

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ

PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM IRATI, PR.: o saber pedagógico geográfico do campo

MARINGÁ/PR

2021

ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ

**PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM IRATI, PR.: o saber pedagógico geográfico do campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia da Universidade Estadual de Maringá
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Geografia, Área de concentração
Análise Regional e Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S961p

Surmacz, Elaine Cristina Soares

Profissionalidade do professor de geografia na educação do campo em Irati, PR : o saber pedagógico geográfico do campo / Elaine Cristina Soares Surmacz. -- Maringá, PR, 2021.

256 f.color., figs., tabs., maps.

Orientador: Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

1. Geografia - Ensino . 2. Profissionalidade docente. 3. Educação - Ensino do campo. 4. Saberes docentes. 5. Prática Pedagógica . I. Lopes, Claudivan Sanches , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDD 23.ed. 910.13

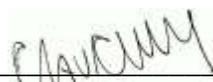
Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM IRATI, PR: o saber pedagógico geográfico do campo

Tese de Doutorado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Geografia, área de concentração: Análise Regional e Ambiental, linha de pesquisa Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais.

Aprovada em **10 de agosto de 2021.**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes
Orientador - UEM



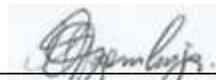
Prof.ª Dr.ª Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
Membro convidado - UNICENTRO



Prof.ª Dr.ª Marli Terezinha Szumilo Schlosser
Membro convidado - UNIOESTE



Prof.ª Dr.ª Rosana Figueiredo Salvi
Membro convidado - UEL



Prof. Dr. Leonardo Dirceu de Azambuja
Membro convidado – UEM

AGRADECIMENTOS

Neste grande momento de minha vida quero expressar minha gratidão a Deus pela oportunidade de conclusão desse trabalho e, também, pelo privilégio e concluir mais essa etapa da minha vida.

Quero expressar minha gratidão a todas as pessoas que de alguma forma estiveram comigo nessa jornada.

Com muita admiração e muito respeito agradeço ao meu orientador professor Dr. Claudivan Sanches Lopes, principalmente pela paciência, orientações, ricos diálogos e dedicação e acompanhamento durante todo o esse processo;

Ao meu esposo Anésio Surmacz pelo incentivo sempre, compreensão e apoio nos diferentes momentos dessa longa caminhada;

Ao meus amados filhos, Gabriel Victor Surmacz, Raphael Augusto Surmacz, Victor Educaro Surmacz, o meu eterno agradecimento por estarem comigo sempre, por compreenderem os meus propósitos e objetivos e apoio de forma incondicional;

A esta universidade, principalmente aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PGE/UEM, em particular à secretária Miriam, pelo atendimento carinhoso e auxílio nos procedimentos da vida acadêmica;

Aos colegas do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, Campus, União da Vitória por me apoiarem durante toda a primeira fase do doutoramento;

A minha grande amiga professora Dr^a. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, pelos ensinamentos e parceria que me auxiliaram a chegar até aqui;

À amiga Valéria Pereira pelos longos e divertidos diálogos em nossa jornada na pós-graduação;

Á minha grande amiga Leia de Andrade, pelos momentos precisos de conversa, aprendizagem e amizade;

A minha amiga Giovana Lewandowski, pelo apoio sempre e cuidados com meus filhos;

Aos diretores, coordenadores, funcionários e alunos das Escolas do Campo envolvidas na pesquisa, bem como a coordenadora da Educação do Campo do Núcleo Regional de Irati na pessoa da professora Késsia Zubreski;

Por fim, carinhosamente, as três professoras colaboradoras da pesquisa, que por razões de anonimato não posso citar seus nomes, mas agradeço imensamente por permitirem o desenvolvimento desse trabalho. O meu eterno muito obrigada.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (in memóriam) Maria Audileuza dos Santos Soares e Antonio Francisco Soares, dois nordestinos lutadores, por tudo que fizeram por mim enquanto aqui estiveram. Gostaria muito que estivessem comigo neste momento participando dessa conquista.

Ao esposo Anésio Surmacz, pelo apoio de sempre, meu companheiro de uma vida inteira que, com muita paciência, segurou minha mão no cansaço da caminhada.

Aos meus filhos amados Gabriel Victor Surmacz, Raphael Augusto Surmacz e Victor Eduardo Surmacz: vocês são a razão de tudo na minha vida e também as presenças que a tornam especial, são os motivos para que eu possa sempre seguir em frente – “Amo vocês!”.

A minha querida amiga Leia de Andrade, sempre comigo auxiliando e dando força nos momentos de dificuldade, ampliando meus pensamentos e visão. Sem você as dificuldades seriam muito maiores, meu muito obrigada.

À minha amiga Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, responsável por minha paixão pela docência. Você sempre foi uma luz nesse percurso formativo. Muito obrigada.

A Ivone Surmacz, minha cunhada que sempre esteve comigo me apoiando de diferentes formas nessa jornada.

A minha cunhada Cirlene Kruk Surmacz que não poupou esforços e apoio para que eu chegasse a esse ponto.

