



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz

ESCOLA DO CAMPO: Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE.

GARANHUNS – PE

2018

Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz

ESCOLA DO CAMPO: Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Professora Ma. Taynah de Brito Barra Nova

GARANHUNS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

D585e Diniz, Hohana Cibelle Cavalcanti

Escola do campo: sentidos atribuídos pelos professores
do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE / Hohana
Cibelle Cavalcanti Diniz. – 2018.
80f. : il.

Orientadora: Taynah de Brito Barra Nova.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2018.
Inclui referências e apêndices.

1. Educação rural 2. Professores - Formação
3. Escolas rurais 4. Educação I. Nova, Taynah de
Brito Barra, orient. II. Título

CDD 370.19346

Hohana Cibelle Cavalcanti Diniz

ESCOLA DO CAMPO: Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Aprovado em 12/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Professora Taynah de Brito Barra Nova – UFRPE/UAG

Professor Dr. Lucas Silva Castro – UFRPE/UAG

Professor Dr. Luiz Gonzaga Baião Filho - UFRPE/UAG

DEDICATÓRIA

À minha vó, Dona Pretinha (*in memoriam*), a
pessoa mais forte que conheci.

Em uma de nossas conversas ela me disse:
*Quando eu melhorar, vou lhe ajudar a pagar
seus estudos na faculdade.*

Ela se encantou antes de ver sua terceira
neta concluir um curso superior em uma
Universidade Pública Federal.

AGRADECIMENTOS

The Road So Far...

As primeiras pessoas responsáveis por eu estar concluindo essa etapa da minha jornada acadêmica e a quem eu sou muito grata são meus pais, José Orlando, Jardelle (*in memoriam*) e Tamires, sim, eu tenho duas mães. A eles sou grata por nunca terem deixado faltar nada para que eu tivesse uma boa educação e por terem depositado em mim a confiança e o apoio para que chegasse até aqui. Aos meus irmãos, Hortência, Thauan e Júnior, por terem sempre vibrado com minhas conquistas e por trazerem mais alegria para a minha vida.

As pessoas do meu coração, Iago Felipe, Amanda Moraes, Fernanda Queiroz, Jéssica Matias, Juliana, Tais, Nadja, Ana Clara e Roberto Cassimiro, por terem me proporcionado tantos bons momentos dentro e fora da UAG, por dividirem comigo uma parte da vida de vocês e por me ajudarem tantas vezes. A Jessica Silva, por ter chegado e somado na minha caminhada, por ter sido abrigo e conforto nos meus momentos mais difíceis, por me incentivar a ser melhor e acreditar no meu potencial.

A minha orientadora, Taynah de Brito Barra Nova, por todo o apoio e auxílio. Uma profissional admirável, em quem eu me inspiro para seguir nessa jornada, uma pessoa do coração gigante e solidário. A ela eu tenho extrema gratidão por todas as vezes que me deu forças e me mostrou as outras possibilidades que uma mesma situação possui. Por acreditar no meu potencial e me ajudar a enxergá-lo. Obrigada por ter sido um dos presentes mais lindos que a UAG me deu.

A primeira professora que eu tive, a quem até hoje eu tenho muito apreço e admiração, agradeço a ela por ter me ensinado a escrever minhas primeiras letras e por ter tido tanta disponibilidade para me ajudar em tantas vezes que precisei, sou muito grata a você “tia Karla” por ter me iniciado nesse mundo das letras e números. E a todos os meus outros professores, por terem contribuído com minha formação e com meu desenvolvimento.

Aos meus professores da UAG, por terem feito com que eu enxergasse a educação como um dos instrumentos mais eficazes para mudar uma sociedade. Aos professores Lucas Castro e Luiz Gonzaga, por terem aceitado fazer parte da banca de avaliação do trabalho e contribuírem com esse momento da minha formação.

RESUMO

A Educação do Campo é uma modalidade da educação brasileira voltada à população camponesa e prevista com adequações às peculiaridades da vida no campo e às especificidades de cada região. Legalmente, Diretrizes apontam orientações particulares para aspectos essenciais à organização da ação pedagógica desempenhada nas Escolas do Campo, englobando conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes atendidos; além de incentivar que as instituições criem sua própria organização escolar, como a adequação do Calendário Escolar às fases produtivas da população atendida e às condições climáticas. Este trabalho teve como objetivo analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Escola do Campo. O texto apresenta os avanços que a educação ofertada às populações camponesas sofreu a partir da década de 1930, focando na participação ativa dos movimentos sociais no protagonismo das conquistas educacionais do público camponês. A pesquisa foi realizada na cidade de Garanhuns/PE, com 57 professores de Escolas do Campo do Distrito de Miracica. Utilizamos o questionário e a entrevista enquanto instrumentos de coleta, e a Análise de Conteúdo guiou nossa interpretação dos dados. Através do questionário nos aproximamos de características do perfil do corpo docente do Distrito, identificando-os como um grupo formado com Ensino Superior, predominantemente feminino e jovem. As entrevistas nos mostraram que estes professores compreendem que a Escola do Campo tem o papel de fortalecer a identidade local do alunado, carregando em si o potencial de ofertar melhoria de qualidade de vida ao público atendido e, conseqüentemente, estimular a permanência da população camponesa no campo. Para os docentes, a Escola do Campo deveria considerar as características identitárias locais dentro do fazer pedagógico, embora se admita os desafios enfrentados por quem se compromete em tentar fazê-lo, como a existência de uma única Proposta Pedagógica para todas as escolas do município e a ausência de um Calendário Escolar para as Escolas do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do Campo; Educação do Campo; Professores.

ABSTRACT

The Rural Education (Countryside) is a modality of the Brazilian education directed to the populations of the field and predicted with adaptations to the peculiarities of the life in the Countryside and to the specifics of each region. Legally, Guidelines point out particular orientations for essential aspects to the organization of the pedagogical action performed in the Rural Schools, encompassing curricular contents and methodologies appropriate to the real needs and interests of the students attended; and encourage institutions to create their own school organization, such as the adaptation of the School Calendar to the productive phases of the population served and the climatic conditions. This work had as objective to analyze how the teachers who work in the Rural School in Garanhuns, in the District of Miracica, understand the Rural Education (Countryside). The text presents the advances that the education offered to the populations of the field suffered from the decade of 1930, focusing on the active participation of the social movements in the protagonism of the educational achievements of the populations of the field. The research was carried out in the city of Garanhuns / PE, with 57 teachers from Rural Education (Countryside) in the District of Miracica. We used the questionnaire and interview as collection tools, and Content Analysis guided our interpretation of the data. Through the questionnaire we approach characteristics of the profile of the faculty of the District, identifying, predominantly, a female and young group with Higher Education. The interviews showed that these teachers understand that the Rural School has the role of strengthening the local identity of the student, carrying the potential to offer a better quality of life to the public served and, consequently, to encourage the populations of the field to stay in rural school. For teachers, the Rural Education (Countryside) should consider the local identity characteristics within pedagogical making, although the challenges faced by those who commit themselves to try to do so, such as the existence of a single Pedagogical Proposal for all schools in the municipality and the absence of a School Calendar for the Rural Education (Countryside).

KEY WORDS: Rural School; Rural Education (Countryside); Teachers.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada do Cenário A.....	40
Imagem 2 – Fachada do Cenário B.....	41
Imagem 3 – Acesso ao Cenário C.....	42
Imagem 4 – Acesso ao Cenário D.....	42
Imagem 5 –Entorno do Cenário E.....	43
Imagem 6 – Fachada do Cenário F.....	44
Imagem 7 – Fachada do Cenário G.....	45
Imagem 8 – Horta do Cenário G.....	45
Imagem 9 – Registro fotográfico 01 da horta do Cenário H.....	46
Imagem 10 – Registro fotográfico 02 da horta do Cenário H.....	46
Imagem 11 – Acesso ao Cenário I.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. O RURAL DENTRO DO CAMPO: o estigma do atraso atrelado à área educacional	20
2.1 Movimentos Sociais: Movimentos de Ruptura com o estigma do atraso	25
2.2 A Educação do Campo e suas especificidades na educação brasileira atual.....	28
2.3 A Educação do Campo nas Reuniões da ANPEd.....	33
3. PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 Os Cenários da pesquisa.....	38
3.2 Sujeitos da pesquisa	48
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	48
3.4 Técnica de análise dos dados.....	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
4.1 Perfil dos professores.....	50
4.2 A Educação do Campo para os professores do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE 57	
4.2.1 O campo na Educação do Campo.....	57
4.2.2 A Escola do Campo no campo.....	63
4.2.3 O aluno do campo	66
CONSIDERAÇÕES.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE A (Questionário de identificação dos professores)	79
APÊNDICE B (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).....	80
APÊNDICE C (ROTEIRO ENTREVISTA)	81

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação do Campo no cenário brasileiro é reconhecida nos dispositivos legais enquanto uma educação com características singulares, pautada, principalmente, no respeito às identidades específicas do público ao qual atende.

Desde o final dos anos 1990 e, com maior ênfase, durante a primeira década dos anos 2000, o Governo Federal passou a reconhecer a dívida histórica que possuía com os povos do campo no Brasil. Assim, através de marcos legais (BRASIL, 2001, 2002, 2008, 2009, 2010), o Ministério da Educação, com o objetivo de respaldar a oferta de uma educação escolar, oficial, que reconheça as especificidades do público atendido, iniciou os serviços de elaboração de Diretrizes Educacionais, que orientam a oferta de uma educação diferenciada, baseada no princípio do respeito ao espaço do campo e às práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos que nele habitam.

Compreendemos que o direito à educação é fruto de uma extensa e contínua luta da sociedade brasileira, travada nos diferentes contextos históricos do país. Os direitos adquiridos e os retrocessos vividos podem ser conhecidos através do estudo dos textos constitucionais concomitantes a esses contextos históricos. Através desta ação, percebe-se a marca das ideologias dominantes, nos registros que consideram os povos do campo ou nas omissões dos mesmos.

Dentre as Constituições Federais que vigoraram no país, a promulgada em 1934 destaca-se por ser a pioneira a apresentar, em capítulo próprio, dispositivos que organizavam a educação nacional. Dentre eles, ganha relevo, o que determina a União como responsável por elaborar as Diretrizes para a Educação Nacional. É também na Constituição de 1934, que a educação passa a ser concebida como direito de todos, dever da família e dos poderes públicos. A Carta Magna de 1934 se sobressai, ainda, por ser a primeira Constituição a tratar da educação no meio rural, como podemos constatar no Artigo 121 § 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar

ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934)

Embora o Artigo aponte a existência de uma “educação rural”, o texto não aborda com atenção à temática, deixando ausentes informações sobre que tipo de educação seria esta. O tema retorna apenas no Artigo 156, de cunho financeiro, que passa a atribuir à União o dever de reservar, para realização do ensino nas zonas rurais, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Podemos considerar como apontam Vieira e Farias (2007), que a Constituição de 1934 representa um marco para desenvolvimento da esfera educacional brasileira, embora tais avanços durem um curto período de tempo diante de sua vigência se estender por apenas três (03) anos.

Na Constituição outorgada em 1937, a organização educacional adotou uma posição centralizadora, em conformidade com o centralismo da política de Estado autoritária, adotada pelo governo da época, deixando ausente qualquer menção a uma educação voltada aos povos do meio rural.

Apenas a atual Constituição Federal, promulgada em 1988 e conhecida como Constituição Cidadã, versa a respeito da educação como sendo um direito social, como discorre o seu Artigo 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Este dispositivo reconhece em seu Artigo 205 a educação como sendo, direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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”.

Logo, ao garantir o direito à Educação Básica, compreendendo todos os níveis e modalidades de ensino, a Constituição Federal de 1988, viabilizou o reposicionamento da Educação do Campo no cenário educacional.

Com o foco ainda voltado para as legislações educacionais, dando ênfase aos avanços das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, ganha realce a atual Lei Federal nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que orienta a organização da educação brasileira.

No que concerne à Educação do Campo, a referida Lei apresenta alguns progressos relacionados a esta educação. No seu Artigo 28, I, II, III incisos, a Lei 9.394/1996, estabelece um direcionamento específico para as Escolas do Campo, ao discorrer que a oferta de Educação Básica para a população rural, deverá ter garantida, via os sistemas de ensino, as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente com relação a “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).

Considerando a perspectiva apontada no texto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a reconhecer a pluralidade sociocultural existente no campo, sugerindo que a educação rural, termo utilizado na época da promulgação da referida Lei, deveria contemplar as particularidades das localidades e da região onde estas escolas estão inseridas.

Mesmo diante de tais avanços legais, algumas questões ainda se fazem presentes no cotidiano destas escolas, como destaca Leite (1999, p. 55),

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

Diante das dificuldades recorrentes no atendimento educacional às populações do campo, os movimentos sociais engajados a este público ganham protagonismo e se fazem presentes na luta por uma educação de qualidade, que contemple as suas realidades diversificadas e que as respeitem. Como exemplo,

Bezerra Neto (2005, p. 07) destaca a atuação do Movimento dos Sem Terra no debate, ao considerar que, “[...] a conquista da terra nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular [...]”. Neste contexto, a luta do movimento se insere na defesa de que a Escola do Campo não seja uma mera cópia das escolas urbanas, mas que seja uma escola que reconheça as especificidades dos sujeitos que a compõe.

Como um fato marcante na luta pela efetivação de uma educação de qualidade para os moradores do campo, destaca-se o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em julho de 1997, na Universidade de Brasília. O encontro culminou para que os debates em torno da educação desenvolvida nos acampamentos e assentamentos dirigidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra atingissem uma proporção maior que a esperada no início. Tão grande foi a relevância do Encontro, que um grande movimento, de expressão nacional, começa a ser construído, sendo denominado “Por uma Educação do *Campo*”.

Nesse evento é lançado o “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, que, de acordo com Munarim (2008, p. 02) “[...] pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento” de Educação do Campo no Brasil. Para os organizadores, a necessidade do Manifesto se ancora na “possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto” (MST, 2014, p.19) não só de educação, mas de organização da sociedade. Seria uma luta direta contra o projeto de governo neoliberal, que, segundo o Manifesto, “destrói a Nação e aumenta a exclusão social” (MST, 2014, p.19) e em razão disso eles precisavam, como parte da classe trabalhadora brasileira, tomar uma posição diante de tais fatos.

No ano seguinte, em 1998, se constituiu uma articulação entre alguns grupos e movimentos sociais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através do Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), que passam a viabilizar e gerenciar ações voltadas para a escolarização dos povos do campo, em todo o território nacional, sendo esta

articulação denominada “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, ou “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo”.

