4) O parecer nº. 1 de 2006 também expedido pela Câmara da Educação Básica (CEB) que reconhece os dias letivos de alternância a serem trabalhados nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) de acordo com as necessidades locais:

Os objetivos dos CEEFA vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. Após a conclusão do curso, o aluno recebe o histórico escolar (Ensino Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental). É conveniente substituir a terminologia “Ensino Supletivo”, ainda ali utilizada, por “Educação de Jovens e Adultos – EJA”.(Brasil,2006)

5) O decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tem como função principal a obrigatoriedade do Estado em ampliar e qualificar a oferta da Educação Básica e Superior aos sujeitos do Campo. É importante destacar neste Decreto, o inciso I do Parágrafo 1º que reconhece a extensa população que produz a vida no campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (Brasil, 2010).

Estas leis representam um avanço no reconhecimento do direito dos povos do Campo, das suas especificidades e da necessidade de políticas específicas que garantam este direito. É importante ressaltar que a lei por si só não garante a Educação do Campo, é necessário que essas leis se materializem, através das lutas. Neste sentido, Arroyo (2004), destaca a importância de bases sólidas para sua garantia: definição de responsabilidades específicas de todos os entes federados, normas para aplicação dos recursos, fixação de um corpo profissional qualificado e permanente, organização de uma estrutura adequada para o trabalho nas escolas do Campo, definir estatutos do magistério de modo a fornecer estabilidade ao corpo docente e fixa-los na cultura e nos valores dos povos do Campo.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Uma das maiores demandas e prioridades dos movimentos sócias do Campo é a criação de uma política para a formação de educadores e educadoras do Campo. Uma política que afirme e valorize os educadores (as) em suas várias dimensões, sócias, culturais, políticas e econômicas. Assim, a formação de professores se constitui um elemento fundante na luta dos movimentos sociais do Campo.

Através dessas lutas dos movimentos sociais, o Campo tem conquistado na agenda nacional o debate da Educação do Campo, como um direito social. Este debate denuncia o descaso que os trabalhadores e trabalhadoras sofreram e vêm sofrendo com a negação dos seus direitos, em especial o direito à educação.

Considerando as políticas públicas pensadas para o Campo, temos como maior referência de uma política de Estado, para formar professores para o Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) assegurada pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem como objetivo central, fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária, desenvolvendo projetos educacionais voltados para a especificidade do Campo. Além disto, propõe a alfabetização dos jovens e adultos e garante a formação de educadores (as) para atuarem nas áreas da Reforma Agrária.

Estão presentes em diferentes artigos e incisos, no referido decreto, a obrigatoriedade do Estado ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os sujeitos do Campo. No que se refere a formação de professores, há que se destacar, , em seu artigo 4º, inciso VI, o reconhecimento da formação inicial e continuada específica para os professores das escolas do Campo. Segundo o artigo 5º do referido decreto, a formação de professores para a educação do Campo, “observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2010).

Também se destaca a importância, no artigo 5º paragrafo 3º, as instituições públicas de nível superior que oferecem cursos de licenciatura, deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos a interação entre o campo e a cidade, organizando os tempos e espaços da formação.

A formação de educadores (as) do Campo é um grande desafio para os movimentos sociais e para as Universidades, pois reconhecer a formação como elemento fundamental para a construção de um projeto de educação e sociedade requer superar o modelo hegemônico capitalista, e avançar para a construção de um projeto de Campo sustentável, e uma sociedade mais humana e solidária.

Os projetos em disputa, o agronegócio, versus a agricultura camponesa, lutam por uma formação com concepções e ideias diferentes. Para Menezes Neto (2011), esta formação se configura em dois projetos antagônicos, sendo que:

[...] o modelo capitalista de agricultura, [...] defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o mercado de trabalho, na eficiência produtiva, na integração ao sistema e no individualismo. Já o modelo camponês [...] centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho. (MENEZES NETO, 2011, p.25)

Este é o ponto principal, formar educadores que tenha o trabalho como elemento formador, ou seja, como princípio educativo. Uma formação pelo trabalho humano, emancipatório, capazes de compreender as relações humanas. A Educação do Campo deve incorporar o trabalho como um princípio educativo que não tenha em vista a o mercado de trabalho, e sim a formação para o trabalho humano. Neste sentido, “pensar a educação pelo trabalho é um importante passo para a superação do ensino tradicionalmente idealista e situa o conhecimento no mundo material da produção humana”. (MENEZES NETO, 2011, p.32).

Neste debate sobre formação de professores, nos indagamos sobre algumas questões: os professores do Campo necessitam de uma formação específica? Essa formação tem que constituir uma política pública diferenciada? E porque os professores do Campo devem se diferentes dos professores da cidade?

A nosso ver, a formação de professores tem um papel importante na luta por políticas públicas e na reconstrução dos sujeitos que lutam para permanecer no Campo. Ao se pensar em uma política específica de formação, é preciso pensar sobre qual concepção de educação deve esta presente nesse processo formativo, para que se torne uma política diferenciada. Diante disso, os movimentos sociais ao se reconhecerem como sujeitos políticos, defendem que a política de formação de professores para o Campo tenha em um dos seus objetivos, formar profissionais do Campo como sujeitos de políticas, capazes de implementar e definir políticas educacionais.

Outra contribuição dos movimentos sociais para formação de professores do Campo, de acordo com Arroyo (2012), exige dos cursos de formação o reconhecimento dos saberes acumulados das lutas dos movimentos sociais, os valores, as concepções de mundo em diálogo com as teorias pedagógicas e didáticas. Desse modo, ao adentrar nos espaços públicos de instituições de ensino, responsáveis pela formação de educadores, os movimentos sociais tem intuito de ocupar este espaço e garantir uma formação específica para trabalhar no campo.

A presença forte, questionadora, de coletivos de educadoras e educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação, da mesma maneira como a tensa história de ocupação da terra vem questionando concepções de terra, de propriedade, de vida e de direitos, de políticas e projetos do campo. (ARROYO, 2007, p.164)

Segundo a Turma Vanessa dos Santos (2011), da UFMG, a universidade por si só, não forma o educador do Campo, os movimentos e organizações sociais do Campo são o alicerce necessário para a concretização dessa formação. Em suas palavras nos diz que: “O movimento é a nossa principal matriz formadora”. (Turma Vanessa dos Santos, 2011, p.165).

Nota-se a importância dos movimentos sociais na construção da formação de professores do Campo. Sendo assim, ao afirmar esses aprendizados na formação de professores é preciso: “mudar as identidades dos cursos de formação como meros capacitadores para o exercício do magistério e reconhecê-los como o lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais [...]”. (ARROYO, 2012, p. 361).

Sabemos que essas mudanças não são fáceis, uma vez que, estamos à mercê da burocracia e funcionamento das universidades, porém se não superarmos esta formação única, genérica, as consequências iram persistir, a formação continuará sendo urbanocêntrica, os professores da cidade se deslocarão para ensinar nas escolas do Campo, sem vínculo com a cultura e os saberes do Campo. Desta forma, não teremos um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito das escolas do Campo.

Uma questão preocupante para a Educação do Campo é que grande parte dos professores que atuam nas escolas do Campo, é da cidade, sua formação esta fundamentada pela visão urbanocêntrica, sendo assim, tende a reproduzir, a lógica dominante nas escolas do Campo. Conforme comenta Arroyo (2010, p.478):

[...] a maioria dos educadores-docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do Campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam á cidade. Não são formados nas especificidades da realidade do Campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades. Desconhecem a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas nos campos. Não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do Campo [...].

É fato concreto, na história da Educação do Campo, a ausência de professores qualificados para ensinar no Campo, assim como, uma formação inicial e continuada consistente e coerente com dinâmica social do Campo. Por este motivo, o Campo não possui um corpo docente estabilizado e condizente com sua realidade. Desse modo, na luta de formarmos uma escola do Campo e no Campo é fundamental que “se contemple com educadores (as) do no Campo. Vindos do Campo, enraizados na sua cultura, saberes, modos de produção e de viver”. (ARROYO, 2010, p.483).

A construção de uma formação de professores deve compromete-se em três princípios que segundo Antunes Rocha (2010, p.395) são: “o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela escola de qualidade e o compromisso com a construção de um Campo e de uma sociedade sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais”. Desta forma, o Campo necessita de um educador que tome posições diante dos modelos de desenvolvimento, e que sejam capazes de propor transformações político-pedagógicas nas escolas do Campo.

Atualmente, a formação docente tanto urbana, quanto rural é marcada por uma visão restrita nos currículos e das políticas de formação. Pensam o currículo de forma fragmentada, individual, sem nexos e relações com a vida cotidiana. Em sua grande maioria, os cursos de formação de professores não reconhecem os docentes-educandos na sua dimensão social. São vistos como alunos vazios, sem classe, sem origem, sem cultura. Os conhecimentos impostos são genéricos, universais, validos para todo o meio social, seja o Campo ou a cidade. Essa formação tem como consequência, um perfil de educador que não compreende a dinâmica, os tempos e espaços onde exercerá sua docência. No Campo, o descaso ainda é mais agravante, pois os currículos não trazem referências do Campo, como aponta Jesus (2010, p.411)

Os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e agir [...].

Este fato deixa evidente, a necessidade do reconhecimento do Campo dentro das instituições responsáveis pela formação dos educadores. Que tem a verdade da ciência e do conhecimento como absoluta, impossibilitando uma formação consistente, sólida e coerente com a dinâmica social dos sujeitos do Campo e com os conhecimentos vindos das experiências, construídos na militância, nos movimentos sociais e na vida cotidiana. De acordo com Arroyo (2010, p.488):

Reconhecer que as ricas experiências de formação acumuladas pelos movimentos sociais, especificamente para a educação do campo e para a formação de docentes-educadores do campo no campo, podem representar um mecanismo fecundo de repolitização radical do Estado, de suas políticas e instituições sócio-educativas. Uma repolitização radical das políticas, currículos e diretrizes de formação.

Desse modo, só avançaremos no processo de formação, se reconhecermos os coletivos de trabalhadores do Campo como sujeitos que produzem conhecimentos, formas de pensar, valores e culturas.

Através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), foi criado o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, uma política nacional de formação que contempla a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo, possibilitando o atendimento das demandas dos educadores, das escolas e das comunidades do campo. Segundo Carvalho (2011, p.75),

a ideia era especialmente romper com a qualificação instrumental de modo a avançar numa formação de qualidade rompendo com programas de formação realizados geralmente por meio de capacitação em serviço, oferecidos como momentos de aperfeiçoamento, com cursos aligeirados e modulares, sem que tivesse repercussão na carreira profissional e muito pouco contribuição para a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, como elemento primordial na construção das Escolas do Campo, a formação de professores, segundo o GTP (2005), deve atender um conjunto de critérios tais como: a identificação das especificidades da vida do campo, afirmação de uma visão positiva do campo, sintonia com a dinâmica social do campo, contribuir para a construção de um projeto do campo e se manter articuladas às políticas públicas de garantia de direitos.

Assim, a formação de professores tem que se constituir uma política pública que garanta uma formação específica para os professores do campo, garantido o direito na especificidade de seus povos. De acordo com os movimentos sociais, a formação de

educadores do campo esta pautada em algumas dimensões: o território, a terra, a cultura e a tradição do campo. Como afirma Arroyo (2007, p.163):

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Requer uma formação específica que inclua principalmente, saberes da terra ao longo de nossa história. Mas, sobretudo que se constitua como uma política pública específica, pois assim, estaremos afirmando o direito as diferenças de território, raça, etnia, gênero e classe.

Hoje, temos alguns programas de formação de professores conquista da luta dos movimentos de luta social no campo e, assim decorrente do movimento da educação do Campo: 1) a Escola Ativa realiza formação continuada para os educadores envolvidos em classes multisseriadas voltados às especificidades do Campo. Tem como objetivo, a qualidade do desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. Além da formação, o programa elabora propostas pedagógicas e princípios políticos para as peculiaridades do Campo, fornecendo recursos pedagógicos para sua implementação; 2) o Curso Pedagogia da Terra representa um programa específico das lutas dos movimentos sócias pela Reforma Agrária, surge a partir do PRONERA. São formados nestes cursos assentados da Reforma agrária que são licenciados em Pedagogia plena e ao meio rural; 3) a Licenciatura em Educação do Campo - Programa de Apoio à formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) são cursos pilotos desenvolvidos em quatro Universidades Federais, a saber, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este projeto tem como objetivo formar professores que já atuam ou que irá atuar como educadores do campo nos anos finais do Ensino Fundamental (6º à 9º ano) e no Ensino Médio. Para explicar como funcionam esses cursos, tomamos como base o curso a Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFBA.

2.3.1 O exemplo da Licenciatura em Educação do Campo UFBA/UFRB

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) constitui uma proposta de formação específica para educadores (as) do Campo. Elaborada pela Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD, na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, tendo como resultado, o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas.