À todos aqueles que, acreditaram em mim e na minha capacidade e, também, aqueles que de alguma forma, participaram dessa etapa de minha vida.

E, para todos(as) as professor(as) de Geografia da Educação do Campo de Irati que, mesmo diante de todos os desafios enfrentados cotidianamente, realizam um ótimo trabalho docente .

“Enquanto eu luto sou movido pela esperança. E se eu lutar com esperança, poço esperar” (Paulo Freire).

PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM IRATI, PR.: o saber pedagógico geográfico do campo

RESUMO

A presente tese analisa o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que atua em Escolas Públicas de Educação Básica do Campo, localizadas na área rural e urbana do município de Irati, no Paraná, em vista de ser, a Educação do Campo, uma prática comprometida com uma formação humana e integral. No percurso investigativo, discutimos os processos de formação do professor de Geografia para atuação na modalidade de ensino Educação do Campo, bem como os espaços de construção e apropriação dos saberes necessários a um ensino concientizador no campo. No bojo das pesquisas que tem como escopo a profissionalidade docente, objetivamos contribuir, de maneira geral e, de forma específica, com os processos de formação do professor de Geografia para atuação em Educação do Campo. Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, com opção pelo estudo de caso e a coleta de dados aconteceu a partir de levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista semi-estruturada e observação da prática em sala de aula de três Escolas do Campo. Orientados pela metodologia de *análise de conteúdo*, organizamos um conjunto de categorias para explicitar, de acordo com os objetivos propostos, os resultados alcançados. Partimos da tese de que o professor de Geografia que atua em Educação do Campo necessita de um conjunto de saberes que na prática de sala de aula, permita-lhe intermediar um diálogo entre os conteúdos geográficos, conhecimentos pedagógicos-didáticos e os pressupostos e objetivos da Educação do Campo. Dada a especificidade do contexto camponês, a construção da profissionalidade docente está diretamente ligada ao comprometimento ético do professor com o contexto e ao (re)conhecimento do campo como espaço de vida e cultura e que possui especificidade. Atuando neste espaço, o professor se apropria, (re)conhece o modo de vida camponês e os saberes nele contido. Os saberes do contexto, e os saberes experienciais, articulados a outros saberes docentes oferecem ao professor condições de desenvolver em sala de aula uma prática pedagógica geográfica contextualizada. Os saberes do contexto estão relacionados ao modo de vida camponês, ao seu trabalho familiar, a sua forma de lazer e a sua territorialidade. Esses saberes quando mobilizados de forma articulada a outros saberes docentes, potencializam os conteúdos geográficos no sentido de torná-los significativos aos alunos, pois estão em comunhão com os propósitos e objetivos da Educação do Campo. Dessa forma, promove-se um ensino de Geografia que valoriza o campo, porque é contextualizado, concientizador. Sobre os espaços de aquisição e construção da profissionalidade do professor de Geografia que atua em Educação do Campo destacamos: (re)conhecimento da história de luta dos povos do campo; a origem camponesa dos professores; a relação entre pares na Escola do Campo; a formação inicial e continuada, os documentos oficiais e as literaturas da Educação do Campo; a sala de aula e o encontro com os alunos; as condições adversas de trabalho; comprometimento com a comunidade. Sobre os saberes necessários à prática pedagógica no campo destacamos: os saberes da formação profissional, os disciplinares geográficos, os curriculares, os da experiência. Todos conectados aos saberes do contexto geram um outro tipo de saber que denominamos de saber pedagógico geográfico do campo. De posse desse saber, o professor de Geografia que atua no campo, adquire uma característica própria, um jeito de ensinar em Escola do Campo.

Palavras Chave: Ensino de Geografia. Profissionalidade docente. Educação do Campo. Saberes docentes. Prática pedagógica.

PROFESSIONALITY OF THE GEOGRAPHY TEACHER IN EDUCATION FIELD IN IRATI, PR.: the geographical pedagogical knowledge of the field