Neste mesmo ano é protagonizada em Luziânia, Goiás, a “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, que procurou reconhecer atores sociais, bem como suas bandeiras, delimitar as opções políticas vinculadas ao grupo e estabelecer a ideia de que a luta pela terra e pela educação estão/são articuladas.

Na legislação brasileira, a Educação do Campo conta com alguns documentos legais, posteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(Lei 9.394/1996), específicos para este tipo de educação. O primeiro documento voltado propriamente para a Educação do Campo é datado de 04 de dezembro de 2001. Intitulado Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, tem como finalidade adaptar as orientações contidas no documento de Diretrizes Nacionais, para a realidade campestre. Sua instauração deu-se através da Resolução do MEC/CNE/CEB nº 01/2002.

Estas normativas tiveram o intuito de atender as particularidades das escolas inseridas no contexto do campo, para que preservem sua identidade, como é destacado no Art. 2º do referido documento,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saber próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva o país. (BRASIL, 2001)

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo são consideradas fruto de grande relevância para a Educação do Campo, que poucas vezes tinha ocupado um lugar de destaque na pauta da Educação Básica brasileira. A partir destas Diretrizes, outras normativas apontaram uma atenção voltada para esta modalidade , como a Resolução CNE/CEB Nº 02/2008, que “Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008). Também destacamos o Decreto Nº 7.352/2010, que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, que estabeleceu a amplitude das definições de populações do campo e de Escola do Campo.

Diante disso, o referido Decreto assegura que a Educação do Campo existirá por meio da oferta de formação inicial e continuada de seus profissionais, garantindo condições de infraestrutura e o fornecimento de transporte escolar, assim como os materiais e livros didáticos, para os alunos, além de equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto que sejam adequados ao projeto político pedagógico da instituição e que estejam em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações camponesas.

Compreendemos que a escola, como instituição social, foi pensada enquanto espaço de formação humana, dentro dos mais diferentes contextos históricos, já que a educação escolar pode ser usada como fonte de libertação e/ou de aprisionamento dos atores envolvidos nesta ação. Estes irão depender da dinâmica da realidade social na qual a escola estará inserida, em razão de que a sociedade vive um contínuo processo de mudanças.

De acordo com Souza (1994) para compreender tal dinamismo, é preciso que haja um entendimento dos cenários, dos acontecimentos, dos atores envolvidos nessa dinâmica, das relações de força, e da associação entre a estrutura dessa sociedade e seu vínculo com a conjuntura desencadeada por tais relações de força, entre esses atores e o que ocorre em determinados cenários.

Tal discussão culmina no debate sobre a função social da escola. Esta, por sua vez, “tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização” (PENIN e VIEIRA, 2002, p. 14).

Ressaltamos que, segundo o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo; e, enquanto Escola do Campo, a instituição deve garantir ao público atendido o que determinam as Diretrizes voltadas à Educação do Campo.

Nosso interesse no desenvolvimento desta pesquisa, inserida na temática da Educação do Campo, surgiu enquanto monitora da disciplina de Políticas Públicas em Educação, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade

Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns. Através desta experiência foi possível participar da realização de um estudo com foco na docência na Educação do Campo. A vivência, enquanto monitora, proporcionou uma curiosidade acerca da forma como esta vem sendo implementada na cidade de Garanhuns, agreste do estado de Pernambuco, e sua relação com os determinantes legais que orientam a Escola do Campo.

Outro ponto que instigou o desenvolvimento desta pesquisa foi a produção científica, a nível nacional, a partir dos trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a nível local, considerando os estudos desenvolvidos como Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Garanhuns. Embora o debate acerca desta produção seja apresentado em outra seção neste trabalho, adiantamos que, com relação aos trabalhos de conclusão de curso, apenas um (01) foca na formação de professores do Campo.

No cenário local, verificamos através da realização de uma busca no Sistema de Bibliotecas Integradas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (www.sib.ufrpe.br), direcionada para a Biblioteca Ariano Suassuna, da UAG, e guiada pelas palavras-chave: *Educação do Campo*; *Educação Rural*, a produção de monografias.

Como resultado dessa busca, identificamos dez (10) monografias relacionadas ao tema. Do *corpus*, cinco (05) monografias exploram a prática pedagógica, sendo duas (02) com foco na prática desenvolvida por movimentos sociais voltados à Educação do Campo (SOUZA E SILVA, 2014; e CAVALCANTE e CASTRO, 2015); e três (03) que estudam a prática pedagógica de professores que atuam em Escolas do Campo na cidade de Garanhuns-PE (BARBOZA e SILVA, 2013; QUEIROZ e SILVA, 2014; SILVA e SILVA, 2015).

Duas (02) monografias se debruçam sobre os processos de gestão: o trabalho de Silva e Castro (2014) que estuda o desenvolvimento do processo de escolarização ocorrido em uma área rural; e o trabalho de Leite e Silva (2017) que propôs estudar os valores sócios, políticos e culturais de uma comunidade quilombola de Garanhuns-PE. Ainda localizamos uma (01) monografia que focou nas ações docentes de combate ao Bullying em uma Escola do Campo (HERCULANO e SILVA, 2015), outra que pesquisou a influência da família no

processo de alfabetização e letramento de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental (BARROS e SILVA, 2013) e um estudo que tratou de explorar a formação de professores da Educação do Campo em Garanhuns (VERONEZ e SILVA, 2013).

Também nos instigamos no desenvolvimento da pesquisa, por considerarmos a área de referência na qual este estudo se insere relevante para o contexto local, uma vez que o quantitativo de Escolas do Campo registrado pela Secretaria de Educação do Município de Garanhuns ganha destaque entre o total de escolas da rede. Para nós, a identificação de características do perfil dos professores que integram essa modalidade de ensino, bem como a relação que o mesmo passa a construir com as Escolas do Campo pode nos dizer muito de sua atuação docente, bem como da forma como a Educação do Campo vem sendo considerada no contexto local.

Partindo destes pressupostos, nossa pesquisa foi norteada a partir das seguintes questões: considerando a quantidade de Escolas do Campo situadas no território de Garanhuns, bem como a concentração de matrículas nestas instituições, qual a concepção de Escola do Campo que os seus professores atribuem a instituição? Os docentes consideram os atuais dispositivos que norteiam a Educação do Campo nos sentidos que atribuem à instituição? Em nossa ótica, os sentidos atribuídos à Escola do Campo influenciam a relação do professor com a referida instituição, bem como com os elementos e sujeitos dos quais dela fazem parte e interagem. Diante disso, nossa pesquisa detém como objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Escola do Campo.

Objetivos Específicos:

- Identificar características do perfil do professor que atua na Escola do Campo, no Distrito de Miracica;
- Analisar como os elementos escolares e da prática docente na Educação do Campo são compreendidos pelos professores que atuam na Escola do Campo.

Nosso texto está apresentado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os nossos pilares teóricos. Inicialmente exploramos a relação entre rural e campo, destacando o estigma do atraso atrelado à área educacional. Em seguida, apresentamos a importante atuação dos movimentos sociais na renovação da educação voltada às populações do campo. Também tivemos a iniciativa de apresentar como a Educação do Campo atualmente vem sendo organizada enquanto educação oficial. Finalizamos o capítulo inicial apresentando os resultados da revisão de literatura que desenvolvemos a partir das últimas cinco reuniões da ANPEd.

No segundo capítulo é desenhado o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento do estudo em tela. Neste espaço é esboçado o nosso campo de pesquisa, o Distrito de Miracica, bem como a Educação do Campo ofertada pelo município de Garanhuns ao Distrito. Também informamos nossas filiações metodológicas caracterizando o tipo de pesquisa ao qual nos vinculamos e os instrumentos de coleta e análise de dados que utilizamos para que chegássemos aos resultados aqui apresentados.

O terceiro capítulo explora os dados produzidos, analisados a partir dos documentos legais que orientam a oferta da Educação do Campo no território nacional e da literatura da área, buscando responder as questões que norteiam a nossa pesquisa. A última seção do trabalho propõe explorar o desenvolvimento de pesquisas futuras a partir dos nossos achados.

2. O RURAL DENTRO DO CAMPO: O ESTIGMA DO ATRASO ATRELADO À ÁREA EDUCACIONAL

A expressão *educação rural* passa a ser adotada no Brasil na época do governo Vargas, para definir o tipo de ensino escolar voltado à população que não habitava o espaço urbano.

Para Saviani (2012) a delimitação urbano / rural deste período delimitava o desenvolvimento de políticas públicas para estes espaços geográficos, tomando como exemplo os projetos de modernização do campo, que tinham como foco a descentralização “[...] da agricultura para a indústria, tendendo um processo de industrialização da agricultura e de urbanização do campo” (SAVIANI, 2012, pág.60).

Nesta ótica, espaço urbano e espaço rural eram percebidos como diferentes, mas, apesar dessa visão dicotômica, as práticas pedagógicas e educativas implementadas para ambos os espaços, se estabelecem em um único paradigma, o urbano.

Nesse processo de urbanização, o campo seguiu a linha de vida urbana, deixando de lado as peculiaridades, os saberes e os valores partilhados nas comunidades camponesas. Além disso, a noção de educação conservadora, que permeava todo esse processo, contribuiu para que as escolas fossem grandes difusoras de uma visão estigmatizada e romantizada da vida no campo, contribuindo para que houvesse uma dissociação do conhecimento científico com a prática vivenciada por tais comunidades.

A inadequação do contexto na qual se dava a educação rural, juntamente com as poucas políticas públicas voltadas especificamente e, com o devido respeito, à identidade do público atendido, culminou para os altos índices de analfabetismo no meio rural brasileiro.

Diante desses fatos é possível afirmar que apesar da existência de ações voltadas ao meio rural, não ocorreu preocupação com a escola rural para que garantisse a permanência e o sucesso escolar da população que deveria ser atendida.

Frente a uma educação fragilizada e de qualidade questionável, que não preparava os jovens para permanecer no campo, nem os qualificavam para empregos ofertados no espaço urbano, muitas famílias se viam no dilema de trocar

a vida no campo pela vida na cidade, a fim de proporcionar aos filhos melhores oportunidades. Sobre o tema, Ribeiro (1985) destaca que,

[...] mesmo para as famílias que enviam seus filhos para a escola rural o ensino feito através desta escola não os prepara para permanecerem na terra. Toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremendo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. (RIBEIRO, 1985, pág.3)

No modelo de educação rural adotado pelo Brasil, é possível afirmar que essa educação nasce de um modelo inadequado para o contexto do campo. Ficava evidente a construção de um currículo carregado de uma visão homogeneizada de educação que considerava/valorizava apenas o contexto urbano, a falta de estrutura física nos ambientes educacionais e escolares, a precariedade, o difícil acesso às escolas, e, principalmente, a baixa (ou inexistente) exigência na formação do corpo docente que atuava nas escolas rurais, também culminaram para os altos níveis de analfabetismo e evasão nas áreas rurais.

Por volta de 1945, grupos passam a se organizar em comitês, universidades populares e centros de culturas populares a fim de construir uma mobilização em torno da educação, dando ênfase à educação dos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. De acordo com Andrade e Queiroz (2012, pág. 147), “O Estado brasileiro, sob a orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), também protagonizou iniciativas como: a ampliação das redes de ensino supletivo e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)”, com o foco no atendimento da população do campo.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, por exemplo, nasce das ideias construídas no Congresso de Educação de Adultos e foi, de acordo com Paiva (1973, pág. 176, *apud* ANDRADE e QUEIROZ, 2012, pág. 146), “a primeira grande campanha dirigida predominantemente ao meio rural”.

Andrade e Queiroz (2012, pág. 147), salientam ainda, que, no contexto ruralista em que foi forjada a educação de adolescentes e adultos, “[...] provavelmente não teria o mesmo objetivo proposto à época do Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas, que consistia em conter a migração rural/urbano”.

Dentro da perspectiva ruralista, a educação destinada a adultos e adolescentes tinha como objetivo a formação de mão de obra para o desenvolvimento da indústria, recém-chegada ao país. Evidenciam ainda que, “nessa experiência, os conteúdos de ensino não abordavam aspectos específicos das realidades rurais” (2012, pág. 147).

Assim, percebemos que a educação rural foi, e tem sido alicerçada na ideia de que as especificidades dos educandos não devem ser consideradas para a elaboração de currículos ou propostas educacionais e que os aspectos pedagógicos e didáticos não necessitam respeitar as características do meio em que vivem.

Como exposto acima, historicamente, o Estado brasileiro, mobiliza-se “em favor” da educação de adultos e adolescentes. Essa mobilização, nasce por meio de participações de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que foca na educação popular, porém, ainda, com uma prática ruralista. De acordo, com Barreiro (2010, pág. 30),

Em 1945, foi firmado um acordo sobre a educação rural que preparava, mais diretamente, a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil, resultante de cooperação estabelecida entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation Inc. (cooperação subordinada ao Office of Inter-American Affairs, agência do governo dos Estados Unidos). Esta agência propunha-se a estabelecer “maior aproximação interamericana, mediante intercâmbio intensivo de educação, ideias e métodos pedagógicos entre os países”.

O acordo citado por Barreiro (2010) gerou como fruto a criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha vinculação com o Ministério da Agricultura. Tal comissão era composta por técnicos americanos e brasileiros, responsáveis pela execução e andamento do projeto.

No ano de 1949 foi realizado o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, que pretendia, segundo Paiva (1987, pág.1947 *apud* Barreiro, 2010, pág. 2002) “[...] chegar a conclusões para adoção de um sistema de trabalho no Brasil, compatível com as ideias internacionais em relação à América Latina”.

Posterior ao Seminário Interamericano de Educação de Adultos foi criado o programa de missões rurais, que, metodologicamente, buscava levar ao interior do país o desenvolvimento comunitário. Nesse contexto, originou-se a Campanha

Nacional de Educação Rural (CNER), que, de acordo com Andrade e Queiroz (2012, pág.148),

[...] viria a selar os objetivos daquela que a sucedia, incentivando o espírito comunitário, a valorização do ser humano, a não diferenciação entre a cidade e o campo. Acreditavam os propositores da campanha que, por meio da organização comunitária e da crença na educação, seriam evitados e/ou resolvidos os problemas coletivos do meio rural.

Nessa perspectiva, era necessário propiciar para as pessoas que trabalhavam e viviam no campo, uma educação que se desenvolveria através de métodos e de técnicas voltadas apenas para o trabalho no campo, ou seja, uma pedagogia não escolar. Desta forma, o foco da campanha era na educação comunitária, que objetivava o desenvolvimento do ser humano, através do estímulo da capacidade e da compreensão, aguçando o desenvolvimento da autoconfiança, independentemente da idade e do gênero do educando, desenvolvendo assim, o senso de organização dos camponeses entre si, fortalecendo o pertencimento comunitário.