A Licenciatura em Educação do Campo foi implementada em 2008, através de um Edital do MEC em quatro instituições Federais: UFBA, UFS, UnB, UFMG. Na UFBA/UFRB a primeira turma teve início em 2008, composta por 50 professores em exercício, pertencentes a 17 municípios, abrangendo o semiárido e o recôncavo da Bahia. As bases teórico-metodológicas que fundamentam o curso é o materialismo histórico dialético. O currículo tem como referência principal a formação humana omnilateral e, as relações sócio-históricas, políticas e culturais. Tem como base a pedagogia histórico-crítica e a proposição decorrente que prevê no ensino como ponto de partida a prática social, a problematização, a instrumentalização e, o retorno a prática social em um patamar mais elevado.

A proposta da Licenciatura em Educação do Campo visa formar educadores para atuarem na educação básica do Campo, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. Esta é uma das principais características da Licenciatura do Campo, habilitar professores por áreas do conhecimento para atuarem em toda a educação básica. Esta estratégia tem como objetivo, ampliar a possibilidade de oferta da Educação Básica no Campo, em especial o Ensino Médio.

O curso está alocado na Faculdade de Educação, nos Departamentos I, II e III. É coordenado pelo grupo de pesquisa LEPEL (Linha de Estudos em Educação Física e Esporte e Lazer), de base teórica marxista.

A Licenciatura em Educação do Campo surgiu das necessidades dos trabalhadores do campo que defendem uma educação do Campo de qualidade e, pelos movimentos sociais de luta no campo. A proposta pedagógica está baseada no Sistema de Complexos, proposta elaborada e implementada inicialmente pela Escola do Trabalho do Pedagogo Pistrak, no período da Revolução Russa de 1917. Os estudos teóricos também partem da compreensão marxista, que explica os elementos fundantes do ser social, a saber, o trabalho humano, enquanto princípio educativo.

O Sistema de Complexos favorece a elevação do pensamento teórico dos estudantes, pelo método de tratar o conhecimento, pelas relações que estabelece entre o mais geral, o

particular e o específico. Com isso, os sistemas de complexos favorece o nível de consciência de classe e amplia a capacidade teórica do educador. Segundo Pistrak (2009):

[...] a essências dos complexos, enquanto unidade curricular, esta na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu dialogo com a pratica social mais ampla.” (PISTRAK, 2009, p.72).

A matriz curricular do curso esta organizada em duas áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa ou Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Química. As estratégias multidisciplinares aplicadas à proposta curricular, segundo Monila e Sá (2010,p.373):

proporcionam importantes consequências epistemológicas e pedagógicas. Dentre elas, destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões, entre o social e a natureza.

O curso é desenvolvido em dois períodos, o Tempo Escola que é o tempo de formação na academia – são desenvolvidos estudos teóricos na universidade e, o Tempo Comunidade compreendido como o tempo do exercício da pratica pedagógica, será desenvolvido nas escolas do Campo, onde residem ou trabalham os educandos. São realizados: os estágios curriculares, pesquisas, oficinas, estudos dirigidos, práticas docentes, acompanhados por professores/orientadores. (UFBA, LEdoC,2008).

A primeira turma já concluiu seu processo formativo, constitui-se, uma experiência piloto, porém os dados analisados, referentes a base teórica evidenciam que o curso de Licenciatura em Educação do Campo UFBA/UFRB é de fundamental importância para a formação consistente de professores que atuarão no Campo, contribuindo nos avanços teóricos e na ampliação de suas referências sobre o processo de consciência de classe. Consiste em trabalhar a educação integral, através da organização curricular, garantindo que os alunos se apropriem do conhecimento em rede e em relações complexas que dependem de debates em sala de aula e na comunidade.

Neste sentido, julgamos que a Licenciatura em Educação do Campo UFBA/UFRB é uma possibilidade concreta e inovadora para formar professores que irão ou que estão atuando nas escolas do Campo. Consiste em uma proposta pela ampliação de políticas para a formação de educadores do Campo e na superação das desigualdades referente ao acesso do

conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Cabe ressaltar que é imprescindível que o curso se torna regular, para que essa política de formação se torne efetiva e garanta os direitos desses sujeitos.

2.3.2 Bases epistemológicas e pedagógicas para formação de professores

Quando falamos em bases epistemológicas e pedagógicas para a formação de professores, estamos nos referindo a uma teoria educacional, que diz respeito a uma das principais referências teóricas do campo da educação no Brasil – A pedagogia histórico-crítica.

O fundador de tal pedagogia no Brasil foi o professor Dermeval Saviani, que se fundamentou nas explicações científicas de Marx sobre o trabalho em geral. Dando ênfase o trabalho pedagógico na perspectiva histórica e tendo como referência o saber objetivo produzido historicamente e o trabalho educativo como processo de aprendizagem.

A pedagogia histórico-crítica se configura á medida que se diferencia das concepções crítico-reprodutivistas. Embora as teorias crítico-reprodutivista teve um papel importante nas formulações críticas à pedagogia tecnicista, apresentou limites, como afirma Saviani (2012, p.58):

[...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo [...].

Nesta perspectiva, na visão crítico-reprodutivista, o professor não poderia pensar criticamente, pois a sua prática pedagógica se fundamentou na reprodução das relações de produção, ou seja, quanto mais se reproduz esta prática dominante, mais o professor desconhece sua real função na escola. Assim, a pedagogia histórico-crítica, surge das necessidades postas pela prática dos educadores, o objetivo era fazer uma critica a teoria crítico-reprodutivista e colocar o caráter político da educação na luta conta-hegemônica. Para Saviani (2008), o problema que os educadores enfrentavam tinha como questão central “[...] atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico” (Saviani, 2008, p.67).

A nomenclatura, “pedagogia histórico-crítica”, segundo Saviani (2012), expressa a busca da compreensão da história, a partir do desenvolvimento material da sociedade e da determinação das condições de existência humana, fundamentada na filosofia do materialismo

histórico, com o objetivo de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo.

A pedagogia histórico-crítica tem como objetivo regatar a importância da escola, reorganizar o processo educativo e elevar o padrão culturais do professores. Objetiva também, formar professores críticos perante sua prática, entendendo, compreendendo os contextos em diferentes significados. Em especial, a escola capitalista que necessita ser explicada cientificamente e, que exige uma correspondente teoria pedagógica para explicar as suas relações altamente destrutivas.

A especificidade da escola e o trabalho escolar são fundamentais na teoria pedagógica histórico-crítica, pois a escola tem a função puramente educativa, ligada a questão do conhecimento sistematizado, elaborado historicamente. Como afirma Saviani (2012, p.14), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso os rudimentos desse saber”.

Para a pedagogia histórico-crítica é preciso ficar claro o que é primário e o que é secundário no processo de transmissão/assimilação do conhecimento. Portanto, o currículo escolar, deve atingir a especificidade da escola, que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. As atividades extracurriculares tem o papel secundário, apenas para complementar as atividades escolares.

Com esta base, propõe a organização do trabalho pedagógico partindo do real concreto, problematiza este real, instrumentaliza, possibilita a catarse e o retorno à prática social em um patamar qualitativo diferenciado.

Em síntese, os elementos constitutivos da pedagogia histórico crítica em relação a educação escolar implica em:

- a) a noção de sociedade e a necessidade histórica de superação da sociedade capitalista; b) a noção de escola e sua relevância social; c) a noção de cultura elaborada, de conhecimentos clássicos a serem tratados na escola; d) ela surge da crítica as pedagogias tradicionais e pedagogia crítica reprodutivista. (SOUZA, TAFFAREL, 2012)⁵

Um estudo realizado por Souza e Taffarel (2012) no curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatou que a pedagogia histórico-crítica, não consta efetivamente nas bibliografias e nos conteúdos das 28 disciplinas analisadas, sendo que o curso contém 32 disciplinas obrigatórias e 8 optativas. Os conteúdos e

⁵ Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>> acesso em: 28 jun. 2013.

as bibliografias não abordam esta corrente pedagógica, prevalecendo, assim, hegemonicamente outras abordagens pedagógicas, sendo esta uma decisão curricular que impactará a vida dos professores em formação. Nesta perspectiva, as autoras fizeram o seguinte questionamento: “como compreender e atuar na escola capitalista e propor o enfrentamento de contradições sem uma das mais relevantes teorias que explica o capital e, sua expressão e as mediações na educação?” (SOUZA, TAFFAREL, 2012).

A partir disto, nos perguntamos: como atingir um perfil de educador para as escolas do Campo, onde exige o entendimento da luta pela terra, do confronto dos projetos de sociedade (agronegócio versus agricultura camponesa) e da luta por políticas públicas, negando na formação de professores do Campo uma referência teórica de base marxista?

Refletindo sobre os questionamentos, percebemos que a negação da pedagogia histórico-crítica, uma teoria pedagógica marxista, implica a negação dos estudos sobre o projeto histórico socialista. Como consequência, a formação de professores fica com um déficit de aprendizagem em relação ao contexto histórico e as referências sobre o processo de consciência de classe.

Desse modo, tomando como base a formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, destacamos dois elementos principais que compõem bases sólidas para a formação de professores: a reflexão filosófica, que possibilita o educador uma concepção unitária, articulada e coerente. E o conhecimento científico, que desenvolve o trabalho educativo a partir da prática social (realidade) ao contexto histórico, e supera o senso comum para atingir a consciência filosófica, científica.

Ao apresentar, as bases que constitui a pedagogia histórico-crítica, constatamos que esta teoria é viável e aplicável na formação de professores. Busca uma formação integral, na perspectiva da formação humana, omnilateral, uma inter-relação entre a teoria e a prática, em um movimento dinâmico e possibilita a ruptura do senso-comum para o conhecimento científico. Portanto, a pedagogia histórico-crítica, representa um salto qualitativo nas explicações sobre a educação, comprometendo-se com o processo de transformação e superação do modo de produção capitalista rumo à sociedade comunista. Assim, julgamos importante que esta teoria esteja presente nos cursos de formação de professores, em especial professores do Campo.

2.4 OS DADOS DA PESQUISA: UM DIÁLOGO COM AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JIQUIRIÇÁ-BA

O município de Jiquiriçá-Ba contém 22 escolas do Campo. Para realizar a pesquisa escolhemos duas escolas, em duas zonas rurais. A coleta de dados ocorreu durante uma semana, (segunda à sexta) de visita à escola, acompanhado as aulas e o funcionamento das escolas. Os dados apresentados abaixo são provenientes do questionário de entrevistas, aplicados à quatro professores e as observações realizadas. No Apêndice D podemos ver os dados empíricos da pesquisa.

2.4.1 O contexto das escolas

A escola Municipal Teixeira de Freitas esta situada na zona rural do Boqueirão do município de Jiquiriçá à 7 KM da zona urbana. Segundo documento encontrado na secretaria de educação, a escola inicialmente era denominada por escola municipal Antonio Balbino e não possuía um espaço físico, as aulas aconteciam nas casas das professoras da região. Não encontramos nos documentos da secretaria de educação, uma data de sua fundação, porém o prédio foi construído no mandato de uma prefeita chamada Maria Juvenice Maia e seu nome foi alterado para escola Municipal Teixeira de Freitas.

A comunidade é formada por trabalhadores rurais, que sobrevivem da agricultura familiar, ou por trabalhar nas roças de outras pessoas. A escola atende 35 alunos da educação infantil até o quinto ano, inseridos na classe multisseriada. Alguns alunos são residentes da comunidade e outros advêm de comunidades adjacentes. A escola só funciona, apenas no período da manhã.

Foto 1: Chegada da Escola Municipal Teixeira de Freitas



Foto tirada por Geiza Souza, em 13/08 de 2013.

Quanto à estrutura do espaço físico, a escola Teixeira de Freitas tem um espaço com 180 m quadrado, composta de duas salas de aula pequenas, sem ventilação, uma cozinha pequena e dois banheiros. A escola não apresenta: quadra de esporte, espaço para recreação, biblioteca, sala de computação.

Os equipamentos são poucos, e o que existe se encontra em má estado de conservação, como por exemplo: as cadeiras, as mesas, os quadros de giz. Os equipamentos tecnológicos existem apenas, uma TV de 14 polegadas e um DVD, adquiridos a partir de movimentos realizados pelos alunos, através de uma rifa assinada pela própria comunidade. O material didático é insuficiente para o trabalho com os alunos, são disponibilizados livros didáticos e os matérias do Pacto pela Alfabetização. O corpo profissional da escola é formado por duas professoras e uma auxiliar, uma merendeira e uma servente. A coordenadora pedagógica atende além desta escola, mais quatro escolas rurais. Os alunos possuem um fardamento, diferente da cidade, fornecidos pela secretaria de educação, este fardamento foi feito apenas, para algumas escolas das zonas rurais.

Nesta escola, as aulas inicia às 8:15 e termina às 11:30, este horário é específico para as escolas da zona rural, pois os professores se deslocam da cidade para o campo. Os professores costumam chegar no horário previsto, porém em época de chuva se atrasam e até mesmo não comparecem à escola, por conta de transporte e da má pavimentação das estradas. Os alunos também passam por esse problema, pois a forma que chegam à escola depende das estradas, alguns alunos chegam de carro denominado D20, fornecido pela prefeitura, outros chegam a pé.