ABSTRACT

This thesis analyzes the construction and development process of the professionalism of the Geography teacher who works in Public Schools of Basic Education in the countryside, located in the rural and urban area of the city of Irati, Paraná, in view of being the Rural Education, a practice committed to a humane and integral formation. In the investigative path, we discussed the training processes of the Geography teacher to work in the Rural Education teaching modality, as well as the spaces for construction and appropriation of knowledge necessary for an awareness-raising teaching in the field. In the midst of researches that has as its scope the teaching professionalism, we aim to contribute, in general and specifically, to the training processes of the Geography teacher to work in Rural Education. Therefore, the research was carried out using a qualitative approach, with the option for a case study and the data collection took place from a bibliographic survey, document analysis, semi-structured interview and the practice observation in the classroom of three Schools in the Field. Guided by the content analysis methodology, we organized a set of categories to explain, according to the proposed objectives, the results achieved. We started from the thesis that the Geography teacher who works in Rural Education needs a set of knowledge that, in classroom practice, allows him to mediate a dialogue between geographic contents, pedagogical-didactic knowledge and the assumptions and objectives of Countryside Education. Given the specificity of the peasant context, the construction of professional teaching is directly linked to the teacher's ethical commitment to the context and to the (re)cognition of the field as a space of life and culture, which has specificity. Acting in this space, the teacher appropriates, (re)knows the peasant way of life and the knowledge contained in it. The knowledge of the context, and the knowledge of experience, connected to other teaching knowledge, offer the teacher conditions to develop a contextualized geographic pedagogical practice in the classroom. The knowledge of the context is related to the peasant way of life, their family work, their leisure and their territoriality. This knowledge, when mobilized in an articulated way with other teaching knowledge, enhances the geographical contents in order to make them meaningful to students, as they are in union with the purposes and objectives of Rural Education. In this way, a teaching of Geography is promoted that values the field, because it is contextualized, raising awareness. About the areas of acquisition and construction of the professionalism of the Geography teacher who works in Rural Education, we highlight: (re)cognition of the history of rural people struggle; the peasant origin of the teachers; the relationship between pairs at Escola do Campo (Field School); initial and continuing education, official documents and field education literature; the classroom and the meeting with the students; adverse working conditions; commitment to the community. About the necessary knowledge for the pedagogical practice in the field, we highlight: the knowledge of professional training, the geographical disciplinary, the curricular, and the experience. All connected to the knowledge of the context create another type of knowledge that we call the geographical pedagogical knowledge of the field. With this knowledge, the Geography teacher who works in the field acquires its own characteristic, a way of teaching at Escola do Campo (Field School).

Keywords: Geography Teaching. Teaching professionalism. Field Education. Teaching knowledge. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma das etapas do estudo de caso.....	26
Figura 2- Mapa atual de localização do município de Irati/PR	27
Figura 3- Estação Ferroviária e Telegráfica de Irati-1925	28
Figura 4- Mapa do município de Irati e Distritos	30
Figura 5- Mapa de localização das Escolas do Campo, campo de pesquisa	33
Figura 6 - Desenvolvimento de uma análise	47
Figura 7- Analogia da árvore- Educação do Campo	72
Figura 8- Organograma - Saberes docentes.....	106
Figura 9- Organograma - modelos de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman.....	109
Figura 10 - mapa de localização da Escola do Campo - A.....	183
Figura 11- mapa de localização da Escola do Campo - B.....	190
Figura 12- mapa de localização da Escola do Campo - C.....	194
Figura 13- relação rural/urbano no conteúdo “a expansão do café e suas consequências”	210
Figura 14- estratégia didática : interação aluno/conteúdo	213
Figura 15- estratégia didática - posicionamento do aluno do campo	219
Figura 16- “A partilha da Africa”	226
Figura 17- Visto no caderno prof. Maria Helena.....	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- procedimentos iniciais de desenvolvimento da pesquisa	36
Quadro 2- formas de registros dos dados coletados	44
Quadro 3- síntese, saberes e conhecimentos - Shulman (2005; 2014); Gauthier et. al (2013) e Tardif (2002).....	111
Quadro 4- livros didáticos adotados pela disciplina de Geografia Escolas do Campo Irati/PR	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CEP	Código de endereçamento Postal
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Forum Nacional da Educação do Campo
HAB	Habitante
IAPAR	Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INERA	Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MAB	Movimento dos atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMUNICÍPIO	Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONASEC	Programa Nacional de ações socio-educativas
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E OS PROFESSORES PARTICIPANTES	23
2.1 Caracterização da pesquisa: aborgagem qualitativa.....	23
2.2. Universo da pesquisa.....	27
2.3 As Escolas, campos de pesquisa	32
2.4 Apresentação das professoras participantes da pesquisa	37
2.5 A coleta de dados: a análise documental, entrevistas, observações em sala de aula	40
2.6 A metodologia utilizada na análise dos dados coletados	44
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO TEÓRICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E IDEOLÓGICO	50
3.1 As bases teórica e pedagógica da Educação do Campo	50
3.2 Marco inicial da Educação do Campo no Brasil– década de 1990.....	58
3.3 Os sujeitos da Educação do Campo	64
3.4 Escola do Campo: concepções e princípios	67
3.5 A formação do professor da Educação do Campo	75
3.6 O trabalho pedagógico na Educação do Campo.....	77
3.7 O currículo da Escola do Campo	79
3.8 Educação do Campo como política pública	83
4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	88
4.1 Profissão docente: o ser professor do campo	88
4.2 Profissionalidade docente.....	91
4.3 A construção da profissionalidade docente e a Educação do Campo	94
5. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E PRÁTICAS. 101	
5.1. O papel do ensino de Geografia na concepção de Educação do Campo	101
5.2 Os saberes docentes e a Educação do Campo.....	105