Em 1950 os acordos firmados entre MEC/USAID pregavam uma escola com filosofia de ajustamento de conduta das pessoas, em favor da renovação e do progresso técnico, com foco na viabilização do desenvolvimento do país. Tal filosofia disseminava a ideia de que as comunidades rurais eram permeadas por relações harmoniosas, ignorando as possibilidades de conflitos entre os grupos ou classes com interesses discordantes.

As extensões rurais, nascidas dessa perspectiva, carregavam consigo uma natureza de formação educacional, de natureza extraescolar, revelando o cunho de uma educação persuasiva.

Como apontam Lira e Melo (2010), na década de 1960 o Brasil enfrentava o aumento das discrepâncias regionais entre o Centro Sul e o Nordeste. Essas diferenças acentuadas se intensificavam no setor primário,

[...] o ponto de maior entrave para a absorção da mão de obra e o crescente agravamento da tradição da vigência de uma estrutura de poder e de um regime semifeudal da propriedade e do uso da

terra que foram, entre outros, os pontos de partida para a tomada de novas medidas por parte do poder público. (Pág. 10)

Neste cenário, é criada a primeira instituição voltada para o planejamento e o desenvolvimento regional do Brasil, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Em um primeiro momento, a instituição não voltou suas atenções para à área educacional, porém, no seu segundo plano de ação, destinou 06% de seus recursos, com foco no treinamento vocacional agrícola e industrial, para programas universitários e pré-vestibulares, bem como para o preparo de recursos humanos dos estados e municípios.

O desenvolvimento desses programas, entre 1960 e 1970, transparecia a urgência de uma nova concepção de educação, já que durante esse período a educação estava atrelada ao fator de desenvolvimento socioeconômico. Apesar desse fato, a educação rural não atingiu grandes avanços e, algumas das razões que culminaram para isso foram: a valorização da educação desenvolvida na cidade; e a falta de investimentos no setor educacional, pois, normalmente, tinha grande parte dos investimentos voltados para programas específicos com foco na erradicação da pobreza e destinados às regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Assim, depreende-se que houve uma grande disparidade entre a atenção e os investimentos na educação do meio urbano em relação à educação rural, o que acarretou, também, no aumento das disparidades educacionais e sociais entre as regiões do país.

Na década de 1980 a educação rural passa a ser incluída nas pautas das organizações ligadas à educação popular, com ênfase no desenvolvimento de uma educação pautada no acolhimento das diversidades culturais, nas necessidades específicas e nos direitos dos povos do campo. Essa nova forma de encarar a realidade nacional, em especial, a realidade campesina brasileira, é marcada, de acordo com Caldart (2012, pág. 236), pela “participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica”.

Como podemos perceber, nos contextos históricos apresentados, a educação brasileira, e em especial a Educação do Campo, tiveram direcionamentos influenciados diretamente pelas políticas das organizações internacionais. Tais direcionamentos tanto podem ser considerados como uma forma de intervenção,

quanto de cooperação, nas formas de organização e de gerenciamento da educação no Brasil.

Corroborando com Vieira e Albuquerque (2001, pág. 69), entendemos que “seria simplista supor que um organismo internacional dita às regras do jogo de fora e o país simplesmente a elas assente, sem restrições”. Ainda segundo as autoras, o que podemos observar nesse jogo de interesses, é que “[...] há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela ‘globalização das agendas educacionais’”.

O processo de internacionalização das agendas educacionais organiza os princípios, as regras e os procedimentos relacionados à administração pública, sendo esses designados ao estabelecimento de conexões entre os empréstimos e os meios de controle e fiscalização dos programas de financiamentos, alguns já citados. Por esse motivo, os organismos internacionais intervêm na concepção e efetivação das políticas públicas educacionais.

2.1 Movimentos Sociais: Movimentos de Ruptura com o estigma do atraso

A expressão Educação Rural esteve por muito tempo relacionada a um cenário de descaso: um ensino escolar precário, de baixa qualidade estrutural, de atraso pedagógico e falta de recursos financeiros. Para nós, essa perspectiva é vista também como ferramenta de controle político. A educação concebida nesses ambientes ignora a realidade dos espaços nos quais as Escolas do Campo estavam inseridas, tendo suas concepções e valores sobre a terra desvinculados da cultura e do vínculo que os atores sociais do campo possuem com a natureza.

Insatisfeitos com a conjuntura educacional voltada para o meio rural, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizam o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, a fim de analisar em que se situação encontrava-se a Educação Rural brasileira.

As análises mostravam que a educação destinada aos povos do campo apresentava um déficit em sua oferta, bem como no que diz respeito às questões estruturais / físicas. O cenário era intensificado pela falta de políticas públicas voltadas para a oferta de uma educação específica para a população residente no campo, como evidenciava o Plano Nacional de Desenvolvimento, que não considerava esse público. Perante os fatos, o ENERA passa ser considerado um marco histórico na luta pela oferta de uma educação de qualidade para os povos do campo. Lança-se, no evento, o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”.

A partir das discussões acontecidas no evento nasce a expressão *Educação do Campo*, como um lugar de cultura específica, plural na sua maneira de entender e de se relacionar com o tempo, o espaço e a natureza, bem como seu modo de viver, de se organizar enquanto sociedade e suas relações com o trabalho.

Data do ano posterior ao I ENERA a criação da Portaria nº. 10/1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que determinou a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que objetivou inicialmente oportunizar aos jovens e adultos assentados em áreas rurais por meio da Reforma Agrária, o acesso à educação.

O ano de 1998 também vivencia a I Conferência Nacional de Educação do Campo e, em decorrência dessa, é criado o movimento *Por uma Educação Básica do Campo*. Tal movimento articulou grupos organizados de pesquisadores e esferas políticas do Brasil, visando contribuir para o melhoramento da educação *no e do*¹ campo, mais especificamente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O ato de romper com a expressão “Educação Rural”, que anteriormente era designada para fazer referência à educação oficial ofertada aos povos do campo, não se deu de forma arbitrária, foi pautado na busca pela universalidade e respeito às diferenças do público, e como forma de enfrentamento à exclusão dos povos do campo, bem como pela relevância da participação dos movimentos sociais do campo nas negociações de políticas educacionais voltadas para a nova concepção de educação.

¹ A expressão educação *do e no* campo se origina a partir dos estudos de Caldart, para a autora, o termo Educação do Campo faz referencia a uma educação pensada a partir do lugar onde esta é ofertada, relacionando-se com a cultura desse povo e garantindo sua participação nesse meio. Já a expressão Educação *no* Campo faz referencia a uma educação que oferecida nas áreas rurais, sem garantir que esta esteja vinculada a cultura desse povo.

Esta concepção de Educação do Campo surge então como manifestação da valorização de “suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural” (CALDART, 2012, pág. 240).

Ao tratarmos da Educação do Campo estamos voltando nossos olhares para o conjunto de trabalhadores do campo, como destaca Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 11),

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

Partindo do reconhecimento da diversidade dos povos do campo, é notório que cada grupo possui uma identidade cultural própria, que têm a sua própria maneira de viver e trabalhar, constituídas por meio das relações sociais e permeadas pelo trabalho na terra. Nessa perspectiva o movimento de Educação do Campo considerou que,

[...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 1998, p. 09)

Esse movimento em torno da Educação do Campo, para além de ser um projeto de renovação pedagógica, busca evidenciar aspectos próprios da cultura camponesa, como por exemplo: rituais, danças, teatros e a linguagem inerente a essa cultura. Segundo Costa (2000, *apud* CALDART, 2012 p.115) camponesessão:

[...] aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que

não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação.

A forma como a educação é compreendida pelos que defendem a Educação do Campo é concebida por meio de um movimento sociocultural que se concentra, segundo Da Rosa e Caetano (2008, p. 29), “na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples do campo, tornam-se sujeitos culturais, celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação”.

Nessa concepção de educação contemplada pelo movimento em torno da Educação do Campo, que preza pela autonomia e a valorização dos saberes extraclasse, os atores sociais do campo são percebidos como sujeitos ativos que produzem memória e história, isto é, seres socio-históricos. O que corrobora com os constructos de Freire (2002, p. 66), “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Desta forma, é por intermédio da educação que o sujeito qualifica-se para o desenvolvimento da sua cultura, torna-se um ser interativo com o meio no qual está inserido e passa a refletir sobre as atividades que se propõe fazer, sejam essas profissionais ou sociais.

2.2 A Educação do Campo e suas especificidades na educação brasileira atual

A busca por uma renovação pedagógica que preza por uma educação direcionada para o desenvolvimento econômico e sociocultural, atendendo as especificidades históricas e culturais das sociedades camponesas, é bandeira da Educação do Campo. Compreende-se, nessa ótica, que os povos do campo vivem, ou deveriam viver, com dignidade, resistindo na preservação e manutenção das características de suas comunidades.

Para que essa renovação ocorra de fato, é necessária a elaboração de políticas públicas que garantam o atendimento a esses povos de uma forma própria, diferente das demais esferas educacionais tradicionais, sem que seja necessário acompanhar única e exclusivamente o comportamento e a visão urbana, ou seja, desmerecendo o urbanocentrismo. Para Caldart (2004, p. 149):

[...] é a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Diante disso compreendemos que a concepção de escola no campo é ampliada para além dos seus horizontes físicos e passa a ser constituída a partir das concepções das causas defendidas por esses povos, dos desafios por eles enfrentados, dos sonhos que carregam e vincula-se, também, à história e à cultura do camponês. É diante das reflexões acerca dos conceitos acima descritos, bem como das práticas educativas concebidas no campo e/ou também por seus atores sociais, que a proposta pedagógica para a Educação do Campo é concebida. Estas reflexões acabam por oportunizar o reconhecimento do campo como um produtor de uma pedagogia voltada para a formação dos sujeitos camponeses.

Essa forma de conceber uma proposta pedagógica voltada para o campo pode ser compreendida como uma junção de argumentos que enxergam a educação como um caminho para a liberdade, que contemple o vínculo que o homem possui com a terra, para que este possa desempenhar a função de preservador do meio, por meio das lutas sociais.

Essas perspectivas corroboram com as propostas pedagógicas encontradas em Freire (1992), que concebe a educação como sendo um processo de consciência humana, pois somente os homens têm total consciência da sua incompletude e, é através da busca pela compreensão do mundo que este percebe a sua importância, por meio da educação problematizadora, que este é humanizado e humaniza a sociedade.

Encontramos, também, vínculos com a visão de Gadotti (2000), que discorre sobre a “Pedagogia da Terra”. Esta é compreendida como uma abordagem curricular, que tem como intuito possibilitar uma educação voltada para uma aprendizagem que contemple as significações que são atribuídas às coisas ocorridas no dia a dia, condizendo também com as ideias da “Pedagogia do Movimento”, que discorre sobre o “sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola” (CALDART, 2004, p.325).

A fim de reafirmar o direito à educação dos povos do campo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/1996) em seu Artigo 28 preconiza que,

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.

Este Artigo aponta um avanço diante das legislações anteriores, já que esta reconhece a pluralidade existente no campo. Porém, só isto ainda não foi e não tem sido o suficiente para que a realidade dessas escolas seja modificada.

A referida lei federal também foi porta de entrada para que os movimentos sociais do campo pudessem requerer os seus direitos e que, em consonância com as Conferências Nacionais voltadas para a Educação do Campo, articuladas pelos movimentos sociais do campo, obtivessem como fruto as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

O Parecer da Relatora Edla Soares (BRASIL, 2001) ao projeto da referida lei, aponta a dívida histórica que a nação brasileira tem com a população camponesa, que no decorrer da história ficaram sempre à margem da sociedade. Além de expor o percurso legislativo que a educação voltada para este público percorreu ao longo da história do país. Esse documento, bem como as próprias Diretrizes, concebe a Educação do Campo como sendo um lugar de desenvolvimento onde os envolvidos nesse processo de educação são vistos como sujeitos de direito, respeitando o modo próprio de vida, de ocupação do espaço, o que acaba reafirmando a identidade das escolas camponesas.

Tais diretrizes orientam os princípios e metodologias primordiais para garantir a universalização do acesso e permanência dessa população em todas as etapas da Educação Básica, respeitando assim o Artigo 205 da Constituição Federal. Neste, a educação é reconhecida como sendo um direito de todos e dever do Estado e da

família, sendo 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.

Contemplando também a parceria entre escola e sociedade, objetivando o avanço integral do aluno, o documento ressalta que a elaboração de propostas pedagógicas específicas, integradas à realidade local de onde cada instituição de ensino está inserida, e defendendo um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo. Assim sendo, entende-se que o documento direciona o modelo organizacional da Educação do Campo.

A Educação do Campo também é orientada pela Resolução nº 2, de abril de 2008 que objetivou reexaminar quesitos como o transporte escolar e o processo de nuclearização do ensino, o que contribuía para o processo de descaracterização das Escolas do Campo, como destacou o relator do Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. (BRASIL, 2007)

Nesse caso, a Resolução estabelece em seu Artigo 3º, que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Em seu parágrafo 2º, o Art. 3º, destaca que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” e, em seu Art. 4º que,

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na

definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência - escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Complementando o Art. 4º, o Art. 10º da Resolução orienta que,

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Acrescentando ainda em seu §1º que “É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciado”. Salientando ainda em seu § 2º, que “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Em 04 de novembro de 2010 é sancionado o Decreto nº 7.352, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este dispositivo amplia a oferta e a qualificação da Educação do Campo, Básica e Superior, reforçando o regime de colaboração:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Em seu § 4º, o decreto assegura que a Educação do Campo deve garantir condições de infraestrutura e transporte escolar, formação inicial e continuada dos

profissionais da educação, assim como a oferta de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas próprias para o lazer e a prática desportiva, estes devem estar de acordo com Projeto Político Pedagógico e a realidade local e sua diversidade.

Ainda no Decreto nº 7.352, Art. 2º, inciso V, é assegurado a participação da comunidade e dos movimentos sociais como agentes fiscalizadores da qualidade da educação escolar campesina. Esse reconhecimento implica em compreender que a Educação do Campo é fruto de uma luta social atuante, que preza pelo fortalecimento da identidade cultural campesina e que busca a efetivação plena dos seus direitos.

Desta forma, as legislações acima citadas conduzem a definição das referências e elaboram parâmetros voltados para o que diz respeito à qualidade das Escolas do Campo, buscando assegurar condições básicas para o funcionamento dessas instituições e procurando garantir também a participação das comunidades campesinas no que se refere ao controle dessas políticas públicas.