Durante os dias da visita, a merenda escolar foi fornecida aos alunos, segundo a merendeira da escola “é difícil faltar merenda nesta escola”. Alguns alimentos são comprados na agricultura familiar da região.

Foto 2: Transporte Escolar : Teixeira de Freitas



Foto tirada por Geiza Souza, em 15/08 de 2013.

Foto 3: Merenda escolar da Escola Teixeira de Freitas



Foto tirada por Geiza Souza, em 13/08 de 2013.

A segunda escola pesquisada, foi a escola municipal Eugênio Leal, esta situada na zona rural do Riacho Novo do município de Jiquiriçá à 10 KM da zona urbana. A secretaria de educação não tem em seus documentos oficiais os dados históricos (fundação, origem do nome, história da comunidade) desta escola.

A comunidade também é formada por trabalhadores rurais, que sobrevivem da agricultura familiar, ou por trabalhar nas roças de outras pessoas. A escola atende alunos da

educação infantil até o quinto ano, inseridos na classe multisseriada. Funciona nos dois períodos, manhã e tarde. No período da tarde (período da pesquisa) são 28 alunos no total, sendo 14 do 1º e 2º ano, e 14 do 3º ano.

Foto 4: Chegada da Escola Municipal Eugênio Leal



Foto tirada por Geiza Souza, em 12/08 de 2013.

Quanto à estrutura do espaço físico, a escola Eugênio Leal tem um espaço pequeno, composta de duas salas de aulas pequenas, uma cozinha pequena e dois banheiros (só um funcionando). A escola não apresenta: quadra de esporte, espaço para recreação, biblioteca, sala de computação.

Os equipamentos como as mesas, cadeiras, armários, estão velhos, apenas quadro branco esta em bom estado de conservação. Os equipamentos tecnológicos presentes são: uma TV, um DVD e dois aparelhos de sons, porém só um funcionando. Os materiais didáticos são poucos, apresenta livros didáticos e os materiais trabalhados no Pacto pela Alfabetização. O corpo profissional da escola pelo turno da tarde, o qual a pesquisa foi realizada é formado por duas professoras regentes e duas auxiliares, duas merendeiras que também fazem parte da limpeza. A coordenadora pedagógica além desta escola, atende mais 5 escolas do campo.

Nesta escola, as aulas inicia às 1:15 e termina às 16:30, este horário é específico para as escolas da zona rural, pois os professores se deslocam da cidade para o campo, ou de outra escola da zona rural, onde ensinam no turno oposto. Os professores costumam chegar no horário previsto, porém em época de chuva dificulta o acesso, por causa das estradas más pavimentadas e acabam se atrasando, ou muitas vezes não comparecem à escola. Não é

diferente com os alunos, pois grande parte moram distantes e dependem de carro para chegar até a escola, o carro é fornecido pela prefeitura.

Quanto à merenda escolar, em um dois dias da visita á escola, não foi fornecido à merenda, segundo as professoras, “a merenda esta sendo organizada na zona urbana para ser transportada para a escola no dia seguinte”. As merendas escolares, fornecidas pela escola aos alunos são em sua grande maioria, compradas na agricultura familiar da região.

Foto 5: Transporte Escolar: Eugênio Leal



Foto tirada por Geiza Souza, em 12/08 de 2013.

Foto 6: Merenda Escolar: Eugênio Leal



Foto tirada por Geiza Souza, em 15/08 de 2013.

2.4.2 Identificação e formação docente

Os resultados obtidos, segundo os registros dos questionários respondidos pelos quatro professores que participaram da pesquisa, revelam algumas das características da sua formação inicial.

Os quatro professores pesquisados, possuem pouco tempo ensinando nas escolas. Isto porque, os professores das escolas do Campo, não são regulares, por dois motivos: questão política e contratos temporários. Dos quatro professores envolvidos na pesquisa, três são contratados e apenas, um é concursado. Além disso, três residem na cidade e apenas, um mora no Campo, porém em outra comunidade.

Quanto ao nível de formação, foi possível constatar que dos quatro professores, dois possuem nível superior completo, sendo um na área de pedagogia e o outro na área de letras. E, os outros dois estão cursando graduação em pedagogia, sendo que um possui formação em magistério e o outro, possui formação geral. Além disso, foi possível constatar a instituição responsável pela formação desses professores. Dos quatro professores, três tem sua formação pela Faculdade de ciências educacionais-FACE, e apenas uma pela Faculdade de ciências e tecnologias-FTC. As duas faculdades citadas, são privadas e a predominância dos professores serem formados pela FACE, se dá pelo fato desta faculdade distribuir polos de formação por diversos municípios próximos desta região. A faculdade funciona à distancia, as aulas presenciais ocorrem uma vez por semana e o curso tem duração de quatro anos.

Os dados mostram que as bases teóricas, estudadas pelos quatro professores entrevistados estão embasadas em teorias como: construtivista, interacionista, tradicionalismo, renovada, inatista, teoria das relações sócias, educação como prática libertadora. Este fato torna-se evidente quando os professores citam os principais autores estudados, tendo mais frequência: Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro, Rubem Alves, Wallon, Anísio Teixeira, Dewey, entre outros.

Quando questionados, sobre a importância de um professor ter a formação em nível superior, os quatro professores afirmaram a grande relevância, apontando adquirir novos conhecimentos e habilidades, a autonomia na escolha de uma área específica para a atuação e a possibilidade de uma visão ampliada do ensino-aprendizagem.

Dos quatro professores entrevistados, dois afirmaram ter estudado na sua formação, a educação do Campo, e os outros dois falaram não ter estudado este tema. Porém, quando perguntados sobre o conhecimento das leis e do movimento “Por uma educação do Campo”, todos responderam não ter o conhecimento. Neste sentido, indagamos os sujeitos

entrevistados sobre o conceito da educação do Campo. Assim, ao analisar as respostas dos quatro professores, percebemos que, apesar de sua formação não lhe oferecer os estudos sobre a educação do Campo, os professores puderam elencar em suas respostas, pontos centrais como: “é uma educação diferenciada, voltada para as raízes de seus educandos, prepara o aluno para uma aprendizagem voltada para o Campo e suas realidades, e leva em conta as características culturais, políticas, econômicas e territoriais dos povos do Campo”.

Ao serem questionados sobre o índice de analfabetismo da comunidade, três professores não sabem declarar, por dois motivos: por estar pouco tempo naquela escola e por não conhecer a região. Apenas um professor disse que sim e tentou justificar o problema do analfabetismo, sendo este causado pelo sistema educacional que passa o aluno de uma série para outra, sem saber ler e escrever.

Assim, ao perguntarmos sobre a importância da escola na comunidade rural, todos reconheceram a relevância da escola neste espaço. Segundo os professores, a) uma escola no Campo, os alunos não precisam se locomover para a cidade; b) reconhece a cultura local; c) prepara os alunos para a vida social e cultural e oportuniza a escolarização.

Quanto à participação da comunidade, os professores responderam que a participação só ocorre nas reuniões de pais e eventos promovidos pela escola.

A secretaria de educação do município, segundo dois professores, oferece cursos de formação continuada, mas abrange outros temas, além da educação do Campo. Já os outros dois professores, disseram não saber da existência de formação continuada nesta área, mas que deveriam oferecer principalmente para os professores que trabalham com o multisseriado.

Ao serem questionados se gostam de ensinar no Campo, percebemos que alguns professores optariam ensinar em outro lugar, apenas um professor afirmou e expôs com clareza o gostar de ensinar no Campo, em suas palavras “uma verdadeira escola”.

2.4.3 Trabalho pedagógico dos professores: projeto político pedagógico e plano de aula

Ao analisar o trabalho pedagógico dos quatro professores, os dados revelam que os mesmos enfrentam diversas dificuldades ao trabalharem nas escolas do campo. Os problemas citados pelos quatro professores são: elaborar atividades diferentes por conta das classes multisseriadas, deslocamento, falta de recursos tecnológicos e didáticos, uma formação sem vínculo com as metodologias das classes multisseriadas e o mau comportamento dos alunos.

Para falar do trabalho pedagógico desenvolvidos nas duas escolas do Campo, tomamos como base, o trato com o conhecimento nos planos de aulas (anexo A) e no projeto político pedagógico das escolas (anexo B).

No que se refere aos planos de aulas, todos os professores os tinham presentes em sala de aula. Os planos são organizados e orientados nas atividades de planejamento-AC. São planos tradicionais que não tem conexão com o projeto mais geral da escola. A estrutura do plano de aula é constituído de: objetivos, conteúdo, metodologia, recurso e avaliação.

Os tempos das aulas eram direcionados à metodologia, divididos por momentos. O primeiro momento, acolhida com oração e música. O segundo momento, correção da atividade de casa, ou um momento de leitura individual. O terceiro momento, o conteúdo do dia que estava direcionado com o objetivo da aula e uma atividade sobre o assunto. Quarto momento, atividade de casa. O espaço utilizado pelos professores era apenas, a sala de aula, dividiam a sala em grupos, alocavam os alunos de acordo séries, por ser turmas multisseriadas, segundo eles, “o trabalho desenvolve melhor”.

Os recursos mais utilizados em sala foram basicamente, o quadro, piloto e o livro didático. Sobre o livro didático, grande parte deste, compõe a coleção, Girassol: saberes e fazeres do Campo da editora FTD.

Percebemos, durante as observações, que os professores não utilizam uma base teórico-metodológica para embasar sua prática em sala de aula, ou seja, não utilizam propostas pedagógicas com bases na perspectiva para uma formação integral, que garantam a educação do Campo.

Notamos uma fragmentação dos conhecimentos nos planos de aula, pois não existe a relação teórica e prática. Outra problemática observada é a organização curricular, os conhecimentos são divididos por disciplinas, isso afirma a forma alienada, unilateral do trato com o conhecimento.

Constatamos também, a ausência da atividade concreta, ou seja, de uma produção real dos professores e dos alunos, como uma atividade socialmente útil e necessária para o processo de humanização, e a falta da autodeterminação e organização dos estudantes. Essas categorias são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo. A partir disto, nos perguntamos: quais conhecimentos devem ser organizados, selecionados e sistematizados pelo professor, no sentido de atender os alunos da educação do campo?

Foto 7: Trabalho Docente

Foto tirada por Geiza Souza, em 13/08 de 2013.

No que tange o trato com o conhecimento no projeto político pedagógico (PPP), não pudemos analisa-lo de forma concreta. Ao questionar os professores entrevistados, sobre a existência do projeto políticos pedagógico nas escolas os quatro professores, disseram que a escola não possui o projeto político pedagógico. Assim, queremos justificar a visita à secretaria de educação do município, pela necessidade de compreender, o porquê das escolas do Campo não ter o projeto político pedagógico.

Segundo as coordenadoras e a diretora da educação do Campo do município de Jiquiriçá-Ba, não consta nos documentos oficiais da secretária de educação, os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo. As mesmas, afirmaram que este documento foi elaborado no período de 2009 á 2012, porém com a troca de mandato do município em 2013, os documentos se perderam.

A partir do dado apresentado acima, nos perguntamos: porque os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo só foram pensados a partir de 2009, sendo que as escolas tem sua fundação à mais de 20 anos? E como ocorre a organização do trabalho pedagógico sem um documento tão importante para a escola?

Além do projeto político pedagógico, as escolas também não dispõem de um regimento escolar e nem de uma proposta curricular.

De acordo com as informações da secretaria de educação, estão construindo uma proposta curricular do município com acessória de uma empresa privada, denominada

Progredir. Afirmaram que a proposta curricular da educação do Campo será pensada com as especificidades do Campo e que após a finalização da proposta curricular, irão iniciar os projetos políticos pedagógicos das escolas do Campo.

O planejamento pedagógico das escolas do Campo é formado por núcleos pedagógicos, o município possui cinco núcleos, cada núcleo é formado de cinco a quatro escolas e possuem um coordenador pedagógico.

O documento que se encontra em anexo B deste trabalho, foi disponibilizado por uma das coordenadoras do Campo, segundo ela , “o documento foi o único encontrado, é um trecho do projeto político pedagógico do núcleo I que foi construído em 2009”. O documento abrange cinco escolas, dentre elas, consta a escola Teixeira de Freitas, umas das escolas pesquisadas. Esta estruturado da seguinte forma: caracterização da unidade escolar, justificativa, histórico, diagnóstico, marco referencial: marco situacional, marco doutrinal, marco operativo, fundamentação teórica, metas, missão, valores, visão de futuro, acompanhamento, controle e avaliação do PPP.

Com relação ao trato com o conhecimento, notamos que o PPP, aborda alguns conceitos implícitos como: a formação de cidadãos, a tomada de posições, o trabalho em equipe, exercício da solidariedade, a educação para as transformações sócias, a formação integral dos alunos, porém não tem definido qual o seu projeto histórico de sociedade, não deixa claro uma teoria educacional que define qual a concepção de educação e de homem que quer se formar. Além disso, não aborda uma teoria pedagógica para orientar o trabalho pedagógico nas escolas, em especial para as escolas do Campo.