5.3 A prática pedagógica geográfica na Educação do Campo	116
6 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO, APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	122
6.1 AMBIENTES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS SIGNIFICATIVOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	123
6.1.1 A trajetória de vida: experiências discentes	123
6.1.2. Ser professor: a escolha da profissão e a Geografia como área de atuação	128
6.1.3 As práticas da formação inicial	130
6.1.4 O estágio supervisionado e a Educação do Campo.....	133
6.1.5 A origem do professor e seus reflexos na mediação didática	135
6.1.6 Os primeiros contatos profissionais com a Educação do Campo.....	137
6.1.7 Condições adversas para o desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação do Campo.....	140
6.1.8 A formação continuada na Educação do Campo: ressignificando saberes e práticas.	146
6.2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	152
6.2.2 O papel do ensino de Geografia na Educação do Campo	157
6.2.3 O sujeito/aluno da Educação do Campo	159
6.2.4 O papel do professor na Educação do Campo.....	164
6.2.5 O estabelecimento do contrato pedagógico com aluno do campo	166
6.2.6 Seleção, organização e preparação dos conteúdos ensino de Geografia.....	169
6.2.7 A realização do ensino de Geografia na Escola do Campo	172
6.2.8 O processo [concepções de] avaliação na Educação do Campo.....	177
6.3 O SABER-FAZER PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO NA ESCOLA DO CAMPO.....	180
6.3.1. O Projeto Político Pedagógico	182
6.3.2 A relação das professoras com o currículo da Escola do Campo	200
6.3.4 Objetivos e conteúdos geográficos na Escola do Campo.....	204
6.3.5 A ação pedagógica na Escola do Campo	210
6.3.6 Os instrumentos de avaliação da aprendizagem na Escola do Campo.....	225

6.3.8 Atividades rotineiras na Escola do Campo	227
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICES	247
Apendice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	247
Apêndice 2 – Tópico guia da primeira entrevista	249
Apêndice 3 – Roteiro de observação da prática pedagógica em sala de aula	250
ANEXOS.....	253
Anéxo 1 - Parecer consubstanciado do CEP.	253

1 INTRODUÇÃO

Esta tese buscou analisar o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que ensina em Escolas Públicas de Educação Básica do Campo, localizadas na área rural e urbana do município de Irati, no Paraná. Para tanto, colocamos em discussão a prática pedagógica e os processos formadores para atuação na modalidade de ensino Educação do Campo. No percurso investigativo buscamos apreender os saberes necessários para um ensino de Geografia concientizador no campo. Contudo, antes de explicitarmos mais detalhadamente nossos propósitos e objetivos apresentaremos as motivações do presente estudo.

O interesse pela temática profissionalidade docente na perspectiva da Educação do Campo nasceu de uma experiência pessoal e profissional vivenciada como professora de Geografia em uma Escola do Campo localizada na área rural do município paranaense Rebouças, e inserida numa comunidade de cultura faxinalense de preservação do “Sistema de Faxinal”¹. Comunidade essa de população identificada como povos tradicionais².

A experiência profissional aconteceu no ano de 2014, e marcou o início de minha carreira profissional como docente de Geografia. Na ocasião, participei do Processo Seletivo Simplificado – PSS, para contratação de professores temporários realizado anualmente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. Classificada, passei a lecionar a disciplina de Geografia em duas escolas públicas, com localização geográfica distintas - uma pertencente ao município de Irati, situada na área urbana e outra situada na área rural do município vizinho - Rebouças, ambas no Paraná.

Como histórico de nascimento, a Escola do Campo (do município de Rebouças) em questão de público faxinalense, nasceu da implantação do “Projeto Escolas Consolidadas”³ do

¹Sistema Faxinal: organização composta pelas terras destinadas às plantações e as terras de criações. Tem como característica principal o uso comunitário de terras particulares para a criação de animais soltos – o criadouro comunitário. Seus moradores são denominados faxinalenses. (Londrina: IAPAR/Boletim técnicos nº 22, 1988).

²Segundo Decreto 6040 de 07 de fevereiro de 2007 – que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – compreende-se os povos e comunidades tradicionais como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (DECRETO FEDERAL Nº. 6.040 DE 7 DE FEVEREIRO DE 2000).

³As escolas rurais consolidadas – origem nos Estados Unidos da América, em meados do séc. XIX. Resultam da fusão de duas ou mais escolas rurais pequenas, multisseriadas, numa escola maior, localizada num ponto central do município. Os defensores da consolidação argumentam que os pequenos sistemas distritais remanescentes não conseguem ofertar um ensino de qualidade a um custo razoável. Seus currículos são acanhados, dizem, há dificuldade de se encontrar bons professores, além de serem incapazes de manter uma estrutura de serviços auxiliares. (RAMOS, 1987).

governo federal implementado pelo governo do Estado do Paraná. A comunidade no entorno da escola mantinha o “Sistema Faxinal”- uma forma particular de organização camponesa do Centro Sul do Paraná e modo de vida. A especificidade do contexto faxinalense se encontrava no uso comum de sua área (territorial), com preservação da floresta nativa e criação de animais soltos, e de forma coletiva. Esse sistema é a única experiência de criação comunitária de animais, fato inédito na história de nosso país (GOUBERT FILHO, 1994).