2.3 A Educação do Campo nas Reuniões da ANPEd

Buscando nos inteirar das discussões que focam a Educação do Campo, promovidas no universo acadêmico, e assim, traçarmos o cenário da produção nacional focada na temática da nossa pesquisa, realizamos uma busca no banco de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), com o propósito de reunir os trabalhos apresentados nas últimas cinco (05) edições Nacionais da Associação, que aconteceram entre os anos de 2011 e 2017.

Selecionamos, entre os vinte e três (23) Grupos de Trabalho organizados por eixos temáticos que a ANPEd possui, através dos perfis de cada GT apresentados no site da referida associação, os Grupos de Trabalho que se encaixavam na temática por nós pesquisada. Os GTs Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos (GT03); Estado e Política Educacional (GT05) e Formação de Professores (GT08) foram considerados para compor nosso levantamento.

O GT03 tem uma relação direta com a temática pesquisada e concentra trabalhos que fazem menção à Educação do Campo, explorando experiências educativas realizadas por movimentos sociais do campo.

O GT 05 propõe estudar os processos de concepção e implantação das políticas públicas na área educacional, além de se debruçar sobre as políticas voltadas para a Educação do Campo e como estas influenciaram as mudanças institucionais e sociais nesse espaço.

Como um de nossos objetivos é a identificação de características do perfil do professor que atua na Escola do Campo, no Distrito de Miracica, consideramos, também, o GT 08 que trata da Formação de Professores.

O critério de seleção utilizado para a triagem dos trabalhos considerou apenas as comunicações orais que traziam no título ou entre as palavras chave a expressão *Educação do Campo*.

O levantamento reuniu trinta e um (31) trabalhos. As 34ª e 35ª Reuniões concentram o maior número de estudos que se voltados para a temática, sendo apresentados oito (08) trabalhos por encontro, (ANHAIA, 2011; PEREIRA, 2011; MARCOCCIA, 2011; COCO, 2011; ARAÚJO, 2011; OLIVEIRA, 2011; MEDAETS, 2011; JANATA, CALDAS, NAWROSKI, 2011; LOPES, MOLINA, 2012; GONÇALVES, 2012; MOURA, 2012; MARTINS, 2012a; LIMA, 2012; PANTEL, 2012, LINS, CAVALCANTE, 2012; MARTINS, 2012b). A 36ª Reunião apresentou dois (02) estudos que trataram da Educação do Campo (HAGE, 2013; SOUZA, 2013;).

Na 37ª Reunião, foram identificados nove (09) pesquisas (SILVA, 2015; TONDIN, 2015; HAGE, CRUZ, 2015; AQUINO, BRITO, COSTA, 2015; DINIZ, 2015; SOUZA, PALUDO, BELTRAME, 2015; SILVA, MIRANDA, 2015; ARAÚJO, 2015; FONTANA, 2015). No entanto, na 38ª reunião, observamos que apenas quatro (04) pesquisas relacionadas ao tema foram apresentadas (HAGE, LIMA, SOUZA, 2017; CREPALDE, 2017; MENDES, REIS, 2017; MORAES, SOUZA, 2017).

Com exceção do trabalho de Gonçalves (2012), que integrou as Comunicações Orais do GT Estado e Política Educacional, e dos estudos de Lopes e Molina (2012) e Fontana (2015), que apresentaram seus respectivos estudos no GT de Formação de Professores. Os trabalhos mencionados integravam o GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos., como ilustra o Quadro nº 1:

QUADRO nº 1: Distribuição de trabalhos por Reunião e Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd que tratam da Temática “Educação do Campo”

Reunião / ano	Total de Trabalhos	GT- 03: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	GT- 05: Estado e Política Educacional	GT- 08: Formação de Professores
34ª / 2011	08	08	-	-
35ª / 2012	08	06	01	01
36ª / 2013	02	02	-	-
37ª / 2015	09	08	-	01
38ª / 2017	04	04	-	-
Total	31	28	01	02

Fonte: Pesquisadoras (2018)

Após examinarmos de forma mais detalhada as temáticas exploradas nos trabalhos verificamos a predominância de quatro linhas de estudos: a primeira foca nas pesquisas empíricas da Educação do Campo sob a perspectiva do direito (assegurado ou negado). Este grupo de trabalhos reconhece a Educação do Campo como um direito das populações camponesas e, através de estudos empíricos investiga a efetivação das ações públicas na área. Na linha de estudos empíricos da Educação do Campo encontramos cinco (05) trabalhos, como indica o Quadro Nº 2

QUADRO Nº 2: Trabalhos vinculados à primeira linha: estudos empíricos da Educação do Campo sob a ótica do direito

Reunião / ano	Trabalhos	Total
34ª / 2012	Pereira (2011); Marcoccia (2011)	02
35ª / 2006	Lins e Cavalcante (2012); Pantel (2012)	02
36ª / 2013	Souza (2013)	01
37ª / 2015	Fontana (2015); Aquino, Brito e Costa (2015)	02
38ª / 2017	Moraes e Souza (2017)	01

Fonte: Pesquisadoras (2018)

A segunda linha dos trabalhos se concentra em estudar, sob a ótica da análise documental, a legislação da Educação do Campo. Como podemos ver no Quadro N° 3, localizamos três (03) trabalhos.

Quadro N° 3: Trabalhos vinculados a segunda linha: análise documental da legislação da Educação do Campo

Reunião / ano	Trabalhos	Total
35 ^a / 2006	Gonçalves (2012)	01
37 ^a / 2015	Diniz (2015)	01
38 ^a / 2017	Hage, Lima e Souza (2017)	01

Fonte: Pesquisadoras (2018)

A terceira linha reúne oito (08) trabalhos que promovem o acompanhamento da produção acadêmica e das políticas públicas desenvolvidas na Educação do Campo, como apontado no Quadro N° 4.

Quadro N° 4: Trabalhos vinculados a terceira linha: acompanhamento da produção acadêmica e das políticas públicas desenvolvidas na Educação do Campo

Reunião / ano	Trabalhos	Total
34 ^a / 2011	Anhaia (2011); Araújo (2011); Oliveira (2011)	03
35 ^a / 2012	Martins (2012)	01
36 ^a / 2013	Hage (2013)	01
37 ^a / 2015	Silva e Lopes (2015); Souza, Paludo e Beltrame (2015)	02
38 ^a / 2017	Mendes e Reis (2017)	01

Fonte: Pesquisadoras (2018)

Na quarta linha são exploradas as realidades locais por meio das especificidades da Educação do Campo. Essa linha reuniu doze (12) trabalhos, conforme Quadro N° 5.

Quadro Nº 5: Trabalhos vinculados a quarta linha: foco na exploração de realidades locais através das especificidades da Educação do Campo

Reunião / ano	Trabalhos	Total
34ª / 2011	Coco (2011); Janota, Caldas e Nawroski (2011); Medaetis (2011)	03
35ª / 2012	Lopes e Motina (2012); Moura (2015); Martins (2015); Lima (2015)	04
37ª / 2015	Silva (2015); Tondin (2015); Hage e Cruz (2015); Araújo (2015)	04
38ª / 2017	Crepalde (2017)	01

Fonte: Pesquisadoras. 2018

Diante da baixa quantidade de pesquisas voltadas para a realidade local e que propunham meios para a melhoria das necessidades específicas da vida no campo por meio da Educação do Campo, da mesma maneira, encontramos também uma pequena quantidade de produções focadas na Educação do Campo, sob a ótica da formação docente e da prática pedagógica dos professores que atuam nesse tipo de educação.

Com isso, nosso estudo propõe colaborar com as discussões acerca da Educação do Campo, nos aproximando dos professores que atuam nesta modalidade da Educação Básica e buscando analisar como estes compreendem a Escola do Campo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Como nosso estudo propôs se aproximar dos sentidos atribuídos à Escola do Campo pelos professores que atuam nestas instituições no Distrito de Miracica, Garanhuns-PE, nesta seção, apresentamos o percurso metodológico que seguimos a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

Nossa pesquisa buscou responder as seguintes questões: considerando a quantidade de Escolas do Campo situadas no território de Garanhuns, bem como a concentração de matrículas nestas instituições, qual a concepção de Escola do

Campo que os seus professores atribuem à instituição? Os docentes consideram os atuais dispositivos que norteiam a Educação do Campo?

Visando atender aos objetivos da pesquisa, bem como elucidar as problemáticas do presente trabalho, decidimos seguir os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, conforme Gonsalves (2001, p.67):

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

Optamos por utilizar a abordagem qualitativa no estudo, que, conforme Minayo (2001, p.22), “ (...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Esse tipo de abordagem possibilita uma leitura da realidade, nos possibilitando, dessa maneira, atribuir significado aos dados obtidos.

3.1 Os cenários da pesquisa

A Rede Municipal de Ensino de Garanhuns-PE é dividida em áreas administrativas, sendo constituída por uma Sede, localizada no centro da cidade de Garanhuns, e três Distritos: São Pedro, Iratama e Miracica.

Constituíram-se como campo da pesquisa dez (10) Escolas do Campo municipais, todas localizadas no Distrito de Miracica. Ressaltamos que o critério de escolha pelo Distrito justifica-se por concentrar o maior número de matrículas na Educação do Campo municipal.

As dez (10) instituições escolares que foram campo da pesquisa, funcionam em espaço escolar próprio. Oito (08) das dez (10) Escolas do Campo assemelham-se estruturalmente: o espaço físico é limitado, apresentando, apenas, salas de aula (no máximo duas por prédio, organizadas de maneira multisseriada, com exceção de

algumas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental²), cozinha e banheiro. Estas escolas não possuem espaço específico para a realização das refeições, assim, o espaço onde os estudantes recreiam (se alimentam e realizam atividades fora da sala de aula) é restrito ao entorno da escola.

As outras duas (02) escolas possuem uma estrutura física diferenciada das demais. Com maior número de salas de aulas, as instituições apresentavam ainda salas de leitura, secretaria, sala de professores e, em uma das escolas, há uma quadra poliesportiva onde os estudantes podem desenvolver atividades recreativas.

Consideramos que a apresentação dos cenários da pesquisa é importante, principalmente, porque a estrutura das escolas pode influenciar diretamente a relação do professor com esta instituição, bem como com os elementos e sujeitos dos quais dela fazem parte e interagem. Em nossa análise, as condições do trabalho docente também sofrem essa influência. Como propomos nos aproximar dos sentidos que os professores atribuem à Escola do Campo, compreendemos que a forma como cada espaço se apresenta estruturalmente para os docentes, a nosso ver, é um dado valorativo para o estudo.

A fim de simplificar o tratamento dos dados e salvaguardar a identidade das instituições, atribuímos às escolas, as seguintes denominações: “Cenário A”, “Cenário B” e assim sucessivamente.

O **Cenário A**, localizado no sítio Braúnas, 21,7 quilômetros do centro da cidade, conta com duas salas de aula. Diante da pouca matrícula dos estudantes, apenas uma sala funciona. De acordo com o professor da escola, a instituição ainda existe diante da defesa das famílias que moram na comunidade e lutam para que ela não seja fechada. O percurso na chegada à instituição é difícil. Passamos por estradas vicinais e pequenos currais até chegarmos a um acanhado vilarejo que comporta a escola. Além das salas de aula, há uma cozinha, um banheiro e uma dispensa.

² A organização do ensino municipal em Garanhuns é pautada no Sistema de Ciclos de Aprendizagem, que organizam os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos: do 1º ao 3º é definido como primeiro ciclo e do 4º ao 5º ano como sendo o segundo ciclo de aprendizagem.

Imagem 01: Fachada do Cenário A

Fonte: Pesquisadoras, 2018.

As matrículas representam apenas as crianças do vilarejo que, economicamente, sobrevive da agricultura, da pecuária familiar e dos empregos nas granjas do Distrito. Ainda de acordo com o professor, a migração das famílias é uma marca da comunidade, justificada pelo vínculo trabalhista sazonal, o que acaba influenciando na baixa quantidade de estudantes matriculados na escola.

A única sala de aula em funcionamento é organizada no sistema multisseriado, do primeiro ao quinto ano. Seu professor regente também desempenha o papel de gestor da escola, sendo designado oficialmente como Professor Responsável³.

O **Cenário B** fica localizado no sítio Mochila, situado a 11,7 km do centro de Garanhuns. A escola conta com duas salas de aula, cozinha, banheiro e um pátio coberto. Atende os estudantes da própria comunidade, mas, diante do vasto território e das distâncias entre as moradias, os alunos fazem uso de transporte escolar para se deslocarem até a escola. A comunidade de onde os alunos são oriundos sobrevive por meio da agricultura de hortaliças, mantidas por irrigação.

Com um corpo docente formado por quatro professores, distribuídos nos dois turnos (manhã e tarde), oferta a Educação Infantil (02 turmas multisseriadas) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (02 turmas – 01 multisseriada e outra de terceiro ano).

³ A secretaria de educação de Garanhuns-PE designa o papel de Professor Responsável aos professores efetivos que atuam em escolas com até duas salas de aula. É este professor encarregado pela gestão escolar e ações burocráticas relativas à instituição, bem como a comunicação direta com a secretaria.

Imagem 02: Fachada do Cenário B



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário C** está localizado no sítio Baixa da Telha, 25,1 km do centro. Estruturalmente conta com duas salas de aula, cozinha e banheiro. Os estudantes são da comunidade. Seu corpo docente é formado por três professoras e oferece turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Imagem 03: Acesso ao Cenário C



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário D** localiza-se no Sítio Capoeiras, 20 km do centro de Garanhuns. Com três salas de aula, uma sala de leitura, banheiro e cozinha, conta com três

professores distribuídos entre turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Imagem 04: Acesso ao Cenário D



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário E** localiza-se no Sítio Jardim, que fica de 9,7 km da Sede. Com relação à estrutura da escola, esta conta com duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, banheiro e dispensa. Atende crianças da comunidade do Sítio Jardim e de alguns sítios vizinhos. Alguns dos estudantes, os que moram mais afastados da escola, fazem uso do transporte escolar para chegar até a instituição. A comunidade no entorno é economicamente movimentada pela agricultura de feijão, mandioca e do milho.

A escola oferta no turno vespertino turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizadas de forma multisseriada, contando com apenas duas professoras. Pela manhã, no prédio da escola, funciona o programa “Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos⁴”, o antigo Programa de Erradicação do

⁴ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) tratava-se de uma ação de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social, vinculado ao extinto Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Esse serviço era ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos. O SCFV tinha caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Visava garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários, que eram divididos em grupos a partir de faixas etárias, considerando as especificidades dos ciclos de vida. No **Cenário E** o ciclo compreendia dos 06 aos 15 anos. O trabalho propunha estimular as

Trabalho Infantil. Este programa é desenvolvido por uma agente comunitária, moradora do Sítio Jardim.