A função social da escola é citada no PPP, como sendo, “facilitar o acesso ao conhecimento e identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber”. Neste sentido, deixa claro, a responsabilidade do aluno em construir seu próprio conhecimento, não considerando a real função da escola que é possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

O PPP aborda como base legal para a fundamentação, o artigo 1º a Lei de Diretrizes e Base da educação (93.94/96), não fazendo menção aos marcos legais que fundamentam a educação do Campo. Da mesma forma, os autores citados na fundamentação teórica, não estão relacionados com os autores que defendem e lutam pelo projeto de educação do Campo. Neste sentido, o esboço do PPP não esta vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura dos trabalhadores do Campo.

2.5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados apresentados acima, partindo da temática, da base teórica da formação inicial dos professores que estão atuando nas escolas do Campo do município de Jiquiriçá-Ba, constatamos que a falta de uma base teórica consistente para a formação inicial de professores tem consequências no trabalho pedagógico nas escolas. Discutiremos os dados mais relevantes, que diz respeito a base teórica da formação inicial dos professores e o seu trabalho pedagógico.

Ao identificarmos os professores, nota-se que os mesmos não residem no Campo, não são concursados e possui pouco tempo nas escolas. Estes dados, são decorrentes nas escolas do Campo, pois não existe concursos específicos.

Analisando a formação docente, encontramos professores com o nível superior incompleto (em processo de formação inicial), ensinado nas escolas do Campo. Identificamos também, que as instituições responsáveis pela formação desses professores são privadas, que não integram ensino, pesquisa e extensão, eixos fundamentais para a formação integral de professores. Os cursos não abordam o contexto do Campo, não é capaz de fazer com que os professores compreendam as profundas contradições do Campo, negado ao professor os conhecimentos necessários dos projetos de sociedade em disputas e da luta pela terra.

A base teórica da formação desses professores estão alicerçadas em pedagogias não críticas, teorias pedagógicas de base construtivista, interacionista, tradicional que tem em seu projeto histórico, a lógica de produção do capital. Neste sentido, é possível reconhecer que os professores não estudaram as pedagogias críticas, a saber, a pedagogia histórico-crítica, uma teoria da formação humana, que contém como unidade teórico-metodológica, a elevação do pensamento teórico dos professores. Contudo, isso prova que os professores não tiveram acesso às teorias fundantes para sua formação, ou seja, não teve uma formação consistente com compromisso com a classe trabalhadora, em especial a classe trabalhadora do Campo.

Neste sentido, a falta de uma formação com uma consistente base teórica, fica evidente as consequências no trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, pois durante as observações foi notável que os professores não estavam embasados teoricamente, não apresentam fundamentos teóricos e metodológicos consistentes durante as aulas.

Nos planos de aulas queremos destacar dois elementos: o primeiro é que os planos de aulas são tradicionais e desconectados com o projeto mais geral da escola, no caso, o projeto político pedagógico. Os professores planejam individualmente, os conhecimentos abordados em aula, estão distantes da realidade do aluno do Campo, os conhecimentos são

fragmentados, sem nexos e relações com o mundo. Neste sentido, Albuquerque e Casagrande (2012, p.119), diz que, “o planejamento escolar deve estar relacionado diretamente com as necessidades de vida dos trabalhadores do campo”. Assim, os planos de aulas, devem está conectados ao projeto de educação que se quer construir, da mesma forma, os conteúdos selecionados devem ser sintonizados com a concepção de homem que quer se construir.

O segundo elemento, diz respeito aos livros didáticos, o recurso mais utilizado nas escolas. O livro é adquirido de uma editora privada- FTD que tem suas bases no construtivismo. O livro didático é um forte indicador da base epistemológica, porque indica a base da formação. Neste sentido, a base da formação que esses professores utilizam em sala de aula, esta assentada na teoria construtivista que reproduz a lógica dominante, através dos conhecimentos postos nos livros.

Um dado muito preocupante nesta pesquisa refere-se ao projeto político pedagógico, o mesmo não consta nas escolas e nos documentos oficiais da secretaria de educação do município de Jiquiriçá-Ba. Segundo a LDB (93.94/96), no seu artigo 12º, prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 96).

Portanto, como organizar o trabalho pedagógico sem um dos mais relevantes documentos que regem o trabalho pedagógico nas escolas?

Compreendemos o PPP, como um planejamento coletivo das ações das escolas que orienta a organização do trabalho pedagógico e o trabalho do professor. Assim, Albuquerque e Casagrande (2012.p.141) afirmam que:

“O PPP/Programa de Vida deve ser expressão da articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, com as condições concretas da escola e do coletivo escolar. Deve ser uma síntese em movimento da organização do trabalho da escola como um todo orgânico, em busca dos objetivos sociais mais amplos da classe trabalhadora”.

Com a ausência do projeto político pedagógico, as escolas ficam sem uma direção na organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente no trabalho em sala de aula. Isso dificulta as ações da escola, pois sem o desenvolvimento de um projeto claro e articulado com a formação humana, a escola não define: a concepção de educação, que homem quer formar, que sociedade quer construir e quais teorias educacionais e pedagógicas que irão orientar a prática educativa. Assim, de acordo com Caldart (2012, p.46), “sem compreender e assumir a concepção de educação e a matriz formativa que nos orienta não tem como definir (de modo coerente e conseqüente) as alterações necessárias na organização do trabalho escolar”.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho, analisar as bases teóricas da formação inicial de quatro professores do Campo do município de Jiquiriçá-Ba e as consequências no trabalho pedagógico considerando, o trato como o conhecimento nas aulas e no projeto político pedagógico.

Analisando a formação inicial dos quatro professores que atuam nas escolas do Campo do município de Jiquiriçá-Ba, constatamos a falta de uma consistente base teórica na formação inicial dos professores, e foi possível identificar que a falta de uma formação consistente, sólida, avançada, acarreta consequências no trabalho pedagógico.

A partir dos dados analisados chegamos as seguintes constatações: a) ausência de teorias críticas na formação inicial dos professores; b) os cursos realizados são privados; c) as teorias epistemológicas não são tratadas sistematicamente na formação inicial; d) as teorias pedagógicas são de base construtivista, interacionista, tradicional; e) Não existe projeto político pedagógico nas escolas; f) os planos de aula são planos tradicionais desconectados de um projeto mais geral da escola e do contexto rural; g) o livro didático é de uma empresa privada e trata de uma abordagem construtivista.

As reflexões realizadas e os dados apresentados do contexto das escolas pesquisadas indica-nos a precariedade que se encontra as escolas do Campo do município de Jiquiriçá-Ba. Com diversos problemas, no que diz respeito, a infraestrutura, a falta de corpo docente regular e preparado para ensinar no Campo, falta de matérias didáticos e tecnológicos, transporte inadequado para os alunos, isso exige um professor que contenha uma consistente base teórica para explicar os problemas da escola e para entender porque as escolas do Campo encontra-se neste estado.

Ao identificamos a ausência de teorias críticas na formação inicial dos professores, que não podem explicar os sistemas educacionais problemáticos, onde exige uma atuação crítica, estamos nos posicionando em defesa de uma teoria pedagógica dentro das correntes pedagógicas críticas, para a formação de professores, a saber, a pedagogia histórico-crítica, como uma teoria pedagógica que tem o objetivo, a elevação do padrão cultural dos professores e o acesso aos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade. Esta Teoria pedagógica possibilita ao professor, a elevação da sua capacidade teórica, de compreender, entender, agir e transformar a realidade da escola e da sociedade.

Considerando as consequências do trabalho pedagógico nas escolas, sem uma consistente base teórica e sem nexos com um projeto político pedagógico definido claramente

e articulado com um projeto de formação humana, estamos reconhecendo a necessidade de alteração da base teórica epistemologia relativista e a base da teoria pedagógica não crítica, que fundamenta os cursos de formação de professores à favor de uma base epistemologia e pedagógica que tenham ligação com o projeto histórico socialista, sintonizado com as lutas dos movimentos sociais do Campo pela superação do modo de produção capitalista.

Neste sentido, o Campo necessita de um perfil de educador que entenda a luta pela terra, o confronto do projeto de sociedade. Professores capazes de formular, implementar e definir políticas educacionais para o Campo. Assim, reafirmamos a necessidade de uma política pública específica para a formação de professores que atenda as especificidades dos povos do Campo, e jugamos importante a valorização deste profissional, no que diz respeito: a uma consistente base teórica para nortear seu trabalho pedagógico, salários, planos de carreias, concurso público diferenciado, a partir das especificidades do campo e melhores condições de trabalho.

Desta forma, as Universidades e os cursos de formação tem um importante papel em fornecer cursos com bases teóricas consistentes e coerentes com a dinâmica social do Campo, e o governo tem a responsabilidade de garantir estes cursos para elevar a qualidade da formação dos professores.

Consideramos a pesquisa intitulada: Formação inicial de professores do campo: uma análise epistemológica e pedagógica da formação dos professores das escolas do município de Jiquiriçá-BA” de grande relevância para as discussões da formação de professores do Campo no âmbito da Universidade, pois é mais uma forma de concretizar a luta e reivindicar uma Educação do Campo pública e de qualidade para os trabalhadores do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico In: TAFFAEREL, Celi Nelza Zülkel; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos Didáticos sobre a educação no campo**. Salvador: Editora, 2010, (p.117-150).
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFG. In: SOARES, Leôncio (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MONILA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MONILA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, Leôncio (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, Vol27, n.72, p.157-176, maio-agosto, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2002.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº1/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância** (CEFFA) Brasília. 2006.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.352, 04 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária.** D.O.U, seção 1, n. 212. Brasília, 2010.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** Caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v.3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica, do Campo, 2000, (p.39 -87).

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MONILA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MONILA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MONILA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Marise de Souza. **Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998. (p. 89-102).

FERNADES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MONILA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2009.

FERNADES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MONILA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes ,2009.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; CARVALHO, Marize Souza; SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. Financiamento. In: TAFFAEREL, Celi Nelza Zülkel; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos Didáticos sobre a educação no campo**. Salvador: Editora, 2010, (p.71-113).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional; O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. . In: SOARES, Leôncio (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, Joel. **Metodologia da pesquisa educacional; A pesquisa qualitativa**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola- Comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POLITZER, Georges. Princípios Elementares de filosofia. São Paulo: Centauro, 2001..

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo : Cortez , 2010.

Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação: Instituído pela Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003, alterada pela Portaria nº 2.895, de 16 de setembro de 2004, publicado no DOU de 20 de setembro de 2004. Aprovado pela plenária do GPT de Educação do Campo em 09.12.2005.

SÁ, Lais Maria Borges de Mourão; MONILA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERGIO, Lessa. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SOUZA, Geiza Alves Fonseca Souza; TAFFAREL, Celi Nelza Zulze. **A formação de professores e a pedagogia histórico crítica**: uma análise do curso de licenciatura em pedagogia da FACED-UFBA. Publicado em 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

STEDILI, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional -1500-1960**. 2ed, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulze. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. Publicado em 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Turma Vanessa dos Santos. Licenciatura em Educação do Campo: sob o nosso olhar de lutadores e lutadoras do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Curso Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, Salvador, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTEVISTA SEMI-ESTRUTURADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO II
QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
AUTORA: GEIZA ALVES FONSECA SOUZA
ORIENTADORA: CELI NELZA ZULLKE TAFFAREL

IDENTIFICAÇÃO

Nome do entrevistado (Fictício): _____

Nome da Escola: _____

Função na escola: _____

Série que atua _____

Nome da Zona Rural _____

Você mora no Campo ou na Cidade? _____

Descreva como se encontra a estrutura física da escola (quantidade de salas, banheiros, cozinha, equipamentos, material didático e tecnológico, corpo de profissional)

FORMAÇÃO

- 1) Qual o grau de sua formação?
- 2) Qual o nome da Instituição responsável pela sua formação?
- 3) A instituição que você estudou é pública ou privada?
- 4) Quais as principais teorias estudadas por você no período de sua formação?
- 5) Quais os principais autores estudados por você no período de sua formação?
- 6) Para você, qual a importância de uma formação em nível superior, para um professor?
- 7) Na sua formação, você estudou sobre a Educação do Campo, suas questões e problematizações?

Sim Não Não sabe/não declarado

- 8) Você já ouviu falar sobre a Educação do Campo, suas lutas e reivindicações?

Sim Não Não sabe/não declarado

- 9) Em sua opinião, o que significa o conceito de Educação do Campo?

- 10) Conhece as leis que fundamentam a Educação do Campo?

Sim Não Não sabe/não declarado

Exemplifique

- 11) A secretária de Educação do Município de Jiquiriçá-BA oferece cursos de formação continuada para os professores?

Sim Não Não sabe/não declarado

- 12) Se oferece, tratam das escolas do Campo?

- 13) Quais os movimentos sociais que existem no município de Jiquiriçá-BA? Qual o seu envolvimento como esses movimentos?

14) Tem conhecimento do movimento “Por uma Educação do Campo”?