No período de atuação como docente percebi que o modo de vida peculiar dos alunos faxinalenses imprimiam à escola a identidade de Escola do Campo⁴. As especificidades da escola e do contexto encontravam-se descritos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, também, podia ser observado na relação existente entre a escola e a comunidade. Uma relação que permitia aos alunos e familiares participar/interagir/influenciar o cotidiano da instituição, pois se sobressaía a ideia de escola democrática, cujo respeito ao modo de vida dos alunos e da comunidade constituía-se como um dos valores em destaque.

Apesar da organização pedagógica da escola ser influenciada pelo contexto faxinalense, contudo o ensino de Geografia não era contextualizado. Nas práticas observadas de colegas e mesmo as que pratiquei sobressaía a idealização da cidade frente a uma visão, por vezes, negativa do campo, observáveis nos cometários e reflexões que conciente ou inconcientemente privilegiavam o modo de vida urbano.

No decorrer do ano letivo, insatisfeita com minhas práticas passei a estudar, pesquisar e interagir mais com os alunos. No processo de reflexão da própria prática percebi que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não eram suficientes para construção de um ensino de Geografia significativo para **aqueles** alunos. Após buscar conhecer a historicidade da comunidade e a Educação do Campo, despertou em mim um sentimento de pertencimento àquela comunidade. Imbuída de um comprometimento com a escola, com os alunos e com o contexto, extrai a percepção de que a cultura faxinalense precisava compor o currículo escolar e integrar-se ao conteúdo universal produzido pela humanidade. Neste propósito refletia sobre o meu papel como professora e o papel da Geografia naquele contexto.

Ao buscar conhecer os alunos faxinalenses e sua cultura, deparei-me com a relevância da Educação do Campo e sua rica diversidade, particularidades de contextos, sujeitos e práticas.

⁴Escola do Campo: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país”. (DIRETRIZES, ART. 2º., PARÁGRAFO ÚNICO, 2002).

Isso remeteu-me a um exame de minha trajetória formativa e a necessidade de problematizar a Educação do Campo no sentido da profissionalidade do professor de Geografia que atua nos diferentes contextos camponeses. Não bastava (re)visitar, (re)pensar a prática pedagógica, era preciso ir além, era preciso comprometer-se éticamente, politicamente, com a Educação do Campo, seus propósitos e objetivos.

Sendo assim, a relevância de pesquisar a profissionalidade docente na Educação do Campo, de modo específico do professor de Geografia está no entendimento da importância desse profissional para o fortalecimento da compreensão da realidade social camponesa a partir de reflexões subsidiadas pelos conteúdos geográficos. De igual modo contribuir para o debate sobre a Educação do Campo, fornecendo elementos para pesquisas e, sobretudo, reflexões sobre propostas curriculares em cursos de formação, de modo a chamar atenção da responsabilidade de formar professores garantindo o direito à educação de qualidade dos povos do campo.

Do cenário apresentado, a tese levantada é a seguinte: **para ensinar Geografia na perspectiva da Educação do Campo, o professor necessita desenvolver um conjunto de saberes que na prática de sala de aula lhe ofereça condições para traçar um diálogo entre os conteúdos geográficos, o aluno do campo e o contexto camponês.**

Considerando o contexto e as reflexões levantadas sobre as práticas pedagógicas realizadas na Escola do Campo, algumas incertezas e questionamentos também foram levantados. **Como e por quais fundamentos se dá o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que atua na Educação do Campo no município de Irati, no Paraná?** Complementarmente e considerando os pressupostos e objetivos da Educação do Campo: Que ensino de Geografia vem sendo desenvolvido nas Escolas do Campo de Irati no Paraná? Como vem se configurando a prática pedagógica dos professores de Geografia que atuam neste contexto de ensino? Quais saberes são necessários e mobilizados no diálogo entre a teoria e a prática no sentido de fortalecer o movimento consciente de construção da Educação do Campo a partir de um ensino de Geografia concientizador?

Orientados por essas questões, o objetivo geral e os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

Objetivo geral

Analisar o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que atua em Escolas Públicas de Educação Básica do Campo no município de Irati, no Paraná, a partir das práticas.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de Geografia em situação concreta de ensino em Escolas do Campo.
- ✓ Investigar, na prática pedagógica, como acontece o entrelaçamento dos conteúdos geográficos com os saberes do contexto.
- ✓ Questionar modelos de profissionalidade que, tradicionalmente, têm marcado a formação do professor de Geografia no Brasil, destacando a relação desse docente com os saberes profissionais;
- ✓ Identificar necessidades formativas nas práticas pedagógicas do professor de Geografia de modo a contribuir para o processo de formação inicial/continuada e fortalecimento da identidade do professor do campo.
- ✓ Discutir as especificidades de ser um professor de Geografia do Campo.

Apesar da pesquisa ter seu foco nas práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano da sala de aula de Escolas do Campo, temos o entendimento que sem um olhar amplo, reflexivo, atento às questões sociais que assolam o trabalho do professor e o condiciona, é impossível compreender os desafios enfrentados por esse profissional para exercer a docência nesse contexto específico de ensino. Nesta perspectiva, dificilmente chegaremos à compreensão das inúmeras questões que afetam e influenciam a prática pedagógica do professor que atua no campo, bem como, dos condicionantes que interferem no desenvolvimento de sua profissionalidade se, como afirma Sacristán (1999, p.68), não alargarmos o conceito de prática, não limitando-a “[...]ao domínio metodológico e ao espaço escolar”.