Imagem 05: Entorno do Cenário E



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário F** também é situado no Sítio Jardim, ficando há 13,6 km da Sede. Essa comunidade é economicamente movimentada pela agricultura de feijão e pelo trabalho no comércio do centro Garanhuns. Segundo a professora responsável pela instituição, a participação da comunidade nos assuntos escolares, é restrita aos momentos festivos promovidos pela instituição. A escola atende a parcela de estudantes da comunidade do Sítio Jardim que moram no entorno da instituição. Com apenas uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro, a instituição oferece Educação Infantil pela manhã e no turno da tarde são ofertados turmas do 1º ao 5º, de forma multisseriada.

trocas culturais e o compartilhamento de vivências; desenvolver junto aos usuários o sentimento de pertença e de identidade; e fortalecer os vínculos familiares, sob a perspectiva de incentivar a socialização e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2017)

Imagem 06: Fachada do Cenário F



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário G** localiza-se no Sítio Cágado, situado a 2,9 km da sede. Na estrutura física, conta com duas salas de aula, cozinha, um banheiro e uma sala construída com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através do Programa Dinheiro Direto na Escola⁵, para abrigar a secretaria.

Foi a primeira instituição que nos apresentou um projeto voltado para a agricultura, uma horta escolar. Seus produtos são destinados como complemento da merenda dos estudantes (couve, capim cidreira, capim santo, cebolinha, coentro, alface, tomate, manjeriço, são exemplos cultivados na escola).

Com quatro professores, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, a escola oferta Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A maioria das turmas é multisseriada, mais uma vez, com exceção da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, seriada.

A matrícula compreende alunos de comunidades vizinhas que utilizam o transporte escolar para se deslocarem até a escola. De forma semelhante ao Cenário A, esta escola, também, apresenta como característica a matrícula de alunos itinerantes.

⁵O Programa consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos, conforme o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

Imagem 07: Fachada do Cenário G

Fonte: Pesquisadoras, 2018.

Imagem 08: Horta do Cenário G

Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário H** está localizado no Sítio Cruz, há 17 km do centro da cidade. A escola conta com seis (06) salas de aula, cozinha, sala dos professores, secretaria, banheiros e sala de leitura. É, em termos de porte, a segunda maior escola do Distrito. Atende alunos da comunidade na qual está inserida e alunos oriundos de outras comunidades, que contam com o transporte escolar. Na comunidade há atividades de agricultura e da venda de castanhas de caju.

De acordo com relatos de alguns professores, a comunidade tem uma participação positiva nos eventos promovidos pela instituição, como por exemplo: “O café Literário”, realizado ao final do ano letivo. Trata-se de um projeto que aborda à

produção literária na escola, o incentivo à leitura e a produção textual dos estudantes, e conta com grande engajamento da comunidade escolar.

O corpo docente é formado por dezessete (17) professores. Alguns são realocados em outros espaços da escola, fora da sala de aula, como por exemplo, na sala de leitura. A escola organiza suas turmas por seriação, ofertando turmas da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Imagem 09: Registro Fotográfico 01 da horta do Cenário H



Fonte: Pesquisadora, 2018

Imagem 10: Registro Fotográfico 02 da horta do Cenário H



Fonte: Pesquisadoras, 2018

O **Cenário I** localiza-se no Sitio Mochila, há 12,7 km da Sede. De acordo com a professora, a comunidade que a escola atende é participativa, estando presentes nas reuniões pedagógicas promovidas pela instituição. Nas comemorações juninas a escola e a comunidade, também, se organizam para fazer apresentações de quadrilhas juninas e prestigiarem outros grupos vindos de fora da comunidade.

De acordo com os professores, a população reconhece a importância da instituição e se vê representada por ela. Os estudantes matriculados na instituição moram no entorno da escola e suas famílias sobrevivem economicamente da agricultura de feijão, milho e mandioca.

Estruturalmente a escola é composta apenas por uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro. Conta apenas com duas (02) professoras, que atuam, respectivamente, no turno da manhã e no turno da tarde, quando são ofertadas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em organização multisseriada.

Imagem 11: Acesso ao Cenário I



Fonte: Pesquisadoras, 2018.

O **Cenário J** localiza-se na Vila de Miracica, que está situada a 23,8 km da Sede. A escola é a maior do Distrito e também uma das mais distantes da cidade. O acesso é feito por estradas vicinais. Por serem estradas de barro, quando chove muito, ficam intransitáveis. No inverno de 2017 de chuva rigorosa, conforme relatos de docentes, a escola precisou reorganizar o calendário para que os estudantes não tivessem prejuízos nos seus dias letivos.

A concentração de matrículas no Distrito ganha relevo com essa instituição. Recebe alunos das comunidades retratadas nos cenários anteriores, principalmente por ser a única há ofertar os anos finais do Ensino Fundamental na região mais distante do Distrito de Miracica. Também é a única escola que oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A escola conta com dezoito (18) professores e oferta turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e supletivo. Sua estrutura é formada por dez (10) salas de aula, a sala da gestão, sala dos professores, sala da secretaria, cozinha, banheiros, quadra de esportes coberta, sala de leitura, sala de informática.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa cinquenta e sete (57) professores das dez (10) Escolas do Campo situadas no Distrito de Miracica. Todos os participantes atuam como professores regentes, da Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, com formação em diferentes áreas de conhecimento.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Objetivando analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Escola do Campo, buscamos identificar além das características do perfil do professor que atua nestas instituições, verificar como compreendem os elementos escolares e da prática docente na Educação do Campo.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, com instrumentos distintos. Na primeira etapa, optamos pela aplicação de um questionário estruturado. Por meio da Secretaria de Educação do Município de Garanhuns, foi enviado aos professores, via encaminhamento às escolas, questionários compostos por questões abertas e fechadas (APÊNDICE A). As questões contemplaram as variáveis: formação, idade e sexo, nos permitiu a aproximação com as características dos sujeitos e as semelhanças existentes entre eles.

No segundo momento da coleta de dados optamos por utilizar como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Tal procedimento “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152). O uso desse instrumento nos possibilita uma aproximação das concepções de Escola do Campo e dos sentidos que estes docentes atribuem à Educação do Campo, bem como se

consideraram em suas reflexões os atuais dispositivos legais que respaldam a Educação do Campo.

3.4 Técnica de análise dos dados

Os dados coletados por meio desta pesquisa foram analisados de acordo com a concepção teórica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 47). Para a autora, esse método trata-se de,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O método supõe a produção de novos significados a partir das mensagens emitidas por seus locutores, possibilitando novas interpretações dos dados obtidos.

Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo deve ser desenvolvida em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase da Análise de Conteúdo dar-se a partir da pré-análise, que objetiva a organização sistemática dos materiais coletados na pesquisa. É neste momento que são escolhidos os dados que serão analisados e que se inicia o processo de formulação dos indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Nessa fase também é realizada a preparação do material, por padronização e equivalência.

Seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo, ocorre a fase da exploração do material, através das ações de codificação dos dados, por meio de categorias, para que possam ser identificadas as unidades de significação da mensagem. É nessa etapa também que ocorre a individualização das unidades de compreensão.

A terceira etapa da técnica consiste no tratamento dos resultados obtidos e na sua interpretação. Nessa etapa, os resultados são analisados de forma que sejam significativos e pertinentes.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Acreditamos que o planejamento e, posteriormente, o desenvolvimento de políticas públicas educacionais ligadas ao trabalho docente, como, por exemplo: a elaboração de estratégias eficientes para a formação docente, seja na formação inicial, ou na formação continuada desses professores, bem como, na melhoria das condições de trabalho, a identificação de características do perfil dos professores que compõe a Educação Básica brasileira é fundamental para a obtenção de informações significativas, que servirão de base para o reconhecimento de possíveis ajustes necessários para o aumento da qualidade do ensino e das ações ligadas à Educação do Campo.

Considerando a importância da obtenção dessas informações, buscamos identificar características do perfil dos professores que fazem parte da Educação do Campo no Distrito de Miracica.

4.1 Perfil dos professores

A maioria do corpo docente atuante na Educação do Campo do Distrito de Miracica reside na área urbana (TABELA 01). Este retrato nos sugere que trazem uma bagagem de conhecimentos cultural, social e econômico diferenciada da diversidade vivida pelas comunidades campesinas. Acreditamos que este fato pode repercutir na práxis pedagógica do professor, que, por não compreender essa diversidade, acaba desenvolvendo a sua prática pedagógica nesses espaços de forma descontextualizada da realidade de seus alunos, como nos alerta Arroyo (2007, p. 169),

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, à cidade, à sua cultura urbana.

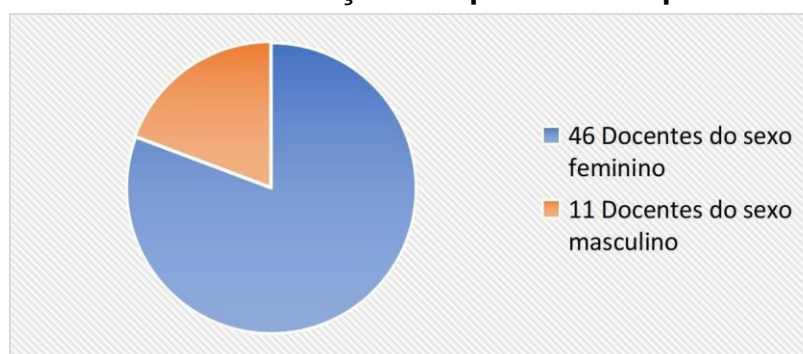
Tabela nº 1: Distribuição dos professores das Escolas do Campo de Distrito Miracica - Local de Moradia

Local de moradia	f	%
Área urbana	31	54,4%
Área rural	22	38,6%
Não informaram	04	7%
Total	57	100%

Fonte: Pesquisadoras, 2018.

Entre os professores pesquisados ganham destaque as mulheres, que representam 81% dos sujeitos participantes da pesquisa. Esse quadro não é exclusividade do Município de Garanhuns – PE. A grande quantidade de mulheres exercendo o magistério na Educação Básica é uma realidade recorrente no país. O Censo Escolar de 2017 aponta que, “as professoras são maioria na educação básica, representando 80% de todos os docentes” (BRASIL, 2017).

Gráfico 1: Distribuição dos professores por sexo



Fonte: A autora (2018)

Nem sempre esses números fizeram parte da realidade educacional do país. Louro (1997) nos lembra que as instituições de ensino do Brasil, inicialmente, eram coordenadas por professores homens, maioria religiosos, vistos como modelos virtuosos e conhecedores das matérias e das metodologias de ensino, além de terem afeição e autoridade. Porém, com desenvolvimento econômico do país e o surgimento de novos postos de trabalhos, a mulher foi ganhando espaço nas salas

de aula.

Após um longo processo histórico, o exercício da docência passou a ser associado às práticas de atividades que, segundo a sociedade, fazia/fazem parte do universo feminino, como destaca Hahner (2011, p. 468), “a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a nação”.

Pereira e Favaro (2016, p. 06) acrescentam que “o magistério, portanto, representava uma extensão do lar: a mulher possuía dons naturais para educar seus filhos e agora, como professora, era a pessoa ideal para educar os alunos”.

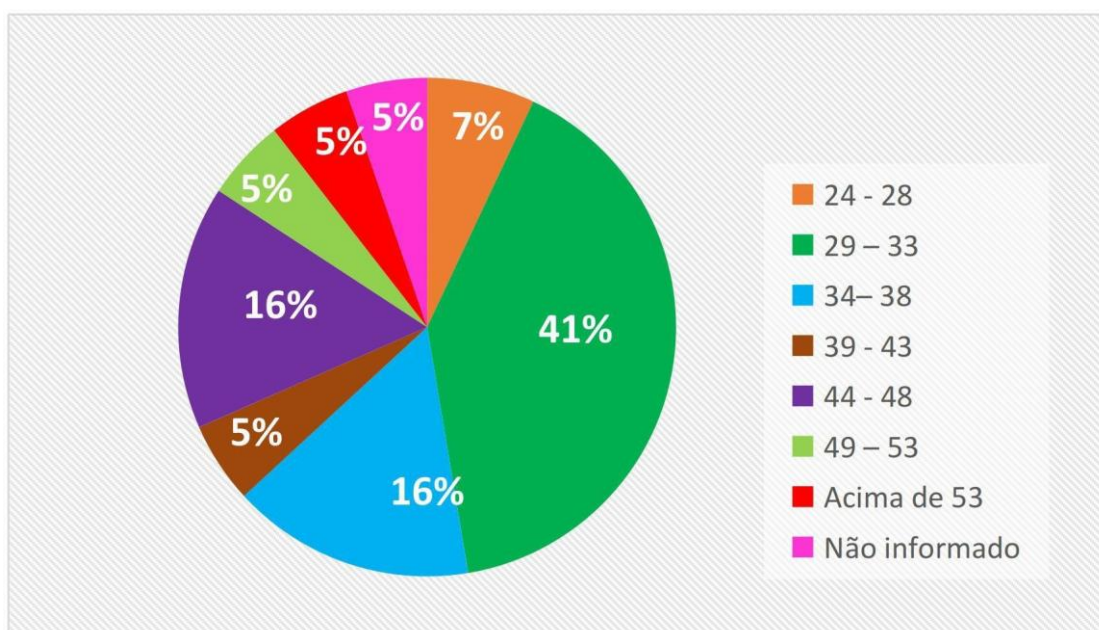
Com isso percebemos que a sociedade é um reflexo da educação que tem e que a educação reflete os processos ocorridos na sociedade. Neste caso, a pouca representatividade masculina na docência da Educação Básica, é reflexo da construção social e das significações e símbolos atribuídos aos homens e mulheres, o que acaba sendo revertido em estereótipos de gênero.

Além desses estigmas, de que educar e cuidar é papel inerente da mulher, devemos também desvincular a docência do conceito vocacional e passar a concebê-la como profissão e, que como tal, necessita de bons profissionais (entende-se, profissionais bem formados) para exercê-la, independente do gênero do indivíduo.

Com relação aos dados obtidos, observamos (Gráfico 02) que a maioria dos professores atuantes na Educação do Campo desse Distrito encontra-se na faixa etária de 24 a 33 anos, o que corresponde a 48% dos sujeitos da pesquisa; já os professores com idades de 34 a 38 anos representam 16% dos sujeitos participantes da pesquisa.