Sim Não Não sabe/não declarado

O que sabe sobre este movimento?

A ATUAÇÃO: TRABALHO PEDAGÓGICO

15) Você é concursado (a) ?

Sim Não Não sabe/não declarado

16) Você gosta de ensinar na Zona Rural?

17) Você enfrenta dificuldades trabalhando nas escolas do campo?

Sim Não Não sabe/não declarado

Exemplifique

18) O lugar onde a escola se localiza é acessível à comunidade?

Sim Não Não sabe/não declarado

Por quê? Justifique sua resposta.

19) Em sua opinião, esta comunidade tem um alto nível de analfabetismo?

Sim Não Não sabe/não declarado

Por quê? Justifique sua resposta.

20) Qual a importância da escola na comunidade rural?

21) A comunidade participa da escola?

Sim Não Não sabe/não declarado

22) De que forma participa?

23) Em sua opinião, é correto o currículo das escolas do Campo ser o mesmo da cidade?

Sim Não Não sabe/não declarado

Por qual razão?

24) O currículo da escola onde trabalha esta adequado à realidade do Campo?

25) Na sua escola existe um projeto político pedagógico?

Sim Não Não sabe/não declarado

26) Quais teorias foram utilizadas para a construção deste projeto?

27) O projeto político- pedagógico está vinculado às causas, aos desafios, à história e à cultura dos trabalhadores do Campo?

Sim Não Não sabe/não declarado

Justifique sua resposta?

28) Em Jiquiriçá-BA, quais foram os passos dados por uma organização na discussão sobre Educação do Campo?

APÊNDICE B
ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO II
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA
AUTORA: GEIZA ALVES FONSECA SOUZA
ORIENTADORA: CELI NELZA ZULLKE TAFFAREL

Localização da escola: _____

Nome da escola: _____

Data _____

Horário _____

DADOS REGULARES

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

1. Horário que inicia e termina as aulas
2. Horário de chegada os professores à escola
3. Horário da merenda escolar
4. Como os alunos chegam à escola
5. Que dia da semana, os professores se organizam para realizar as atividades de planejamento-AC.

PRÁTICA DOCENTE

1. Organização dos os espaços e tempos da aula.
2. Metodologia utilizada para o desenvolvimento da aula
3. Conteúdos abordados na aula
4. Atividades desenvolvidas
5. Forma de avaliação.
6. Recursos utilizados na aula.
7. Relação professor- aluno.

DADOS ESPÓRIADICOS

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Formação inicial de professores do campo: uma análise epistemológica e pedagógica da formação dos professores das escolas do município de Jiquiriçá-BA (doravante referido como Estudo) é um projeto de pesquisa, cujo objetivo é analisar sobre qual a base teórica epistemológica e pedagógica da formação inicial dos professores que atuam no Campo e as consequências que esta formação acarreta para o trabalho pedagógico nas escolas do Campo do Município de Jiquiriçá-Ba.

O Estudo é conduzido pela licencianda Geiza Alves Fonseca Souza (UFBA), constituindo-se em levantamento de dados para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O/A Sr/a. é convidado/a participar do Estudo, o que envolve fornecer entrevista(s) questionário, ceder áudio e imagens de atividades em sala de aula e participar de avaliações conduzidas pelo pesquisador do Estudo.

As entrevistas e as atividades em sala de aula serão gravadas e transcritas para obtenção de informações necessárias à pesquisa. As gravações e transcrições serão guardadas em segurança até o fim do Estudo, quando serão destruídas.

Sua participação é inteiramente voluntária, sem qualquer pagamento. O/A Sr/a. poderá deixar de responder a qualquer pergunta durante a entrevista, atividade em sala de aula ou avaliação, bem como deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Todas as informações obtidas do/a Sr/a. serão confidenciais, às quais só terão acesso os pesquisadores do Estudo. Serão usadas apenas para os fins da pesquisa. A publicação dos

resultados da pesquisa poderá conter trechos das entrevistas, das gravações de áudio em sala de aula e das avaliações, porém, mantendo sigilo a respeito da real identidade dos entrevistados. Quando necessário, serão empregados nomes fictícios e/ou codificados para identificar os entrevistados.

Caso concorde em participar desta pesquisa, por favor, preencha a tabela das informações abaixo e assine este documento.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é assinado em duas vias, uma para o/a Sr/a e outra para o Estudo. Caso deseje maiores esclarecimentos, solicitar ao entrevistador.

Declaro que compreendi as informações apresentadas neste documento e dei meu consentimento para participação no Estudo.

Nome	
Telefone(s)	
e-mail	

Jiquiriçá - BA ___ / ___ / _____.

Assinatura: _____

Entrevistador/a	
Assinatura	

APÊNDICE D
QUADRO COM OS DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

DADOS EMPÍRICOS DA PESQUISA

VARIÁVEL	Escola Municipal Teixeira de Freitas		Escola Municipal Eugênio Leal	
	Síntia	Maria	Ana	Joana
1) Grau de Formação	Magistério Cursando o 2º semestre de Pedagogia	Nível superior completo (pedagogia) Pós-graduada (educação)	Nível superior completo (letras com inglês) Pós-graduada (estudos linguísticos e Literários)	Segundo Grau completo (formação geral) Cursando o 3º semestre de Pedagogia
2) Instituição de Formação	FACE (Faculdade de ciências educacionais) Privada	FACE (Faculdade de ciências educacionais) Privada	FTC (faculdade de ciências e tecnologias) Privada	FACE (Faculdade de ciências educacionais) Privada
3) Teorias estudadas na formação	Construtivista Interacionista Tradicionalista	Construtivista Interacionista Tradicionalista Renovada Inatistas	Teorias dos fenômenos educacionais Teoria das relações sócias Educação como prática libertadora Linguística e ensino da língua materna Teoria da psicanálise	Teoria de Jan Piaget Marx Emilly Durkeim Weber

4) Autores estudados na formação	Jean Piaget Paulo Freire Emília Ferreiro	Paulo Freire Vygotsky Emília Ferreiro Wallon	Emilly Durkeim Max Weber Paulo Freire Rubem Alves Piaget Luis Carlos Travaglia Freud Marx Pedro demo Emília Ferreiro Vygotsky	Paulo Freire Rousseau Comenius Dewey Darcy Ribeiro Anísio Teixeira
5) A importância do nível superior para o professor	Adquirir melhores conhecimentos e habilidades para transmitir para os meus alunos.	É importante porque possibilita ao educador uma visão amplificada sobre o processo ensino-aprendizagem	É muito importante pois prepara o professor para à área qual ele vai atuar.	O nível superior tem uma grande importância, principalmente para mim que tive formação geral. Através do nível superior um professor irá adquirir conhecimentos específicos na sua área de atuação e tudo relacionado ao seu campo de trabalho.
6) Estudou a educação do Campo durante a formação	Sim	Sim	Não	Não
7) Conhecimento sobre o movimento	Não sabe/não declarado	Não sabe/não declarado	Não	Não

“Por uma educação do Campo”				
8) Conhece as leis da educação do Campo	Não	Não	Não	Não
9) Conceito de educação do Campo	É uma educação diferenciada, onde os professores trabalham com os estudantes suas vivências e realidade.	Para mim significa uma educação voltada para raízes de seus educandos, no entanto ainda persiste nas carências.	Educação do Campo é prepara um aluno para uma aprendizagem voltada para o campo e suas realidades.	Uma educação voltada para a zona rural, onde são levadas em conta as características, culturais, políticas, econômicas e territoriais dos povos do campo.
10) A secretária do município oferece cursos de formação continuada e trata a questão do campo	Sim, mas não só as escolas do Campo, mas abrange diversos temas.	Sim	Não sabe/não declarado. Nunca participei de curso nesta área, pois tenho outra formação.	Não. Deveriam oferecer para professores que atuam na zona rural que trabalha com o multisseriado.
11) Concursado (a)	Não	Não	Sim	Não
12) Gosta de ensinar na zona rural	Sim, porque ensinar na zona rural é uma verdadeira escola, aprendemos muito, principalmente por causa das classes multisseriadas.	Sim	Não tenho nada contra, mas mim sentiria melhor trabalhando na minha formação as 40 horas.	No primeiro momento que recebi a proposta para ensinar na zona rural, levei um choque, mas como eu amo essa profissão ensinar para mim é tudo e poderia ser em qualquer lugar.
13) Dificuldades enfrentadas	Sim, uma das dificuldades é que tenho que preparar	Sim, deslocamento, falta de recursos tecnológicos e	Não me sinto preparada para trabalhar com classe	Sim, na escola que eu trabalho enfrento muitas

trabalhando nas escolas do Campo	duas atividades diferentes por conta das series multisseriadas.	carência de matérias didáticos.	multi-seriadas e às vezes encontro alguns obstáculos.	dificuldades, a escola não é bem estruturada , não tem recursos tecnológicos , além do mal comportamento dos alunos.
14) A escola é acessível à comunidade	Não Porque os alunos são transportados de carro por morarem longe da escola	Sim	Sim Pois a escola se localiza a 7 km da zona urbana, sendo assim de fácil acessibilidade.	Não sabe/não declarado
15) Índice de analfabetismo na comunidade	Não sabe/não declarado Pois leciono há pouco tempo no local.	Não sabe/não declarado. Porque estou atuando há pouco tempo, mas pelas informações trazidas pelos alunos há uma pequena porcentagem.	Não sabe/não declarado Essa informação não sei declarar por conhecer pouco a região.	Sim Porque com o novo ensino crianças sem capacidade nenhuma e ir para outra serie, acaba indo sem saber ler e escrever.
16) Importância da escola na comunidade rural	É importante a escola na comunidade rural porque os alunos não precisam se locomover até a cidade.	É importante porque valoriza a cultura local.	Tem grande importância, pois como em qualquer outro lugar é um espaço que prepara a criança para a vida social e cultural.	Dar oportunidade de escolarização aos jovens que são excluídos do sistema formal de ensino

17) Participação da comunidade na escola	Não	Sim Eventos e reuniões	Sim Através das reuniões de pais no termino de cada unidade dos eventos promovidos pela escola	Sim A comunidade não participa totalmente, apenas em alguns momentos, como reuniões e confraternizações.
18) O currículo da escola esta adequado a realidade do Campo	(sem resposta)	(sem resposta)	Não precisamos nos adequar ainda mais as reais necessidades dos alunos.	Acredito que não
19) É correto os currículos das escolas do Campo ser o mesmo da cidade	Não Porque são realidades diferentes, na minha opinião deveria ser trabalhado de acordo com as realidades dos mesmos.	Não Porque a realidade do Campo é diferente da cidade	Não O aluno do campo vive realidades diferentes dos alunos da zona urbana. Eu particularmente acredito que deveria haver uam dosagem entre o saber do campo e da cidade sem que nenhum se perca no processo de ensino-aprendizagem, observado sempre a necessidade do aluno.	Não As escolas das cidades é totalmente diferente das escolas do campo, então como pode o currículo ser o mesmo, cada um tem que ter sua própria elaboração.
20) Existência de um projeto político pedagógico na escola	Não	Não	Não sabe/não declarado	Não

21) Teorias utilizadas na construção do projeto político pedagógico	(sem resposta)	(sem resposta)	Não sei se existe o projeto político e quais teorias utilizadas, pois não participei da construção do mesmo. Por não fazer parte do quadro da escola.	Nenhuma é isto que esta faltando, construção de um projeto voltado para a educação no campo, que ofereçam cursos de qualificação.
22) O projeto político pedagógico esta vinculado às causas, aos desafios, à história e a cultura do Campo.	(sem resposta)	(sem resposta)	(sem resposta)	(sem resposta)
23) Passos dados na organização da educação do campo em Jiquiriçá-BA	Não sei informar	Curso de formação	Nos encontros de professores em especial na jornada pedagógica comenta-se o assunto e é posto em discussão pelos professores, mas uma atitude maior do que esta nunca participei.	Por enquanto não tenho conhecimento sobre esses passos.

ANEXO

ANEXO A – Planos de aulas

Escola Municipal Teixeira de Freitas

Zona Rural: Boqueirão

Turma: Pré-escola e 2º e 3º ano

Professora: Maria José Rodrigues da Silva Santos

PLANO DE AULA SEMANAL

Segunda-feira 12-08-2013

Objetivo: conhecer os tipos de frases conforme a pontuação utilizada

Conteúdos: Tipos de frase

Metodologia:

- Oração
- Música de entrada
- Socialização da tarefa de casa
- Trabalhar no livro do aluno tipos de frase / explicação / atividade do assunto
- Correção da atividade
- Recreio
- Construção de frases pelos alunos
- Correção
- Tarefa de casa

Pré- escola: Alfabeto, frases, nome, número.