Partimos do pressuposto de que as questões postas ao ensino de Geografia e a formação do professor desta disciplina para atuação na Educação do Campo, no contexto atual estão diretamente ligadas a um compromisso ético com uma transformação social que se manifesta a partir de projetos individuais e coletivos, nos quais, contemplem:

- ✓ A compreensão da escola como espaço de aquisição de conhecimento e elevação do pensamento para análise e mudança do próprio modo de vida;
- ✓ O (re)conhecimento da Escola do Campo como locus de referência da produção e transformação dos saberes profissionais, cuja prática pode ser modificada em função dos sujeitos que a fazem;
- ✓ O entendimento de que os conhecimentos geográficos potencializam os processos de transformação social, atingindo a coletividade ou as pessoas em suas singularidades;
- ✓ A compreensão de que a conquista da profissionalidade docente para atuação na Educação do Campo se faz com comprometimento ético com o contexto a que se está inserido;

Considerando os pressupostos apresentados e procurando alcançar os objetivos elencados, nossa investigação pautou-se em um arcabouço teórico que ofereceu condições e subsídio no sentido de discussão do tema e ainda em informações coletadas em pesquisa de campo, no qual analisamos o processo formativo e as práticas pedagógicas geográficas de três professoras que ensinam Geografia em Escolas do Campo no município de Irati, Paraná.

De forma mais detalhada, combinamos a observação *in loco* das práticas pedagógicas por elas encaminhadas em sala de aula com a realização de entrevista semi-estruturada, nas quais puderam explicar/explicitar suas práticas e teorias implícitas. A sistematização de todas as informações obtidas está estruturada em sete seções distintas, porém, interligadas.

Nesta primeira seção, apresentamos a origem do interesse pela pesquisa, as inquietações profissionais vividas e desencadeadoras da investigação, apresentamos as perguntas-mestras que nos orientam, os objetivos que pretendemos alcançar e alguns de nossos pressupostos orientadores.

Na segunda seção, apresentamos os critérios adotados na seleção das Escolas do Campo, campo de pesquisa e dos professores(as) de Geografia participantes, descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa de campo que se encontra na base desta investigação.

Na terceira seção, buscamos construir teoricamente a afirmação de nossa tese central, que para ensinar Geografia na Educação do Campo o professor necessita de um conjunto de saberes que, na prática de sala de aula, dialogue com os pressupostos e objetivos da Educação do Campo. Nesta linha reflexiva, encontramos no contexto histórico, político, pedagógico e ideológico que originou a Educação do Campo, elementos importantes para a construção da profissionalidade do professor de Geografia que almeja e/ou atua em Escolas do Campo.

Alicermos o debate em diferentes autores estudiosos da temática como: Leite (1999); Caldart (2004; 2005); Arroyo, Caldart, Molina (2007); Souza (2008); Fernandes (2004); Camacho (2013), e outros.

Na quarta seção, buscamos conceituar profissão docente numa perspectiva sociológica, na sequência enfatizamos o conceito de profissionalidade docente e sua construção a partir de diferentes autores e a relacionamos com os propósitos e objetivos da Educação do Campo. Subsidia essa discussão: Sacristán (1995); Caudau (1997); Contreras (2002); Tardif (2002); Roldão (2005); Lopes (2010); Imbernón (2011); Freitas Lopes (2013), e outros.

Na quinta seção, discutimos a finalidade da Geografia escolar na Educação do Campo. Apresentamos algumas contribuições teóricas e/ou categorização de saberes docentes que estão na base dessa investigação e com os quais tecemos um “diálogo” com os pressupostos e objetivos da Educação do Campo. Para tanto, apoioa-nos: Cavalcanti (1998; 2002; 2006; 2012); Veiga (1988); Brandão (1988); Nogueira (2009); Lopes,(2010); Freire,(1967; 1987; 1996; 1997; 2001; 2002; 2004); Tardif (2002); Gauthier et. al.(2013; Callai (2013) e outros.

Na sexta seção, apresentamos leitura interpretativa com os resultados obtidos da pesquisa de campo, sintetizados em três subcategorias de análises, definidas a partir das respostas obtidas nas entrevistas com os professores, estabelecendo uma análise relacional com dados levantados por meio de outras fontes, como por exemplo, observações em sala de aula. As categorias são distintas e interdependentes e trazem, de forma sintética, espaços de formação e de apropriação da profissionalidade do docente de Geografia que atua em Escola do Campo, com a identificação de saberes que caracterizam essa profissionalidade.