As informações nos mostram que apesar de existir um número considerável de docentes com uma idade superior aos 40 anos, o que representa 31% dos nossos entrevistados, vem sendo percebida uma renovação etária da classe de professores. Esse fenômeno tende a ser positivo ao considerarmos que os novos docentes teriam maiores condições, em termos de contato com o conteúdo via formação, de compreender as atuais especificidades que orientam a Educação do Campo.

Gráfico 2: Distribuição dos professores por faixa etária



Fonte: A autora, 2018.

O Decreto Federal Nº 7.352/2010, que trata da Política de Educação do Campo, menciona em seu Artigo 5º § 3º, a questão da reformulação dos projetos político pedagógicos dos cursos de licenciaturas, com a finalidade de formação de novos quadros docentes mais conscientes das diferentes identidades existentes entre campo e cidade:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010)

Compreendemos que este dispositivo é valioso, no sentido de considerar o papel da universidade frente à pluralidade de identidades existentes entre esses dois espaços.

O Plano Nacional de Educação prevê como Meta Sete (07) “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. A Educação do Campo é contemplada dentro desse planejamento plurianual com validade até 2024, segundo a estratégia 7.26, é por meio da

consolidação da

Educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (BRASIL, 2014)

Ao serem definidas estas estratégias, compreendemos que a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura para que haja a consideração do que apontam as leis e diretrizes que regem a Educação do Campo nas matrizes curriculares, estará contribuindo para que a visão que se tem da área campesina, como sendo um lugar de poucas perspectivas, seja desconstruída e que a Educação do Campo passe a ser pensada *a partir e para* a realidade do campo, objetivando a compreensão dos processos de organização do espaço com base, nas mais variadas culturas, no tempo e nos processos de interação que ocorrem entre a cidade e o campo.

Partindo do reconhecimento de que os professores mais jovens, 24 a 33 anos, são, quantitativamente, em maior número que os demais, ressaltamos a importância do processo de formação continuada para os professores do campo como sendo uma aliada na busca para uma educação de qualidade. Seria uma forma de diminuir a discrepância entre os professores formados anteriormente a promulgação desses dispositivos legais, fazendo que, com isso, estes sujeitos tenham a oportunidade de conhecer tais mecanismos e assim auxiliem na forma como estes intervêm na sala de aula.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal N° 9.394/1996) classifica a Educação Básica em três etapas: a) Educação Infantil (creche, para crianças até 03 anos; pré-escola, para crianças de 04 a 05 anos); b)

Ensino Fundamental (organizado em anos iniciais: 1º a 5º ano; e anos finais: 6º a 9º ano); c) Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Cada uma dessas etapas apresenta diferentes características e objetivos que visam o desenvolvimento específico de cada grupo de estudante atendido. Desta forma, compreendemos a importância de formações diferenciadas para o atendimento a cada nível, mesmo discordando, de forma veemente, da ampla consideração de formação mínima para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (apenas a modalidade normal), como aponta o Art. 62 da LDB ao apresentar os requisitos relacionados à formação docente dos referentes níveis,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

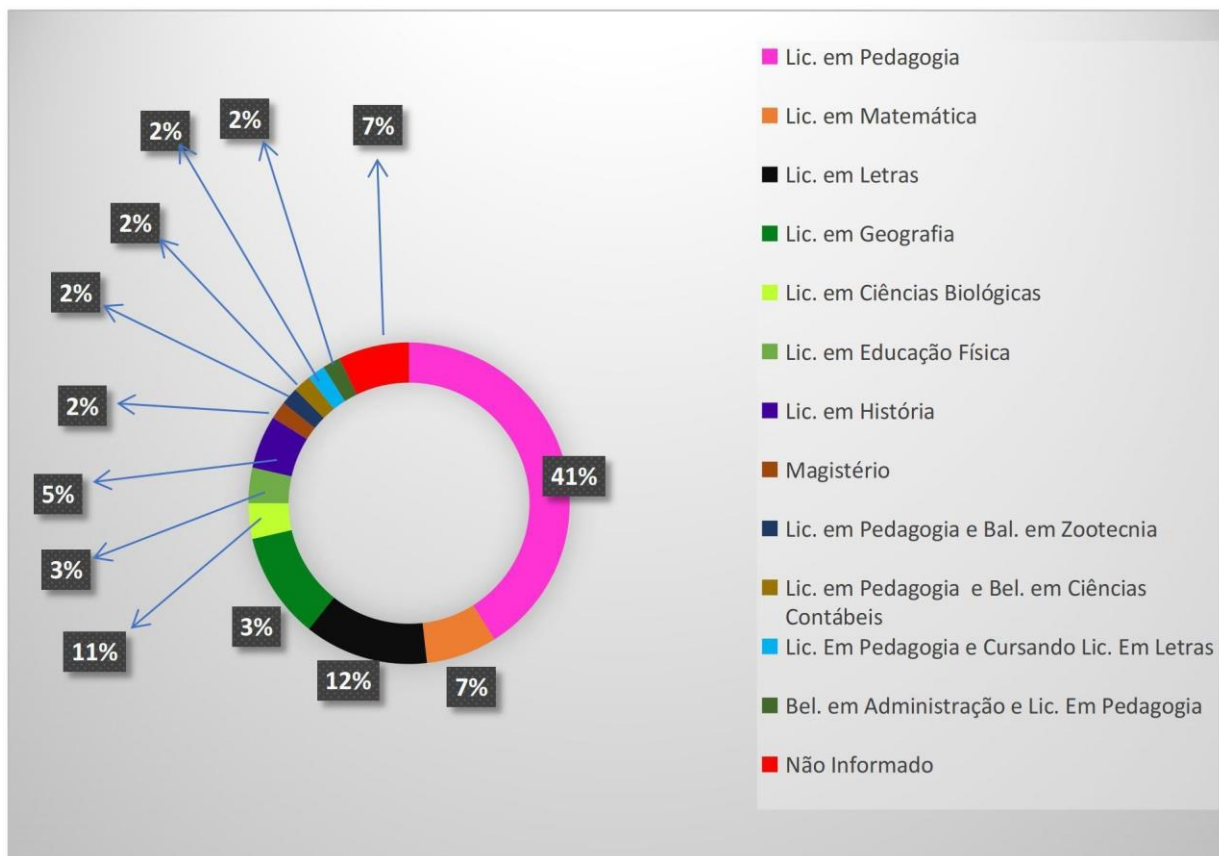
De certa forma, o Ministério da Educação aponta desejo de alterar essa formação mínima com o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014) ao propor a meta que todos os professores da Educação Básica tenham uma formação em nível superior e que esta seja alcançada por meio de cursos de licenciatura na área de atuação, sugerindo assim uma superação ao que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com relação a esse tema, o Decreto Federal Nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo, ao fazer menção à questão da formação de professores estabelece que a União proverá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios suporte técnico e financeiro destinados para a implantação de ações voltadas para a qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino. Também afirma que uma dessas ações é a “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da Escola do Campo”.

De certa forma, esse objetivo vem sendo alcançado gradualmente, como aponta o Censo Escolar de 2017 ao mostrar que a média de professores que atuam na Educação Básica tem formação em nível superior completo é de 78,4% (BRASIL, 2017). Tal dado não destoia da realidade encontrada no Distrito de Miracica em relação à formação do corpo docente atuante na Educação do Campo do lugar

(GRÁFICO 03).

Gráfico 3: Distribuição dos professores por áreas de formação.



Fonte: Pesquisadora, 2018.

Identificamos que apenas 02% dos professores da Educação do Campo do Distrito possuem uma formação de nível médio, ou seja, quase o grupo total dos professores que atua nessa região apresenta formação em nível superior. Essa estatística deve ser vista com bons olhos, já que a Educação do Campo por muito tempo carregou e ainda hoje carrega a estigma de que os professores que desempenham seu papel nas comunidades camponesas não seriam professores de qualificados pra exercer a docência.

4.2 A Educação do Campo para os professores do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE.

A análise dos dados coletados através da entrevista foi organizada nas seguintes categorias, criadas a partir das respostas dos sujeitos: a) O campo na Educação do Campo; b) A Escola do Campo no campo; c) O aluno do campo. A seguir, tecemos nossas impressões sobre os sentidos atribuídos pelos professores às referidas categorias.

4.2.1 O campo na Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo, concebido no âmago dos movimentos sociais, é atrelado a diferentes contextos históricos, fruto da luta pela valorização e respeito às diversidades existentes nas comunidades campesinas. Este conceito é vinculado à busca pela autonomia e valorização dos saberes empíricos dos sujeitos do campo, concebendo-os como sujeitos culturais, produtores de memória coletiva e de história.

Dito isso, buscamos compreender como os professores da Educação do Campo do Distrito de Miracica definem essa modalidade da Educação Básica. Ao serem indagados a respeito do que seria a Educação do Campo, afirmaram:

Primeiramente, levar essas crianças a valorizarem o espaço deles. Que o campo é bom. Que não precisa, necessariamente, ir para uma escola do meio urbano, porque lá é melhor do que aqui. Não! O que eles veem lá, a gente pode ver aqui também, né? E aí, partindo de nossos elementos rurais, né? (PROF01-AR, F, 50a, LP)⁶

⁶Os sujeitos dessa pesquisa foram codificados da seguinte forma: a definição PROFESSOR, seguida da ordem de participação no texto. Posteriormente foram inseridas as variáveis de moradia, sexo, idade e formação inicial. Desta forma, **PROF01-AR, F, 50a, LP** significaria: Professor 01, morador de Área Rural, do sexo Feminino, 50 anos, formada em Licenciatura em Pedagogia. Informamos ainda: LL= Licenciatura em Letras, LM= Licenciatura em Matemática, NI= Não Informado.

Uma área que tem suas peculiaridades. Quando a gente trata a Educação do Campo, deveria trabalhar mais com projetos. Eu não acho tão interessante trabalhar sempre com projetos na Zona Urbana, mas na Zona Rural é muito interessante. Vamos começar a fazer outro projeto agora, do meio ambiente, que eu achei realmente muito interessante, porque a gente percebe que o homem do campo, às vezes, precisa desmatar, para produzir. Então, devemos criar nas crianças a consciência de que não se pode só desmatar pra não acabar com tudo. Claro que a gente tem que trazer também a ideia de produzir e eles têm que ter essa noção de como preparar a terra para que, se essa criança que está hoje no campo, decidir ficar, tenha ideia de como trabalhar a terra. (PROF02-AU, M, 31a, LP)

As falas nos indicam a consciência de que a Educação do Campo tem o papel de fortalecer a identidade e a emancipação desses grupos sociais, preservando suas características, memórias e história que cada grupo campesino carrega. Também notamos o foco, nesses depoimentos, no trabalho direto com a terra. A fala do **PROF02-AU, M, 31a, LP** ao apontar o trabalho didático com projetos educacionais para nós também soa como estratégia para trabalhar com o cenário da multisseriação, organização comum na Educação do Campo de Garanhuns e quase uma máxima no Distrito de Miracica como descrevemos há pouco.

Questionados sobre a importância do respeito ao universo sociocultural das comunidades campesinas e de como a Escola do Campo deve tratar esse tema, os sujeitos destacaram que:

Falta uma abordagem diferente de cada professor com seu aluno, porque uma andorinha só, não faz verão. E, realmente, leva-lo a apreciar o campo para se ver capaz, a se sentir capaz, tanto quanto aluno dos grandes centros. (PROF01- AR, F, 50a, LP)

Até porque cada comunidade tem sua identidade, seja ela por uma história, seja ela por um rio que tenha, seja por uma lenda que tenha na região, toda comunidade tem essa realidade e, com certeza, há muita falha nisso, sim! (PROF03- AU, F, NI, LP)

Aparentemente, existe a consciência de que as Escolas do Campo deveriam considerar essas características identitárias (geográficas, de memórias e culturais, por exemplo) dentro do fazer pedagógico, embora se admita os desafios enfrentados por quem se compromete em tentar fazê-lo, como no caso da **PROF01- AR, F, 50a, LP**. Durante seu depoimento percebemos que ela traduz muito do que outros dos nossos sujeitos do trabalho pensam e desenvolvem em sua prática: o compromisso no respeito à identidade do público atendido. Entretanto para além da consciência desse dever do professor do campo, alguns condicionantes da Rede Municipal acabam por dificultar a implantação de uma Educação do Campo mais próxima do que propõem as diretrizes para essa modalidade de ensino.

Esta perspectiva do campo, como sendo um espaço com características e peculiaridades próprias é, também, a visão de um espaço repleto de possibilidades para a produção de condições voltadas a uma existência social digna. Questionamos os docentes em relação à função que a Escola do Campo exerce, e do ponto de vista deles, pudemos perceber que compreendem a escola como sendo, também, um espaço de fomento para que as populações do campo reconheçam que permanecer nessa região pode, sim, trazer melhores condições de vida e fortalecimento das raízes culturais da vida no campo, como mostra o depoimento abaixo:

Acho que podem continuar e com qualidade, como com a agricultura familiar, como tem muitas assim. E as pessoas pensam que morar no sítio, para ter alguma coisa, tem que ter outra profissão. Eu acho que a gente resgata muito, assim, a profissão do campo, entendeu? Não é simplesmente uma roça. Você pode se formar um agrônomo. Você pode, entendeu? E isso, para você ter suas raízes e ficar no sítio. Porque hoje em dia, muitos estão saindo, você vê que no sítio tem mais gente que, por exemplo, da cidade, que tem uma chácara, tem uma coisa e os do sítio estão indo embora para cidade, entendeu? Aí a gente tenta, como professora, resgatar um pouco e valorizar que o sítio é importante, entendeu? (PROF04- AU, F, 35a, LP)

A questão do campo, valorizar as pessoas que não migrem para outras regiões, que não migrem para a cidade, que fiquem ali mesmo no campo. Eu acho que hoje a escola do campo

está mais voltada para isso, para que os alunos se interessem pelo campo e hoje está difícil. Que talvez, quando crescer, que chegue a uma fase adulta, que se fixe no campo, forme sua família ali no campo e viva do campo. (PROF05- AU, M, 30a, LL)

Esse processo de conscientização dos alunos, a respeito da valorização do campo, por parte dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, é reforçado pelas palavras de Freire (1992), que concebe a educação como um processo de conscientização humana. Assim, através da busca pela compreensão do mundo toma consciência de sua importância, humanizando-se.