Terça-feira 13-08-2013

Objetivo: perceber as mudanças que ocorrem no meio ambiente e na nossa vida de acordo com as estações do ano

Conteúdo: estações do ano (livro 151 a 154)

Metodologia

- Oração
- Música de estrada

- Socialização da tarefa de casa
- Trabalhar no livro do aluno “ as estações do ano” Leitura do assunto, comentário
- Atividade sobre o assunto
- Correção da atividade
- Recreio
- Com as gravuras trazidas pelos alunos construir um painel sobre as estações do ano
- Comentário sobre o painel
- Tarefa de casa

Pré-escola: painel estação do ano , alfabeto, nome

Quarta –feira 14-08-2013

Objetivo: diferenciar os animais vertebrados dos invertebrados

Conteúdo: animais vertebrados e invertebrados

Metodologia:

- Oração
- Musica de entrada
- Socialização da tarefa de casa
- Trabalhar no livro Do aluno os animais vertebrados e invertebrados
- Leitura e comentário do texto
- Atividade do livro
- Correção da atividade
- Recreio
- Construção de painel sobre os animais vertebrados e invertebrados
- Comentário sobre o painel pelos alunos
- Tarefa de casa: trazer gravura sobre as estações do ano

Pré-escola: alfabeto, nome, numero, painel

Quinta feira 15-08-2013

Objetivo: Identificar os números romanos percebendo sua utilidade no cotidiano.

Conteúdo: números Romanos

Metodologia:

- Oração

- Música de entrada
- Socialização da tarefa de casa
- Trabalhar apostilia sobre os números romanos
- Leitura comentário
- Atividade do assunto
- Correção da tarefa
- Recreio
- Atividade sobre números romanos
- Correção
- Tarefa de casa: trazer figuras de animais vertebrados e invertebrados

Pré- escola: Letras , nome , número.

Sexta-feira 16-08-2013

Objetivo: valorizar história infantil

Conteúdo : história de quatro estações e um trem doido (Ziraldo)

Metodologia:

- Oração
- Musica
- Socialização da tarefa de casa
- O professor inicia a aula contando uma história
- Os alunos irão participar da história durante o momento que a pró esta contando
- Fazer os desenhos dos personagens
- Falar do personagem que mais gostou
- Tarefa de casa

Pré- escola: contação de história

Escola Municipal Teixeira de Freitas

Zona Rural: Boqueirão

Turma: 3º ano ao 5º ano

Professora: Jamile Silva

PLANO DE AULA SEMANAL

Segunda-feira 12-08-2013

Matéria : Português

Acolhida: Oração, Chamada

Conteúdo : Numeral

Objetivo: Identificar e classificar os números dentro do contexto

Metodologia:

- Aula explicativa
- Atividades orais e escritas
- Leitura e interpretação
- Dinâmica
- Atividade para Casa

Recursos Humanos: Lousa, piloto, cadernos, lápis, borracha, caneta, livro, papel ofício.

Terça-feira 13-08-2013

Matéria : Matemática

Acolhida: Oração, Chamada

Conteúdo : Medida de Comprimento

Objetivo: compreender a necessidade de medir comprimento em situações do dia-a-dia

Metodologia:

- Dinâmica
- Aula explicativa
- Aplicação de atividade

Recursos Humanos: Lousa, piloto, cadernos, lápis, borracha, caneta, livro, papel ofício, régua, barbante.

Quarta-feira 14-08-2013

Matéria : Geografia

Acolhida: Oração, Chamada

Conteúdo : Atividade econômica: Agricultura

Objetivo: Reconhecer a importância da agricultura dentro das atividades econômicas como meio de sobrevivência.

Metodologia:

- Aula explicativa
- Trabalho em grupo
- Aplicação de atividade

Recursos Humanos: Lousa, piloto, papel ofício, tesoura, cola, livro, caderno, caneta.

Quinta-feira 15-08-2013

Matéria: Ciências

Acolhida: Oração, Chamada

Conteúdo: Os seres vivos e as suas relações com o meio ambiente

Objetivo: Identificar a terra como planeta onde moram os seres humanos e os outros seres vivos.

Metodologia:

- Aula explicativa
- Trabalho individual
- Aplicação de atividade
- Leitura de texto e interpretação

Recursos Humanos: Lousa, piloto, cadernos, lápis, borracha, caneta, livro, papel ofício.

Sexta-feira 16-08-201

Reunião de pais

Acolhida: Oração, Chamada

Objetivo: Saber como está o desenvolvimento e comportamento dos alunos

Metodologia:

- Conversa com os pais
- Entrega das avaliações e boletins

Escola Municipal Eugênio Leal

Zona Rural: Riacho Novo

Turma: 3º ano

Professora: Iraildes Santos Souza

PLANO DE AULA SEMANAL

Segunda-feira 12-08-2013

Objetivo: Ler e reescrever o trava-língua; Identificar os tipos de frases

Conteúdos: Trava-língua e tipos de frase

Metodologia:

- Acolhida- Oração e chamada
- Correção da atividade de casa
- Momento leitura individual
- Apresentar na lousa vários travas-línguas
- Trovação e reescrita no livrinho do folclore que iremos dá inicio com capa e contracapa
- Trabalhar pontuação e explorar os tipos de frase
- Correção
- Classificação das frases
- Para casa atividade de português

Recursos: Humanos

Avaliação: Continua e processual

Terça-feira 13-08-2013

Objetivo: Ler e interpretar a cantiga de roda ; Reconhecer o nosso dinheiro

Conteúdos: Cantiga de roda; Sistema monetário.

Metodologia:

- Acolhida –Oração e Chamada
- Correção da atividade de casa
- Leitura Individual
- Apresentar na lousa uma cantiga de roda (Alecrim do dourado)
- Leitura
- Escrita no livrinho do folclore
- Ilustração
- Trabalhar sistema monetário apresentando o nosso dinheiro (cédulas e moedas)
- Explorar o símbolo e cotidiano: Compras e vendas
- Atividade digitalizada
- Correção na aula
- Para casa atividade de matemática envolvendo o nosso dinheiro

Recursos : Humanos

Avaliação: Será mediante a observação do desempenho dos alunos durante a realização das atividades.

Quarta-feira 13-08-2013

Reunião Pais e Mestres

Objetivo: Conversar sobre o desenvolvimento e comportamento dos alunos e entregar as notas e atividades desenvolvidas durante a unidade.

Quinta-feira 15-08-2013

Objetivo: Ler e interpretar a lenda ; Reconhecer e classificar os animais invertebrados e vertebrados

Conteúdos: Lenda (Boitatá); Animais vertebrados e invertebrados

Metodologia:

- Acolhida –Oração e Chamada
- Correção da atividade de casa
- Leitura Individual
- Distribuição do texto a lenda do Boitatá
- Comentário
- Interpretação da escrita
- Correção
- Trabalhar animais vertebrados e invertebrados (conceitos e características)
- Quebra-cabeça
- Para casa atividade de ciências

Recursos : Corriqueiros

Avaliação: Será mediante a observação do desempenho dos alunos durante a realização das atividades.

Sexta-feira 15-08-2013

Não haverá aula: Feriado- Padroeiro da Comunidade.

Escola Municipal Eugênio Leal

Zona Rural: Riacho Novo

Turma: 3º ano

Professora: Joelma

PLANO DE AULA SEMANAL

Segunda-feira 12-08-2013

Oração, musica , chamada

Correção da atividade de casa

Iniciar a aula ouvindo os relatos dos alunos sobre os livros que levaram para casa

Conteúdo: Folclore

Desenvolvimento:

- Fazer um comentário curto para os alunos sobre o folclore
- Após distribuir uma música sobre o tema para os alunos
- Cantar a música com a ajuda dos alunos
- A seguir recortar a mesma para os alunos montarem nos cadernos
- Tomar a leitura da música
- Atividade no quadro
- Recreio
- Conteúdo: Matemática
- Medida de massa
- Explicar o conteúdo
- Atividade no livro do aluno pg15
- Para casa atividade computadorizada sobre o folclore

Terça-feira 13-08-2013

Oração, musica , chamada

Correção da atividade de casa

Ler para os alunos a lenda sobre o lobisomem

Conteúdo: Folclore: catinga de roda

Desenvolvimento:

- Trabalhar a música Alecrim dourado fatiada para os alunos montarem
- Cantar a mesma com os alunos
- Tomar a leitura dos alunos na música
- Atividade no quadro , interpretação da mesma
- Recreio
- Correção da interpretação de texto
- Para casa: atividade de revisão com alguns encontros consonotal

Quarta-feira 14-08-2013

Reunião Pais e Mestres

Objetivo: Conversar sobre o desenvolvimento e comportamento dos alunos e entregar as notas e atividades desenvolvidas durante a unidade.

Quinta-feira 15-08-2013

Oração, musica , chamada

Correção da atividade de casa

Ler para os alunos a lenda sobre o lobisomem

Conteúdo: Folclore: Fábula

Objetivo: resgatar a crença popular

Metodologia

- Começar a aula com o momento da leitura individual, leitura da fábula a onça e a Raposa
- Após trabalhar esse mesmo texto com os alunos fazendo interpretação
- Tomar a leitura dos alunos
- Recreio
- Trabalhar medida de tempo

- Explorar o conteúdo falando para os alunos que uma das formas de medirmos o tempo é com a hora , mas também tem o calendário , que medimos os dias , meses e ano
- Explorar um pouco o calendário e o relógio
- Atividade de aula no livro do aluno pg. 21 e 22
- Para casa atividade no mesmo livro pg. 24

Sexta-feira 13-08-2013

Não haverá aula: Feriado- Padroeiro da Comunidade.

ANEXO B- Projeto político pedagógico incompleto

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E CIDADANIA

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2009 - 2010

**“O IMPORTANTE NÃO É O QUE FIZERAM DE NÓS, MAS O QUE VAMOS
FAZER DAQUILO QUE FIZERAM DE NÓS.”**

Jean-Paul, O ser e o nada.

ESCOLAS NUCLEADAS - II

Escola Mun. Baixão do Ouro.

Escola Mun. Lourival Jacobina de Brito.

Escola Mun. Pedro Ferreira Leal.

Anexo (Brândão Filho)

Escola Mun. Teixeira de Freitas

JQUIRIÇÁ – BA

Junho/2010

ESBOÇO

SUMÁRIO

- 2.2 EQUIPE DIRIGENTE
- 2.3 EQUIPE RESPONSÁVEL
- 2.4 EQUIPE DE APOIO

3 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

- 3.1 ESTRUTURA FÍSICA
- 3.2 NÍVEIS DE ENSINO E REGIME
- 3.3 N° DE SALAS DE AULA
- 3.4 N° DE ALUNOS
- 3.5 RESULTADO QUANTITATIVO DA UNIDADE ESCOLAR NO ANO ANTERIOR (2009)

4 JUSTIFICATIVA

5 HISTÓRICO

6 DIAGNÓSTICO

7 MARCO MARCO REFERENCIAL

- ❖ MARCO SITUACIONAL;
- ❖ MARCO DOUTRINAL;
- ❖ MARCO OPERATIVO.

8 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- ❖ METAS
- ❖ MISSÃO
- ❖ VALORES
- ❖ VISÃO DE FUTURO

9 ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DO PPP

1. APRESENTAÇÃO

Este Projeto Político Pedagógico configura a identidade das unidades escolares do núcleo I, formado pelas escolas municipais: Baixão do Ouro, Teixeira de Freitas, Lourival Jacobina, Pedro Ferreira Leal e seu anexo na escola municipal Brandão Filho, as mesmas localizam-se respectivamente nas comunidades do Baixão do Ouro, Boqueirão, Araçá, Lagoa Verde e um anexo no Brandão, todas essas comunidades fazem parte da zona rural do município de Jiquiriçá. Este projeto destina-se a criar estratégias que visem melhorias nas ações pedagógicas e administrativas das escolas; através de uma educação que possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e solidaria. Foi elaborado com a participação de professores, alunos, coordenador pedagógico, serventes, merendeiras, pais e comunidade local. Contendo dados de identificação das escolas, histórico, diagnóstico com base na gestão de 2009 e 2010, bem como os marcos Referencial, Situacional, Doutrinal e operativo, contendo ainda a fundamentação teórica, a proposta pedagógica e a avaliação.

2. IDENTIFICAÇÃO

2.1 UNIDADE ESCOLAR

Quadro de funcionários do núcleo I

Unidades escolares	Professores	turno	Pessoal de apoio	Coordenador	Diretor
Escola Mun. Baixão do Ouro	Anaide	Matutino	Sônia	Nayara Matos	Lucineide Sousa Santos
		Vespertino			
EscolaMun.	Saionara	Matutino	Rosângela	Nayara	Lucineide

Lourival Jacobina de Brito.	Roseane		Eronilda.	Matos	Sousa Santos
		Vespertino			
Escola Mun. Pedro Ferreira Leal	Kelle Keila	Matutino	M ^a de Ludes	Nayara Matos	Lucineide Sousa Santos
	Ant ^a . Rita Eusenir	Vespertino	Marisete		
Escola Mun. Teixeira de Freitas	Arlete M ^a do Carmo	Matutino	Maria	Nayara Matos	Lucineide Sousa Santos
	Angelita	Vespertino			

2 IDENTIFICAÇÃO

2.1 UNIDADE ESCOLAR

Escola - Mun.	Endereço	Contato (tel.)	Localização	Data de criação
Escola Mun. Baixão do Ouro	Fazenda Baixão do Ouro	_____	Próximo a residência de Sônia.	_____
Escola Mun. Lourival Jacobiana de Brito	Fazenda Araçá	(75) 99081015	Próximo a Igreja Católica	

Escola Mun. Pedro F. Leal	Fazenda Lagoa verde	_____	Próximo a Igreja Católica.	_____
Escola Mun. Teixeira de Freitas	Fazenda Boqueirão	_____		
(Anexo: Brandão Filho)	Fazenda Brandão		Próximo a residência da senhora Rosa	

2.2 EQUIPE

	Função	Formação/Instituição
Nelma	Secretária de Educação	.Licenciatura em Geografia, ano de conclusão 2008
Luzineide Souza Santos	Diretora	.Magistério/ Colégio Estadual J.M.Maia Superior incompleto, Pedagogia (FACE)
Luciene dos Santos.	Coordenadora	. Magistério/Col. Dr. J. Rebouças, Licen. plena em Letras/Unep, Pós-graduada em estudos literários e lingüísticos/UFBA.
Nayara Matos dos Santos	Coordenadora	Formação em magistério, cursando Licenciatura em geografia pela UNEB.