Na sétima e última seção, apresentamos as considerações finais e procuramos evidenciar, de acordo com os objetivos formulados, as contribuições que esta investigação pode oferecer ao campo de pesquisas que focalizam a profissionalidade docente e, particularmente, os saberes necessários para ensinar Geografia na Escola do Campo, com Educação do Campo. Assim, ao disponibilizarmos os resultados desta pesquisa aos leitores, desejamos que possam fornecer subsídios para que estudantes de licenciatura, professores, pesquisadores e formadores de professores compreendam mais profundamente a singularidade da Educação do Campo e da mesma para os povos que a fazem. Esperamos que seja, enfim, um instrumento dê maior visibilidade ao professor de Geografia que atua na Educação do Campo, promovendo o seu (re)conhecimento social e a especificidade da sua função.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta seção, apresentamos os critérios adotados na seleção das Escolas do Campo, campo de pesquisa e dos professores(as) de Geografia participantes. Descrevemos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa de campo que se encontra na base desta investigação. Trazemos ainda, de forma breve, o contexto histórico e geográfico de formação do território e da população de Irati, PR, no sentido de caracterizar o modo de ser da população. Descrevemos os materiais e os instrumentos utilizados na coleta de dados, tais como entrevistas e observações em sala de aula, as etapas de análise dos registros, a interpretação à luz dos referenciais teóricos e a metodologia da análise dos dados coletados.

2.1 Caracterização da pesquisa: abordagem qualitativa

O objeto de investigação (profissionalidade docente) é dado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas por três professoras de Geografia que atuam em Escolas Públicas de Educação Básica do Campo, localizadas na área rural e urbana do município de Irati, no Paraná, em vista da proposta emancipadora da Educação do Campo. Para apreensão do objeto de investigação, optamos por desenvolver um percurso metodológico de abordagem qualitativa - do tipo etnográfico - estudo de caso. Ao decidirmos percorrer o caminho de realização desse tipo de pesquisa, assumimos um compromisso com uma categoria de investigação que possui caráter específico, principalmente, quando considerado a subjetividade nos procedimentos e nos dados coletados. (DENZIN & LINCOLN, 2006). Assim, para compreender a realidade analisada em sua complexidade, nos relatos das professoras de Geografia participantes da pesquisa permanecemos sempre abertos ao imprevisível, ao até então desconhecido (CHIZZOTTI, 2000).

Por essa razão, nossa investigação não partiu de uma estrutura fechada, engessada, ao contrário, buscamos nos relacionar com o contexto real pesquisado (Escolas do Campo) e a partir disso, construir diferentes formas de olhá-lo, inquiri-lo, apreendê-lo em investigação (LUDKE & ANDRÉ, 1986). De acordo com as autoras, são as formas de abordagens nas pesquisas qualitativas, em específico na pesquisa educacional que definem dentre outros fatores, o tipo de investigação a ser adotada pelo pesquisador. Nesta linha de pensamento, encontramos a pesquisa de base etnográfica, também chamada de etnometodologia. Um formato de pesquisa que faz uso de diferentes instrumentos de coleta de dados como: análise documental, entrevista, observação direta e outros.

No sentido do enfoque etnográfico da pesquisa nos auxilia Ludke & André (1986) quando nos chama a atenção sobre a utilização do termo “etnografia”. As autoras entendem que o uso do termo deve ser feito de forma cautelosa, já que no processo de transplante para a área da educação, a etnografia sofre uma série de adaptações e afasta-se de, certa forma, de seu sentido original. Se o foco de interesse dos antropólogos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Isto faz com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais – um exemplo é a longa permanência do pesquisador em campo e o contato com outras culturas.

Ludke e André, ainda nos orientam que na educação são feitas pesquisas do “tipo etnográfica”, e não etnografia no sentido estrito e sugerem um teste elaborado por Wolcott (1975), onde determina se uma pesquisa é etnográfica ou não. Para ele, uma forma bastante simples é verificar se a pessoa que lê o estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse grupo. André (1995), se manifesta afirmando que pesquisa etnográfica é aquela cujos dados são de natureza qualitativa e gerados, principalmente, a partir de observação participante e de entrevistas intensivas (como a pesquisa em questão).

Contudo dado os posicionamentos, Wolcott (1975) citado por Ludke e André (1996), nos orienta para o fato de que o uso da etnografia em educação precisa envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, pois bem observa que em pesquisas onde a escola é envolvida não se deve restringir-se ao que ocorre no âmbito escolar, e sim relacionar, ampliar o olhar e apreender também o contexto em que a escola se insere. Para tanto, ela ressalta alguns pressupostos orientadores na utilização da abordagem etnográfica: o problema é redescoberto em campo; o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; o trabalho de campo precisa durar pelo menos um ano letivo; o pesquisador deve ter tido outras experiências com outros povos e culturas; a abordagem etnográfica combina vários métodos como exemplo, o relatório etnográfico que contém grande quantidade de dados primários.

Ludke e André (1996), sugerem ainda que a pesquisa etnográfica esteja fundamentada em dois conjuntos de hipóteses no sentido de comportamento humanos: naturalística-ecológica, onde o comportamento humano sofre influência do contexto e qualitativa-fenomenológica onde afirma que, para entender o comportamento humano é necessário compreender os referenciais dos quais os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Dessa forma, as autoras acrescentam que na pesquisa de abordagem etnográfica a

natureza dos problemas é que determina o método a ser utilizado e, geralmente, o investigador desenvolve a investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta.