É interessante refletir sobre essa relação direta que os professores fazem sobre a Escola do Campo e a manutenção das populações do campo em seu território. Já apontamos, em nosso recorte histórico, que na década de 1930 a educação voltada ao público residente em áreas rurais tinha como objetivo principal fixar o homem ao campo, evitando assim as migrações populacionais a caminho dos centros urbanos (BRASIL, 1934). Embora as entrevistas resgatem e reafirmem essa função atual da Escola do Campo, uma variável ganha destaque nos depoimentos: o desejo de ruptura com o estigma de atraso vinculado à Educação do Campo. Percebe-se, também, o foco, por parte do trabalho docente, em desvincular-se da educação urbana como modelo a ser seguido.

Uma das formas de garantir que estes preceitos sejam postos em prática é por meio das orientações presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 28, ao estabelecer que as instituições de ensino do campo devam adaptar os conteúdos curriculares e utilizar metodologias que sejam apropriadas às necessidades e interesses dos seus alunos. Para isso a escola deve ter um calendário letivo adequado às fases que compreendem os ciclos de produção e as condições climáticas da região onde está inserida.

A respeito dessas orientações, referentes ao calendário e as adaptações curriculares para as instituições do campo indicadas na LDB, os professores foram enfáticos em nos relatar que o município de Garanhuns não oferta uma proposta pedagógica específica para a Educação do Campo,

Nós temos uma proposta do município que acredito que talvez você conheça. É uma proposta, vamos dizer assim, que não é

específica para a Educação do Campo, mas, tem alguns pontos que contemplam essa parte do campo; vamos dizer assim, os saberes do campo, vamos dizer assim... Então, de acordo com essa proposta a gente elabora o nosso planejamento bimestral e a rotina diária. Desse planejamento bimestral é retirada a rotina diária. Então é assim que a gente seleciona esses conteúdos, digamos assim, que vêm preestabelecidos na proposta. (PROF06- AR, F, 25a, LP)

A proposta vir pronta dificulta o nosso trabalho, porque não parte da gente. Mesmo que essa proposta tenha sido criada nos anos anteriores com o envolvimento dos professores, sejam do campo ou da Sede, mas ela ainda tem, digamos assim, um pouco de distanciamento da nossa realidade, então sempre a gente tá buscando adequá-la, para que nós possamos sempre trabalhar. Claro que a gente não vai focar sempre com o aluno onde ele esteja. Ele precisa ver também outras possibilidades de mundo... Não é só a comunidade em que ele vive, mas aí, acredito que essa proposta seria mais viável se ela fosse, partisse da escola. A escola tem assim, um... Claro que aí vai questão de burocracia de documentos, que precise de uma caderneta, que tem que seguir todo um padrão da Rede, então por isso tem esses embates para que essa proposta não seja a única. (PROF07- AU, M, 32a, LM)

De acordo com a Resolução nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), a Escola do Campo tem sua identidade definida pela sua associação a questões inerentes à realidade da comunidade na qual está inserida, que contemple o vínculo que o homem possui com a terra. Sem uma Proposta Pedagógica específica para a Educação do Campo e uma adaptação dos conteúdos curriculares para que atendam às especificidades da vida no campo, acaba dificultando o trabalho docente, como pudemos ver na fala dos professores. E o mais sério estimula o ensino pautado na perspectiva urbana.

Conceber uma Proposta Pedagógica voltada para o campo pode ser favorecer a junção de argumentos que enxergam a educação tal como um caminho para a liberdade, que contemple o vínculo que o homem possui com a terra, para que este possa desempenhar a função de preservador do meio, por meio das lutas sociais.

Com relação à adaptação do Calendário Escolar para a Educação do Campo do município, não existe um consenso entre os professores do Distrito sobre sua necessidade, embora um grupo de docentes considerem que o mesmo deva ser adaptado às especificidades do campo, como podemos ver abaixo:

Eu acredito que uma coisa que deveria mudar é o calendário. A Escola do Campo deveria ser diferenciada em relação a conteúdo, habilidades que os alunos deveriam ter, trabalhar mais com projeto e uma mudança no calendário. Por exemplo, no período de colheita o aluno não vem muito para a escola porque ele precisa ajudar sua família com esse trabalho. Então, os alunos se evadem da escola e isso é prejudicial, tanto para a aprendizagem, quanto para a frequência do aluno na escola. (PROF02-AU, M, 31a, LP)

O calendário deveria considerar o período do inverno. Porque, assim, muito dos pais, principalmente na época do inverno, que trabalham muito na roça, tem vez que muitos deixam de trazer os filhos para trabalhar, que eles dependem dos pais. Se estivesse um transporte, não. (PROF04- AU, F, 35a, LP)

Eu acho bom que o calendário seja o mesmo aqui e na Sede, porque eu não vejo necessidade de ser diferente só por ser do campo. (PROF08- AR, F, 38a, LP)

Acho que o calendário deve ser geral, para todas as escolas. Não acho, de jeito nenhum, que os alunos são prejudicados. (PROF09- AR, F, 33a, LP)

Eu acredito que um calendário igual ao da Sede não prejudica os alunos. Ano passado a gente teve alguns problemas e esse calendário sofreu algumas modificações nas escolas do campo, por acessibilidade e excesso de chuva. Teve um período com excesso de chuva e o calendário sofreu essas modificações. (PROF05- AU, M, 30a, LL)

Mesmo não existindo o consenso entre os professores de que deve, ou não, existir um calendário escolar oficial que atenda as especificidades do campo, como o tempo de plantio e colheita ou até mesmo de condições climáticas; todos os

professores relataram, quando abordados sobre o tema, as dificuldades enfrentadas pelo Distrito durante um rigoroso inverno, o que costuma ser comum em Garanhuns.

Foram recorrentes depoimentos que descreviam as estradas vicinais intransitáveis, o transporte dos docentes inviável, a ausência dos alunos diante da paralisação do transporte escolar e as condições estruturais prejudicadas, que tiveram as escolas de pequeno porte em decorrência das chuvas e ventania.

O fato do calendário ter sido adaptado no inverno de 2017⁷, não presume que o calendário da Educação do Campo do Distrito de Miracica seja realmente adaptado. Este deveria existir de forma oficial, atendendo a legislação orienta essa modalidade de ensino da Educação Básica.

4.2.2 A Escola do Campo no campo

Entender o que é a Escola do Campo vai além de perceber a sua localização física e geográfica. Para Caldart (2004), essa instituição é o resultado da luta por políticas públicas que asseguram o cumprimento do direito de todos à educação e de ser educado no local em que se reside, de ter a sua educação vinculada à cultura e às necessidades sociais dessa localidade, ou seja, que seja pensada e planejada a partir do seu lugar. Ao refletirem sobre a Escola do Campo, os professores afirmaram,

Acredito que ela tem outros objetivos, porque a forma de conhecimento deles (alunos) é diferente. Eles vivem em uma realidade que é diferente da cidade. Aqui não tem tanta violência, movimentação e a gente trata mais o conhecimento que eles já têm, à base da vivência da agricultura. Lógico que a gente incentiva e traz um pouco da cidade, pois eles precisam ter esse conhecimento também, mas a base é o campo.
(PROF10- AR, F, 32a, LP)

Bom, escola do campo é a escola onde acontecem as vivências do dia a dia do aluno, do estudante. Eu acredito que estamos aqui com um papel de tentar buscar algo com

⁷⁷ Quando afirmamos que o calendário foi “adaptado”, utilizamos esse termo em respeito ao vocabulário usado pelos participantes da pesquisa. Entretanto, a ação desenvolvida pela Secretaria do município foi o cancelamento das aulas e a reorganização dos dias letivos restantes.

proximidade maior com o nosso aluno do campo. A escola do campo, eu acho que deve ter esse olhar, esse propósito de estar inserido na comunidade, estar sempre buscando meios dessa ligação, de estar com a família, escola, estudante, sua cultura, sua raíz. Então, a escola do campo, ela tem que ter a identidade do campo, estar sempre envolvida com a comunidade do campo. (PROF07- AU, M, 32a, LM)

A escola do campo é um espaço onde os alunos têm a oportunidade de aprender sobre o meio em que eles vivem. Aconteceu que em um determinado período queriam tirar a escola do campo e deixar só na cidade, mas não acho que isso seria uma boa ideia, pois é melhor deixar que eles tenham uma ideia geral sobre a vida no campo. (PROF02-AU, M, 31a, LP)

Refletir sobre a compreensão do conceito de Escola do Campo, nos leva a entender o campo como um produtor de uma pedagogia pensada para a formação dos sujeitos pertencentes a esse local. Este espaço educativo deve ser permeado por práticas pedagógicas pensadas a partir do campo com a contribuição dos atores sociais que fazem parte da comunidade. Seria simplista caracterizar uma Escola do Campo apenas por sua localização, embora, também, tenha sido comum durante as nossas entrevistas:

*É Escola do Campo porque a escola funciona no campo.
(PROF03- AU, F, NI, LP)*

*Eu acho que é uma escola igual às outras, não vejo diferenças.
(PROF08- AR, F, 38a, LP)*

Essa forma de compreender a Escola do Campo não leva em consideração o disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 28, que aborda uma série de fatores que devem ser adaptados para as realidades das comunidades camponesas, que consideramos ser um dos fatores que tornam a Escola do Campo um espaço diferenciado para além da sua localização física e da sua organização estrutural.

O dispositivo recomenda que esta instituição tenha adaptado as características da população os conteúdos curriculares e as metodologias sejam apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; além de

sua organização escolar seja própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e orienta que a Proposta Pedagógica seja adequada à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Considerando a parceria entre escola e a população que convive no entorno da escola, questionamos aos sujeitos se a comunidade reconhecia a importância da instituição para a formação de seus membros, para os professores:

Com certeza, porque é através dela que os filhos deles podem ter o conhecimento e, se não houvesse a escola, eles teriam que se deslocar pra outra escola mais distante ou pra cidade, que é mais difícil ainda para crianças desse tamanho. (PROF10- AR, F, 32a, LP)

Muito, porque se essa escola, que recebe quatro turmas, não estivesse localizada aqui, onde esses alunos iriam estudar? Eles teriam que se deslocar para a cidade e ficaria mais longe, causaria preocupação para a família, porque estudando na cidade estariam mais expostos a uma questão que a gente vem trabalhando com os alunos, que é a prevenção e o combate às drogas, que é um dos temas mais relevantes de trabalhar, tanto na Educação do Campo, quanto na urbana. Então, não há necessidade nenhuma do deslocamento desses alunos para a cidade se aqui tem uma escola. Também existe a questão deles não participarem de outro tipo de escolarização, pois a escola da cidade vai tratar, mesmo sendo esse aluno do campo, como se fosse um aluno da zona urbana. Além disso, é mais importante ter uma escola no campo que trate de assuntos que eles estejam envolvidos do que eles serem levados para a cidade. (PROF05- AU, M, 30a, LL)

Através do olhar do professor há, por parte da população campestre, um reconhecimento acerca da importância da Escola do Campo para as crianças atendidas. Enfatizam que a escola próxima à residência dos alunos é um dos fatores mais positivos, pois, passa aos pais uma segurança maior por saberem onde os filhos estão e que não estão longe de casa.

Não houve, por parte de nenhum professor, depoimentos que apontassem a relevância da instituição atribuída à outra natureza, como por exemplo, a

oportunidade de manutenção das memórias coletivas ou dos valores que permeiam a identidade do público atendido.

4.2.3 O aluno da Educação do Campo

Considerando a diversidade dos povos do campo são explícitas as múltiplas identidades culturais existentes nessas localidades. Cada grupo possui uma identidade cultural própria, características próprias, como por exemplo: a maneira de viver e trabalhar, formadas através das relações sociais e permeadas pelo trabalho na terra. Considerando a diversidade cultural que perpassa pelos diferentes povos camponeses, questionamos aos professores: quem é o aluno da Educação do Campo?

O aluno do sítio é aquele aluno mais carente de conhecimento. Hoje a gente vê que existe uma certa evolução. Que celular antigamente a gente não via em todo local, mas hoje a tecnologia também está chegando até o sítio. Então o aluno do sítio não é tão diferente do aluno cidade, porque ele não tem as mesmas condições, vamos dizer assim, do aluno que é da cidade, mas ele também não se distancia muito do aluno que é do sítio, porque ele também tem acesso. Porque, antigamente, quando eu estudava, eu ia a pé, hoje a gente vê os transportes trazendo os alunos, então é uma época que a gente vê que está melhorando, que vai melhorando para aquele aluno. São condições que a gente vê que está sendo mais favorecidas do que anteriormente. (PROF11- AR, F, 46a, LP)

É aquele oriundo, muitas vezes, de famílias carentes. Que chega na escola sem uma alimentação, seja o café ou seja o almoço... Mas, também, aquele que vem de algumas famílias que têm condição de vida. Quando eu estava na faculdade, a gente via na sala de aula colegas com uma descrença, um preconceito com a Escola do Campo. Mas, no campo, a gente tem esse misto. No campo hoje já chegou a internet, já chegou a televisão, já chegou a energia elétrica, chegou o telefone. É claro que nós temos ainda pessoas que vivem nessas condições de pobreza, e extrema, muitas vezes! Mas, o campo

não é só o que não presta. Então, eu acho que, quem tem essa mentalidade que o campo só reúne o que não presta, precisa conhecer de perto para poder entender essa realidade.
(PROF012- AR, M, 33a, LP)

Verificamos nos depoimentos que o aluno do campo tem ganhado mais espaço e oportunidades com as políticas de valorização do campo. Não é mais visto como um aluno que, por ser do campo, não acompanharia os alunos da Sede. A comparação entre esses dois grupos de alunos do município é comum nos depoimentos dos professores, eles focam em dois pontos. O primeiro é alicerçado em uma valorização da inocência do aluno do campo em detrimento do aluno da Sede. Alguns professores chegam a afirmar que os alunos do campo se transferidos para a Sede teriam dificuldades em conviver com a agitação da cidade e seriam possíveis alvos da violência urbana, é como se, no discurso trouxessem para o campo o espírito de pureza, inexistente na cidade.

No segundo ponto os professores tendem em fazer uma relação de comparação entre os dois grupos de alunos sempre partindo de um cuidado em reafirmar que os alunos do campo não estão em atraso. Suas falas sempre retratam a inserção, cada vez maior, de aparatos tecnológicos e políticas públicas educacionais já consolidadas no meio urbano, como por exemplo, o transporte escolar. Não presenciamos nos depoimentos registros sobre uma identidade própria desse aluno do campo, apenas o seu reflexo em relação com o aluno da Sede.

CONSIDERAÇÕES

Por muito tempo, a educação escolarizada proporcionada à população que vivia fora dos centros urbanos trazia em sua essência marcas do descaso e do abandono. Escolas com estruturas de baixa qualidade, professores leigos, falta de material pedagógico e didático e o ensino urbano como modelo de educação a ser seguido, são algumas variáveis que se apresentavam em diferentes regiões do país, comuns apenas no público a quem se propunha: as populações que viviam no campo.