Anaide	Professora.	Formação geral pelo colégio estadual José Malta Maia e cursando pedagogia pela FACE.
Saionara dos P. Matos dos Santos.	Professora	Formação em magistério pelo LOGUS II e cursando pedagogia pela FACE.
Roseane do Carmo Teixeira.	Professora	Formação em Magistério pelo Colégio Dr. Julival Rebouças e cursando pedagogia pela faculdade Federal Regional da Bahia.
Antonia Rita Souza de Jesus.	Professora	Formação em magistério pelo Colégio Dr. Julival Rebouças e Licenciatura em biologia pela FTC.
: Eusenir Sousa Castro.	Professora	Formação em magistério pelo Colégio Dr. Julival Rebouças e Licenciatura em biologia pela FTC.
Kelly Taise de Jesus Pinheiro.	Professora	Formação em curso normal (antigo magistério) no colégio Julival Rebouças e cursando Licenciatura em Geografia pela Universidade do estado da Bahia
Keila de Jesus Pinheiro.	Professora	Formação em Magistério pelo Colégio Drº Julival Rebouças e licenciatura em pedagogia pela FACE.
Maria das graças	professora	Formação em magistério pelo Colégio Estadual José Malta Maia.
Angelita Andrade Alves Ferreira.	Professora	Formação em magistério pelo Colégio Estadual José Malta Maia e cursando pedagogia pela FACE.

Maria do Carmo Perreira Bastos.	Professora	Formação magistério pelo LOGUS II e cursando pedagogia pela FACE.
------------------------------------	------------	---

3 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

3.1 ESTRUTURA FÍSICA (DEPENDÊNCIAS)

- ✓ Escola Municipal Baixão do Ouro- uma sala, Um banheiro, uma cozinha e duas áreas.
- ✓ Escola Municipal Lourival Jacobina de Brito- três salas, dois banheiros, uma cozinha, uma secretaria e uma área.
- ✓ Escola Municipal Pedro F. Leal- duas salas, dois banheiros uma cozinha e duas áreas.
Anexo(Brandão Filho) – uma sala,um banheiro, uma cozinha e um pequeno corredor.
- ✓ Escola Municipal Teixeira de Freitas- duas salas dois banheiros, uma cozinha e uma área.

3.2 NÍVEIS DE ENSINO e REGIME

Pré I e II – ensino infantil

1º ano regime dos 09 anos

1ª, 2ª, 3ª e 4ª série regime de 08 anos.

Pré-escola – 4ª Série

3.2 N° DE SALAS DE AULA

N°	Escola	N° de salas
01	Escola Mun. Baixão do Ouro	1
02	Escola Mun. Lourival J. de Brito	3
03	Escola Mun. Pedro F. Leal	2
04	Anexo (Brandão filho)	1

05	Escola Mun. Teixeira de Freitas	2
		9

3.3 N° DE ALUNOS em 2010

Escola Mun. Baixão do Ouro

Turno \ Série	Pré-escola		1°	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	Matutino	----	03	02	---	02	05
Total = 14 alunos							

Escola Mun. Lourival Jacobina de Brito

Turno \ Série	Pré-escola		1°	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
	Matutino	04	05	02	08	10	07
Total = 38 alunos							

Escola Mun. Pedro F. Leal

Total = 53 alunos							
----------------------	--	--	--	--	--	--	--

Total Geral de alunos do Núcleo I: Pré-escola I: 21 Pré-escola II: 26 1º Ano: 21

1ª série: 32 2ª série: 43 3ª série: 40 4ª série: 25

Total: 208

3.4 RESULTADO QUANTITATIVO DA UNIDADE ESCOLAR NO ANO ANTERIOR (2009)

Escola Municipal Baixão do Ouro

	Pré		1ª		2ª		3ª		4ª		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovação	02		02		04		04		-		12	
Reprovação	-	-					01		-		01	
Evasão			-		01		-		-		01	
Transferidos	01								-	-	01	

Escola Lourival Jacobina de Brito

	Pré		1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovação	06	-	07		05		03		03		24	
Reprovação	-	-	07		02		01		-		10	
Evasão			-		04		01		-		05	
Transferidos	-		-		-		01		-		01	

Escola Pedro Ferreira Leal

	Pré		1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovação	15	-	12		15		11		14		67	
Reprovação		-	04		-		-		-		04	

Evasão			01		-		-		01		01	
Transferidos			-		01		-		-		01	

Anexo (Brandão Filho)

	Pré		1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovação	06	-	05		04		02		02		19	
Reprovação	-	-	04	-			-		-		04	
Evasão	-	-	-		-		-		-		-	
Transferidos	-		-		-		-		-		-	

Escola Municipal Teixeira de Freitas.

	Pré		1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprovação	13	-	09		10		08		05		45	
Reprovação	-	-	05		03		02		-		10	

Evasão	-	-	-		-		-		-			
Transferidos	-	-	-		-		-		-			

Série	Total	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Evadidos
1 ^a	56	35	20	00	01
2 ^a	49	38	05	01	05
3 ^a	33	28	04	00	01
4 ^a	25	24	00	00	01

4 JUSTIFICATIVA

Observando a grande diversidade da população que frequenta nossas escolas, alguns de baixa renda, outros com situação financeira melhor, mas a grande maioria com carência de estrutura familiar e de valores como o respeito, justiça e solidariedade, percebemos a necessidade de criar metas, ações e desenvolver projetos como o PPP para desta forma tentarmos com base em um trabalho educacional e no real exercício da cidadania, resgatar valores essenciais para nossas comunidades escolares e para nosso alunado. Contribuindo assim para a formação de educandos que são sujeitos participantes da história, construtores de processos dinâmicos, sujeitos esses que agem, interagem e modificam a sociedade, pois tem consciência de seus deveres e de seus direitos.

5. HISTÓRICO

I HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL BAIXÃO DO OURO

A instituição escolar municipal **Baixão do Ouro** foi construída no ano de 1987, em um terreno cedido pelo fazendeiro Pedro Fonseca que doou o terreno por perceber a necessidade de construir uma escola para as crianças da região, pois os estudantes que ali habitavam, precisavam se deslocar para outras escolas circunvizinhas, as quais ficavam distantes.

A escola recebeu o mesmo nome da região onde fica localizada sendo que o nome desta foi indicado pela gestora do município daquela época Maria Juvenice Maia. A unidade educacional foi construída com recursos do município.

Desde que foi construída vários profissionais já passaram por essa unidade escolarentre eles estão: Jací, Sônia, Rita, Carmen, Lucidalva, Iraildes, Anaide , Nayara, entre outros.

Vale ressaltar que a comunidade tem uma ótima relação com a escola, sendo muito participativa, frequentemente tem reuniões de pais e mestres que proporcionam bons momentos além de datas comemorativas em que a escola e a comunidade interagem, tornando-se mais forte o vínculo formado ao longo dos anos entre escola e comunidade.

II HISTORICO DA ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL JACOBINA.

A escola municipal **Lourival Jacobina** , está localizada na fazenda Araçá, no município de Jiquiriçá-BA, iniciou suas atividades a mais de 60 anos, criada pelo gestor da época o Prefeito Lourival Jacobina, o qual deu origem ao nome da supracitada instituição, que foi construída em terreno doado por um fazendeiro da região o senhor Olegário de Assis Leal.

No início de seu funcionamento essa instituição era municipal com autorização de número 0192071/0001.38 e cadastro 29230284 a mesma possuía apenas uma sala, um banheiro e uma área que funcionava como sala de aula. Na década de 80 a mesma passou a ser estadual com a portaria nº 2985, Diário Oficial de 19 de março de 1982. No ano de 2000 volta a ser municipalizada, na gestão do prefeito Carlos Alberto dos S. Rocha, sendo desativado o antigo prédio escolar e tendo uma nova sede construída para o funcionamento da mesma, agora possuindo três salas, uma secretaria, uma cozinha, três banheiros e um pátio.

A relação escola - comunidade vem mudando ao longo dos anos, ela já foi muito boa, mais foi ao longo dos ano se distanciando e hoje os professores lutam para trazer a

comunidade novamente para a vida escolar, apesar de algumas resistências nota-se grandes avanços nessa aproximação, hoje em dia as reuniões de pais e as confraternizações em datas comemorativas tem cada vez mais a participação das famílias e da comunidade local.

III.HISTORICO DA ESCOLA MUNICIPAL PEDRO FERREIRA LEAL

A Escola Municipal Pedro Ferreira Leal, recebeu este nome em homenagem ao pai de um ex-prefeito de Jiquiriçá, que exercia o mandato na época em que a escola começou a funcionar sendo o prefeito o senhor Pedro Ferreira Leal Filho.

Na década de 60 a escola localizava-se na região do Burro Morto, sendo que o professor José Queiroz de Andrade lecionava na sua residência por falta de um prédio escolar, isso durou aproximadamente 6 anos, depois a escola foi transferida para a região da Lagoa Verde, onde ainda funcionava em uma casa, esta cedida pelo senhor Gervásio, morador da comunidade, nesta época a professora Maria Lúcia lecionava em classe multisseriada (ABC, Cartilha, 1ª, 2ª e 3ª séries).

A partir da década de 70 iniciou-se a construção do prédio escolar, em um terreno cedido pelo senhor Gervásio, essa construção aconteceu durante a Gestão do prefeito Moises Peixoto de Oliveira, a escola demorou alguns anos para ser construída e enquanto não era concluída as aulas aconteciam em vários locais como : no deposito da casa de farinha e no deposito de uma venda as professoras eram Maria Vanil, Tereza Araujo e Maria de Lurdes, neste período nos turnos matutinos e vespertinos funcionavam salas de ensino multisseriado e no noturno funcionava o Mobral é importante lembrar também que a primeira servente da escola foi a senhora Maria de Lurdes dos Santos e que inicialmente a mesma era paga pelos pais dos alunos , foi no ano de 1985 que a mesma foi contratada pela prefeitura municipal de Jiquiriçá e ate o ano corrente permanece nesta unidade escolar.

Foi no ano de 2004 que a escola ganhou um anexo na região do Brandão.

A relação escola e comunidade é bastante ativa, tendo um bom acompanhamento da comunidade nas atividades escolares, isso se deve a busca incessante dos professores para deixar sempre próxima a escola e a comunidade.

IV HISTÓRICO ESCOLA MUNICIPAL TEIXEIRA DE FREITAS

A Escola Municipal Teixeira de Freitas inicialmente tinha o nome de escola Mun. Antonio Balbino e não possuía um prédio escolar, as aulas aconteciam nas casas das

professoras Nenga e Eloina. foi na gestão da prefeita Maria Juvenice Maia que o prédio escolar foi construído e seu nome mudado para escola Mun. Teixeira de Freitas.

O local onde foi construído o prédio escolar foi doado pelos moradores da região a senhora Filomena Maria Santos e seu esposo Martiniano Alves Santos, os mesmo doaram o terreno para atender melhor os alunos da região.

O prédio escolar foi construído tendo em sua estrutura duas salas, uma cozinha, dois banheiros, e uma área.

Desde a sua construção ate os dias atuais muitos profissionais ja passaram por essa escola, não apenas professores como também serventes e merendeiras, entre estes é possível citar: Filomena Maria Santos, Alzira, Nenga, Eloina, Carmem, Teodora, Luzidalva, Tatiana, Ana Maria, Silene, Angelita e Arlete.

A relação escola e comunidade passa por algumas dificuldades, pois a participação dos pais não é muito ativa, eles só vem a escola quando solicitados, no entanto os professores vem trabalhando para tentar mudar essa realidade e aproximar comunidade e escola para que assim possam trabalhar juntos, buscando a participação de todos.

6. DIAGNÓSTICO.

DIAGNÓTICO I

ESCOLA MUNICIPAL BAIXÃO DO OURO

A Escola Municipal Baixão do Ouro em 2009 sofreu com a insuficiência de material didático, falta de recursos visuais, a falta de material para cantina e reforço escolar. A Falta desses materiais causou muita dificuldade para o processo de ensino aprendizagem, sabendo que sem recursos o trabalho do professor se torna muito complicado.