As duas últimas décadas da educação brasileira, para a Educação do Campo, foram de avanços legais, que visavam garantir não apenas o acesso e a permanência da população campestre na educação escolarizada, mas sim, a organização educacional alicerçada nas reais necessidades e interesses dos estudantes da Educação do Campo. Tais avanços não surgiram do dia para a noite, foram construídos com o suor e a luta dos movimentos sociais que apoiavam os direitos à educação de qualidade para todos e todas e gritavam o esquecimento dos que estavam distante das áreas urbanas.

Este trabalho teve como objetivo analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Educação do Campo.

Nossa pesquisa, de natureza empírica, foi realizada na cidade de Garanhuns/PE, com 57 professores de Escolas do Campo do Distrito de Miracica. Conhecemos, em nossa coleta de dados, todas as dez Escolas do campo que integram a oferta oficial de educação escolarizada no Distrito de Miracica. Percorremos uma a uma as escolas. Cruzamos as estradas vicinais sentindo a distância que os estudantes e os professores sentem para chegar nas escolas.

Utilizamos o questionário com todos os cinquenta e sete professores das Escolas do Campo do Distrito, e as entrevistas nos permitiram conhecer um pouco da forma como os docentes compreendem a modalidade de educação em que atuam.

Através do questionário nos aproximamos de características do perfil do corpo docente do Distrito, identificando-os como um grupo formado com Ensino Superior, predominantemente feminino e jovem. As entrevistas nos mostraram que estes professores compreendem que a Educação do Campo tem o papel de fortalecer a identidade local do alunado, carregando em si o potencial de ofertar melhoria de qualidade de vida ao público atendido e, conseqüentemente, estimular a permanência da população campesina no campo. Para os docentes, a Escola do Campo deveria considerar as características identitárias locais dentro do fazer pedagógico, embora se admita os desafios enfrentados por quem se compromete em tentar fazê-lo, como a existência de uma única Proposta Pedagógica para todas as escolas do município e a ausência de um Calendário Escolar para as Escolas do Campo.

Nossos resultados nos instigam em continuar de forma aprofundada no estudo da Educação do Campo em nosso município, explorando as políticas educacionais que tratam da modalidade e, principalmente, a forma como as formações docentes têm explorado a temática em pauta.

Acreditamos que o respeito aos dispositivos legais atuais que orientam a Educação do Campo é um dos caminhos que proporcionaria melhores condições de trabalho aos professores que atuam nas Escolas do Campo, bem como uma melhor oferta de educação de qualidade aos alunos contemplados com a modalidade de ensino. Por isso, propomos em estudos futuros, explorar essa vertente, a fim de compreendermos a relação existente entre a Educação do Campo existente de fato e a proclamada nas diretrizes que orientam a Educação do Campo em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. M. de. ; QUEIROZ, M. A. Educação no meio rural: controvérsias políticas e Pedagógicas. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna. (Org.). **Política Educacional: Contextos e Perspectivas da Educação Brasileira**. Brasília: Líber Livro, 2012, p. 143 – 162.

ANHAIA, E.M. **Constituição do Movimento Nacional de Educação do Campo: Momento Sociedade-política**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

AQUINO, E.C.P; BRITO, J,E.; COSTA, V.A. **Trajetórias de mulheres da educação de jovens e adultos em um assentamento de reforma agrária: entre a luta pela terra e pela leitura da palavra**. Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

ARAÚJO, S.R.M. **Formação de educadores do campo: considerações a partir dos cursos de licenciaturas para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

ARAÚJO, S.R.M. **O dito e o não dito da formação inicial dos monitores das escolas famílias agrícolas: do projeto político pedagógico aos protagonistas**. Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: **Revista Cedes – Educação do Campo**. Campinas: Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

BARBOSA, Valmira Mendes; SILVA, Valdir Eduardo Ferreira da (Orient.). **Obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura Afro-Brasileira: estudo de caso em uma escola de Comunidade Quilombola de Garanhuns - PE**. Garanhuns, PE, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital -

UNESP). ISBN 9788579831300. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109160>>. Acesso em: 20 de dez. 2018.

BARROS, Maely Lopes de; SILVA, Arminda de Fátima Alves da (Orient.). **A influência da família no processo de alfabetização e letramento dos estudantes de 1º ano do ensino fundamental de uma escola do campo**. Garanhuns, PE, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 133 - 147 dez. 2005.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, .

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília , DF.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe Sobre A Política de Educação do Campo e O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília , DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1 de 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CBE nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº2/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: Perguntas Frequentes. Brasília: MDSCF/SNAS, 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei Nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 15 dez. 2018.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALCANTE, Leide Tenório; CASTRO, Lucas da Silva (Orient.). **Educação e trabalho na pedagogia do movimento social sem terra (MST)**. Garanhuns, PE, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2015.

COCO, V. **Educação infantil do campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

COSTA, F. A. **Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônico, Universidade Federal do Pará, 2000.

CREPALDE, R.S. **A lua na vida no/do campo: contribuições do conhecimento tradicional para a educação intercultural em ciências**. Trabalho apresentado na 38ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2017

DA ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

DINIZ, D.F. **O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no contexto do estado democrático de direito: movimentos sociais e gestão participativa**. Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

FONTANA, M.I. **Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo**. Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GONÇALVES, G.B.B.G. **De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HAGE, S.A.M. **Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense**. Trabalho apresentado na 36ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2013.

HAGE, S.A.M.; LIMA, I.M.S.; SOUZA, D.D.L. **A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate**. Trabalho apresentado na 38ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2017

HAGE, S.A.M.; CRUZ, C.R. **Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação**. Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200010&lng=en&nrm=iso

HERCULANO, Elizangela de Araujo Carvalho; SILVA, Arminda de Fátima Alves da (Orient.). **Bullying na escola do campo: percepção e ação dos professores**. Garanhuns, PE, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2015.

JANATA, N.E.; NAWROSKI, A.; CALDAS, V.X. **Reflexões acerca da educação de jovens do campo em Santa Catarina**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo).

LEITE, Ana Cláudia Dias de Lima; SILVA, Lucas Castro da (Orient.). **Educação para quilombolas: como a gestão escolar percebe os valores sócios políticos e culturais de uma comunidade quilombola**. Garanhuns, PE, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2017.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, A.R.S. **A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia Paraense**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012.

LINS, G.O.C.; CAVALCANTE, L.O.H. **Juventude em Escolas Famílias Agrícolas do Semi-árido: Paradoxos entre Educação, Trabalho e Campo**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012.

LIRA, Débora Amélia; MELO, Amilka Dayane Dias. Educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA CCSA, 16. Natal, 2010. **Universidade e formação profissional e atuação no mundo contemporâneo**. Natal: UFRN, 2010.

LOPES, R.A.; MOLINA, R.M.K. **A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte**

cosmopolita. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCOCCIA, P.C.P. **Educação do Campo e Educação Especial: Interfaces e suas implicações na realidade das escolas públicas do campo**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

MARTINS, G.F.J. **MST, Via Campesina e Educação: Integração e o Instituto de Agroecologia Latino Americano**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012^a.

MARTINS, J.M.C. **“A Pedagogia dos açores”: As implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (ES) do Assentamento Diamante Negro**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012b.

MEDAETS, C.V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no baixo Tapajós: contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

MENDES, D.M.; REIS, M. **Residência agrária jovem no Amapá: articulando ensino, pesquisa e extensão**. Trabalho apresentado na 38ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, V.M.; SOUZA, M.A. **Movimentos sociais, governos e universidades: a produção da LEDOC no Brasil**. Trabalho apresentado na 38ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2017

MST. Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997). **Boletim da Educação** – Número 12, Edição Especial – Dezembro 2014.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 57-72, abr. 2008. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, M.A. **Igreja, Educação do Campo e seu Movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular é Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PANTEL, K. F. **Escola Rural Multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/SC**. Trabalho apresentado na 35ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2012.

PENIN, S. e VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L.(Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. A. L. G. A HISTÓRIA DA MULHER NA EDUCAÇÃO E NO MAGISTÉRIO NO BRASIL. In: X Seminário do Trabalho - Trabalho, Crise e Políticas Sociais na América Latina, 2016, Marília - SP. **Anais X Seminário do Trabalho 2016**. Marília-SP: UNESP, 2016. V. 1. P. 1782-1795. Disponível em: http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/6A-06.pdf Acesso em: 23 dez. 2018.

PEREIRA. K. A. **Economia Solidária e Reforma Agrária: Refletindo sobre a educação nos movimentos sociais a partir da aprendizagem dialógica**. Trabalho apresentado na 34ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2011.

QUEIROZ, Márcia de Godoi; (Orient.). **Práticas educacionais alternativas e oficiais na comunidade do Castanho**. Garanhuns, PE, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2014.

RIBEIRO, C. de J. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro-Maranhão**. São Luís: UFMA, 1985.

SAVIANI, Nereide. **Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição**. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação infantil versus educação escolar: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Cristina Ferreira da; SILVA, Arminda de Fátima Alves da (Orient.). **Interdisciplinaridade: uma possibilidade na prática pedagógica centrada no ensino de História na escola do campo**. Garanhuns, PE, 2015. Trabalho de Conclusão de

Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2015.

SILVA, Edivanilson Mota da; CASTRO, Lucas da Silva (Orient.). **O processo de escolarização no Sítio Jacu: entre a oficialidade de fato e a oficialidade de direito.** Garanhuns, PE, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2014.

SILVA, F.D.S. **Curso Pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia.** Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

SILVA, L.H.; MIRANDA, E.L. **Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção.** Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

SOUZA, Gilvanete Machado de; SILVA, Valdir Eduardo Ferreira da (Orient.). **Análise da proposta pedagógica do movimento dos trabalhadores sem terra (MST).** Garanhuns, PE, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2014.

SOUZA, Herbert J. **Como se faz análise de conjuntura.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, M.A. **Movimentos sociais, educação do campo e direito: em foco as ações civis públicas e as decisões do judiciário sobre os cursos para beneficiários da reforma agrária.** Trabalho apresentado na 36ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2013.

SOUZA, M.A.; PALUDO, C.; BELTRAME, S.A.B. **Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil.** Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

TONDIN, C.F. **A educação na pauta de lutas da FETRAF-SUL/CUT.** Trabalho apresentado na 37ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERONEZ, Maria Josenilda Silva; SILVA, Arminda de Fátima Alves da (Orient.). **A formação continuada de professores e as especificidades da educação do campo.** Garanhuns, PE, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns, 2013.

VIEIRA, S.L e ALBUQUERQUE, M. Gláucia M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VIERA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Política Educacional no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2007.

Apêndice A-

Questionário de Identificação dos Professores

Este questionário será utilizado em nosso trabalho de conclusão de curso intitulado “**ESCOLA DO CAMPO:** Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE”. O objetivo principal de nosso estudo é analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Escola do Campo. Desta forma, o convidamos a preencher as questões abaixo com o objetivo de conhecermos um pouco da Escola do Campo em que atua. Destacando que a preservação da identidade de todos os participantes está assegurada, agradecemos a sua contribuição com o nosso estudo e nos colocamos a disposição para esclarecimentos.

Nome da Escola: _____

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	
Sexo: () Masc. () Fem.	Idade: _____
Bairro em que reside: _____ () Área urbana () Área rural	
DADOS DA FORMAÇÃO	
Escolaridade:	
Ensino Médio: () Regular () Magistério	
Ensino Médio: () Cursando () Concluído	
Ensino Superior / Graduação: () Cursando () Concluído	
(Especialização: () Cursando () Concluído	
Mestrado: () Cursando () Concluído	
(Doutorado: () Cursando () Concluído	
Se cursa ou cursou nível Superior:	
Qual curso: _____	
Onde cursa/cursou: _____	
Caso tenha concluído, quando concluiu: _____	
DADOS PROFISSIONAIS	
Turno(s) de atuação nesta escola: () Manhã () Tarde () Noite	
Sua turma é: () Seriada () Multisseriada	

Apêndice B-

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado professor, o convidamos a participar de nosso trabalho de conclusão de curso intitulado **“ESCOLA DO CAMPO: Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE”**. O objetivo principal de nosso estudo é analisar como os professores que atuam na Educação do Campo em Garanhuns, no Distrito de Miracica, compreendem a Escola do Campo. Como procedimento de coleta de dados a pesquisa utilizará a entrevista semiestruturada. Destacamos que todos os depoimentos serão gravados em arquivos de áudio e a posse das gravações ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Ressaltamos que a identidade dos sujeitos participantes será mantida em sigilo. **Riscos e Benefícios:** Ao participar da pesquisa os riscos para os sujeitos participantes seriam o constrangimento e o desconforto. Os benefícios seriam a participação na palestra de apresentação dos resultados da pesquisa, realizada no mesmo local em que os dados foram coletados, bem como o recebimento dos resultados do estudo em mídia digital. Informamos que todo participante voluntário será esclarecido da pesquisa em qualquer aspecto que desejar e se houver algum desconforto na realização da entrevista é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado (a) de maneira clara dos objetivos da pesquisa **“ESCOLA DO CAMPO: Sentidos atribuídos pelos professores do campo do Distrito de Miracica, Garanhuns-PE”** e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora certificou-me de que os dados de identificação dos participantes desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei localizar a devida pesquisadora na UAG/ UFRPE, no endereço **Av. Bom Pastor, S/N - Boa Vista, Garanhuns-PE.**

Declaro que concordo em participar do estudo acima apresentado, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e retifico que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data

Nome

Assinatura

Apêndice C-

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Eixo 1) Relação do professor com a Escola do Campo
<ul style="list-style-type: none">• Há quanto tempo trabalha como professora nesta escola?• Trabalhar nesta escola foi opção sua?• Onde mora?• Como chegou até a escola?• Como apresentaria a comunidade na qual a Escola está inserida?
Eixo 2) Os sentidos atribuídos aos elementos da Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none">• Você é professora de uma Escola do Campo. Como você definiria “o Campo”?• O que é uma Escola do Campo?• Como uma Escola do Campo deveria ser?• Qual a função da Escola do Campo?• Quem é o aluno da Escola do Campo?• Como é a relação entre a comunidade e a escola?• Você considera a escola importante para a comunidade?• Quais sentimentos a comunidade demonstra ter pela escola?• Como é feito o planejamento das aulas considerando a Proposta Pedagógica do município?• Como a escola se organiza diante do Calendário Escolar?• Como é feita a escolha dos conteúdos trabalhados?