Outro fator importante que dificultou o trabalho do professor em 2009 foi à falta de apoio dos pais dos alunos, que não tiveram uma participação ativa na vida escolar dos seus filhos.

Já em 2010 a realidade é diferente, temos mais matérias didáticos, o que torna as aulas mais atrativas e os pais estão cada vez mais presentes na escola, esse fato tem ajudado muito a torna a aprendizagem mais significativa.

Infelizmente não chegou o material da cantina, mais isso não atrapalhou na aprendizagem porque tem-se todo apoio da secretaria de educação.

Não foram apresentados projetos administrativos os projetos pedagógicos trabalhados em sala de aula foram: FAMÍLIA....., MEIO AMBIENTE, SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDAVEL e em andamento, LEITURA UM PASSO PARA O FUTURO.

DIAGNÓTICO II

Escola Municipal Lourival Jacobina

DIAGNÓTICO III

Escola municipal Pedro Ferreira Leal.

A escola municipal Pedro Ferreira Leal estava em perfeito estado para o funcionamento; mas quando se fala de escola não se trata apenas da instituição de ensino e sim de todo processo que leva ao funcionamento, como: funcionários, material didático, merenda escolar, material de limpeza e outros.

Em 2009 o município passou por um processo de transição da gestão que mexeu no quadro de funcionários, por esse motivo a escola passou por uma redução de funcionários, não se tratando de educadores, mais mas na área administrativa como o diretor, secretário. Hoje a escola só se encontra com a presença da coordenadora, que com muito esforço vem tentando sanar as dificuldades.

Outros complicadores interferiram na aprendizagem dos alunos no ano de 2009 e início de 2010, se tratando da falta de merenda escolar, matérias didáticas e a falta de acompanhamento e a falta de acompanhamento da secretaria de educação para incentivar os alunos no desenvolvimento escolar.

Em relação aos problemas enfrentados em sala de aula destacam-se indisciplina, violência, falta de acompanhamento dos pais tanto em eventos ou nos projetos realizados na escola, quanto nas atividades propostas para casa.

Não foram apresentados projetos administrativos os projetos pedagógicos trabalhados em sala de aula foram: FAMÍLIA....., MEIO AMBIENTE, SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDAVEL e em andamento, LEITURA UM PASSO PARA O FUTURO.

DIAGNÓTICO IV

Escola Mun. Teixeira de Freitas.

Vários pontos podem ser citados no que diz respeito ao diagnóstico da escola Mun. Teixeira de Freitas, pois a mesma sofreu com a insuficiência de materiais didáticos para a

realização das atividades propostas; indisciplina, déficit de aprendizagem, falta de material para a cantina como: geladeira, copos, pratos, talheres, etc. insuficiência de merenda escolar; falta de recursos áudios visuais e não acompanhamento da secretaria de educação.

Não foram apresentados projetos administrativos os projetos pedagógicos trabalhados em sala de aula foram: FAMÍLIA....., MEIO AMBIENTE, SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDAVEL e em andamento, LEITURA UM PASSO PARA O FUTURO.

7. Marco Referencial.

7.1 MARCO SITUACIONAL

O crescimento tecnológico nos deu avanços de grande importância, porém observamos que apesar desse progresso mundial, enfrentamos um quadro de desigualdades sociais, perda de valores, constante preconceito, violência, falta de estrutura familiar e respeito estes invadem nossas casas e modificam a sociedade.

Diante de tais problemáticas a escola tem a responsabilidade de nortear as atitudes básicas para a transformação de uma sociedade mais justa e democrática, para viver com qualidade e respeito, valorizando a cultura, promovendo o bem comum e a inclusão social. A escola visa formar cidadãos críticos participativos para o desenvolvimento da capacidade de integração, de tomada de decisões, de trabalho em equipe, de assimilação de mudanças, de exercício de solidariedade, de acolhida e respeito as diferenças para que a educação aconteça de forma a promover a autonomia e a cidadania.

Em nível de município a escola busca nortear seus princípios filosóficos dentro de um perfil que coloca como principal receptora e geradora do contínuo processo de aprender uma educação que seja a base das transformações sociais, buscando assim a formação integral dos educandos para que os mesmos possam compreender seus deveres e direitos perante a sociedade

7.2 MARCO DOUTRINAL

Segundo a Lei de Diretrizes e Base Art.1º “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas*

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Nessa perspectiva educar implica inserir a escola na sociedade. Discutir as interferências de uma para outra. Decidir quais são efetivamente os conteúdos pertinentes a serem tratados na escola e de que forma, abrir espaços pedagógicos para abordar de fato a nossa cultura brasileira, rejeitando materiais didáticos que negligenciam o pluralismo. Esta é a ética a ser estabelecida nas nossas escolas, aquela que se rebela contra as manifestações discriminatórias de raça, gênero, classe, cultura, pois é através da determinação de vivenciar esta ética, de praticá-la que de fato podemos nos tornar educadores. Igualmente a formar como tratamos os conteúdos, como lidamos com as pessoas, como nos comprometemos com as questões sociais é que vão concretizar o projeto pedagógico do núcleo I.

Buscamos ser escolas realistas, que lutem por mudanças, onde cada membro construa sua história, consciente do poder que exerce para esta mudança ou para sua manutenção.

Queremos sujeitos críticos que através de uma ação coletiva façam das nossas escolas lugares agradáveis, onde a comunidade e o mundo estejam integrados e as informações passadas não sejam absorvidas sem indagações.

Nossas escolas respeitam as diferenças e sabemos que uma transformação social só acontece através de indivíduos críticos que a partir do diálogo e da democracia buscam a justiça e a implementação dos conteúdos aprendidos.

7.3 MARCO OPERACIONAL

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, deve-se identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber, posicionando-se contra formas de ensino ditas tradicionais, nas quais cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento em uma versão considerada pronta. Ao adotar uma nova postura diante do ensino, é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem daqueles que a frequentam.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade, isto implica em se fazer um trabalho pautado nas vivências e experiências de cada ser humano, pois cada pessoa é única e dotada de características pessoais diferenciadas.

Só com uma prática voltada para a valorização, integração e desenvolvimento intelectual dos alunos que se é capaz de mudar a realidade dos mesmos. Para que isso ocorra, nas escolas do núcleo I busca-se uma prática pedagógica dialógica inclusiva que vê o aluno como sujeito capaz de interagir na sociedade criticamente.

Os planejamentos são momentos de busca e deve está condizente, com a realidade social e cultural do alunado, havendo assim uma maior integração com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Partindo sempre da realidade local, para que os alunos possam desenvolver suas habilidades e competências.

È primordial que os conteúdos sejam significativos para os alunos para que assim a aprendizagem envolva raciocínio, análise, imaginação e o relacionamento entre idéias e acontecimentos para que os conteúdos trabalhados deixem de ser apenas informações e passem a ser conhecimento.

Nesse contexto o papel do educador é fundamental como condutor desse processo de transformação de informações em conhecimentos. A noção de limite e respeito ao outro é imprescindível para a convivência em grupo. O trabalho em equipe deve priorizar o dialogo a colaboração e a interação dos seus integrantes, buscando o compromisso com o coletivo visando a responsabilidade social e individual.

8. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo educacional vigente perpassa por momentos de reflexão no que tange as restrições das propostas de democratização da escola pública como mola propulsora para a melhoria da qualidade da educação. Diante disso, percebemos que tais discussões se assentam na construção de um trabalho coletivo.

Este trabalho coletivo, nos remete um pensar sobre que tipo de escola queremos, que público queremos formar e acima de tudo, o que temos a oferecer para a comunidade a qual pertence a escola. No momento em que nos submetemos a essas reflexões, pensamos numa escola reflexiva, aquela em que deixa de lado o modelo de burocracia/tecnocrata e seguiu um projeto institucional, pois é este que define a filosofia “pregada”pela escola e é ela que sustenta a realidade escolar. Tal proposta implica na construção do Projeto Político Pedagógico- PPP, no qual deve está implícito a articulação com a comunidade local e escolar,

promoção e formação do saber, bem como um projeto assumido por todos. Por Projeto Político Pedagógico, NERI e SANTOS afirma:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar, significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se atravessar um período de instabilidade e buscar estabilidade em função da promessa que cada projeto contém estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação do possível, comprometendo seus atores e autores. GADOTTI(1994).

Nesse sentido, percebemos a constituição do PPP enquanto documento jurídico e enquanto projeto coletivo e autônomo de uma escola, baseado numa proposta de educação que tem por objetivo maior a aprendizagem dos educandos. É um processo desafiador, porém não será concretizado de uma hora para outra, é preciso que haja uma ruptura de um modelo que ainda segue os ranços do tradicionalismo, das escolas isoladas, da perspectiva tecnocrata.

Nesse sentido, a autonomia da escola possibilita a tomada de decisão, bem como, a flexibilidade para a sua ação em determinadas situações ou contextos que caracterizam a organização escolar. O diálogo com a realidade circundante abre um leque de possibilidades para a atuação adequada da escola, o pensar coletivo se resultará no projeto da escola que será assumido por todos, o qual se constitui num documento que resulta da concretização desse pensar coletivo e organizar a missão da escola considerado como referência sistemática de atuação para desenvolver suas metas.

E a ação é a capacidade dos homens de produzir fatos e eventos em um espaço no qual é garantido o seu aparecimento para outros homens, e, portanto, de caráter político. Neste também mostra que as interações são valores e práticas que serão construídas, sabe-se também que é um caminho longo e complicado, mas a união entre os membros pode resultar em bons frutos de um trabalho árduo e contínuo.

METAS (período ano letivo de 2010)

- Elevar o índice e a participação da família na vida escolar em 25%.

- Elevar o índice de capacitação dos professores em 50%.
- Elevar em 30% o índice de aulas com utilização do lúdico.
- Reduzir em 50% o índice de evasão e repetência escolar.

MISSÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

- Oportunizar uma educação de qualidade que forma para a vida, proporcionando o saber em vista do crescimento integral dos educandos, oportunizando também as comunidades a terem maior envolvimento e participação nas ações escolares, contribuindo para a formação pessoal e social ,gerando pessoas abertas ao aprendizado contínuo, dispostas a enfrentar os problemas e desafios da vida, conscientes dos valores éticos e do seu papel como cidadãos.

VALORES

- ✓ **Respeito-** É a base de nossas atitudes, reconhecendo no outro suas diferenças individuais e culturais.
- ✓ **Solidariedade e Cidadania:** A consciência de nossa responsabilidade de colaborar para o bem-estar comum levantando nossa voz em favor de uma sociedade justa e de paz que priorize o bem-estar social de todos os cidadãos.
- ✓ **Ética:** Somos instituições íntegras, transparentes e justas que priorizam no ambiente escolar o respeito aos outros, o diálogo fraterno e sincero, buscando evitar toda ambiguidade no agir e no falar.
- ✓ **Profissionalismo:** Buscamos continuamente a excelência e a atualização de nossas atividades profissionais frente aos desafios constantes de nossas missões educativas.
- ✓ **Confiança:** Para desenvolver qualquer atividade de igualdade, o ponto de partida é sentir-se capaz.
- ✓ **Amizade:** Em meio ao ambiente de estudo e trabalho a convivência oportuniza a construção de relações amistosas, fundada nos valores acima descritos, gerando um convívio fraterno e alegre.

VISÃO DE FUTURO

- Garantir que as escolas do núcleo I continuem sendo centros educacionais e sociais que atendam a toda comunidade escolar bem como suas necessidades, oferecendo um ensino de qualidade, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

9. ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DO PPP

A educação tem papel ativo e significativo de transformação social. Considerando a avaliação como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição escolar, em especial da aprendizagem e da formação global do aluno. A finalidade da avaliação é a busca do aperfeiçoamento ou melhoria da escola ou do sistema. O aperfeiçoamento ou a reconstrução implica necessariamente, melhoria da qualidade (do ensino, da aprendizagem, da gestão, etc.) A avaliação deve melhorar o conhecimento sobre as ações desenvolvidas, mas oferecer subsídios para a tomada de decisões, ela deve indicar de modo explícito os elementos para o aperfeiçoamento ou revisão das atividades da escola ou do sistema educacional.

Nesse contexto a avaliação deste projeto será contínua, com retomadas frequentes e replanejamento das ações para garantir um resultado de qualidade. As escolas não mediram esforços para que se concretizem todas as metas planejadas, para isso acontecerá encontros semestrais entre todos os envolvidos na construção deste projeto, a fim de verificar o andamento do mesmo e fazer as alterações necessárias.

Referências bibliográficas

- **GADOTTI**, Moacir & **ROMÃO**, José E. Autonomia da escola-Princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.
- **NERI**, M^a Lídia Guimarães. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Uma Prática Educativa em Construção. Belém-Pará. 2001.
- **PARÂMETROS CURRICULARES. 2. ÉTICA**: Ensino de primeira a 4^a série. I Título