A partir dos referenciais, nos organizamos da seguinte forma: na **primeira fase** da pesquisa selecionamos e definimos a problemática da pesquisa (profissionalidade docente na Educação do Campo), a escolha do local de pesquisa e a forma de estabelecer contato para entrada em campo. Na **segunda fase**, buscamos de forma sistemática dados importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado (as práticas pedagógicas), e na **terceira fase** buscamos explicar a realidade com o desenvolvimento de teorias. Neste processo, o papel do investigador foi de comprometimento.

Portanto, o método de pesquisa que referencia esta investigação e traz em si a natureza etnográfica é o **estudo de caso**. Segundo André (2005) ele se constitui em um método que oferece condições de aprofundamento em dada realidade, pois se configura pela sua originalidade e penetração na realidade social estudada. Ou seja, as realidades estudadas no estudo de caso são recortes de situações “[...] complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando [...] descrições, interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo” (MARTINS, 2006, p. 02).

Nesta investigação, o estudo de caso torna-se significativo quando propõe buscar as experiências e vivências dos participantes com valorização de uma visão contextualizada no processo de interpretação. O modo como os sujeitos envolvidos (professores de Geografia) pensam, sentem, interpretam e constroem significados são partes integrantes e importantes do processo. Desse modo, o interesse do pesquisador ao investigar um problema está em constatar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

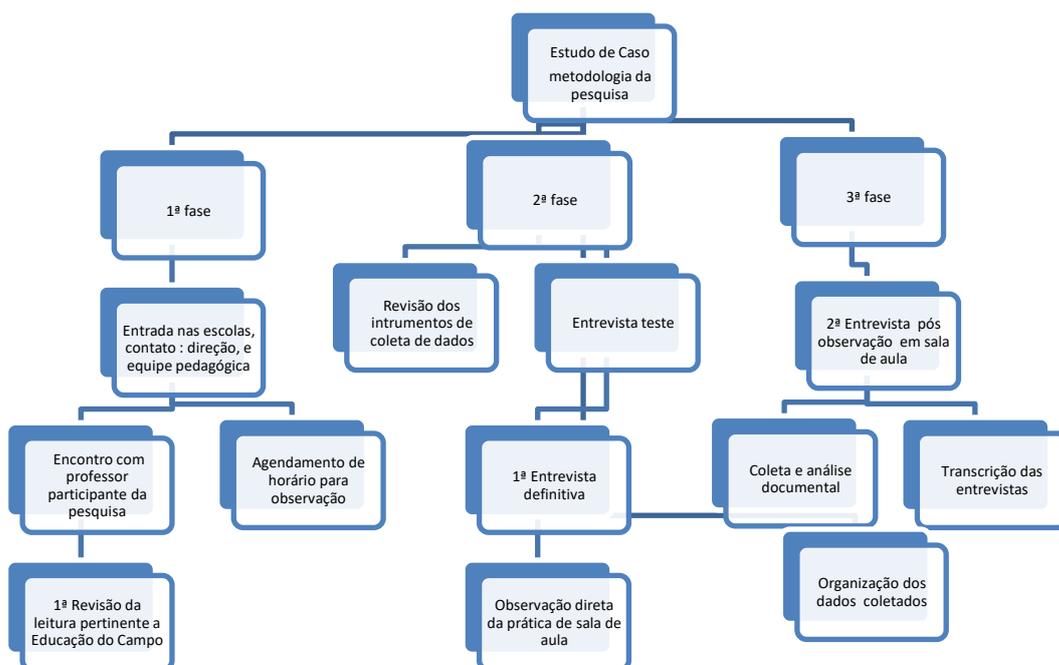
O estudo de caso também pode ser percebido como estratégia investigativa de dados complexos, em perspectiva qualitativa e com fases específicas. É importante observar que no estudo de caso é fundamental ter-se claro que o conhecimento em construção quanto ao objeto de estudo resulta da forma como foi colocado o problema de pesquisa, a pergunta orientadora e como foram apresentados os propósitos e objetivos. Cabe destacar, que a investigação por meio do estudo de caso:

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2006, p. 33).

Assim, o desenvolvimento do estudo de caso, ocorre em três fases - exploratória e coleta de dados, análise e interpretação dos dados. (LUDKE & ANDRÉ,1996). E desse modo, entendemos que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois revela algo singular, que tem valor em si mesmo - **o processo de construção da profissionalidade docente do professor de Geografia que atua em Escola do Campo.**

Delimitamos como objeto de estudo, três professoras de Geografia atuantes em Escolas Públicas de Educação Básica do Campo, localizadas na área rural e urbana do município de Irati, Paraná. Sobre isso, Yin (2006) nos orienta que devemos analisar a pergunta principal para o desenvolvimento do nosso trabalho. Para o autor, é fundamental para um estudo de caso que a pergunta seja estabelecida pelo “como” ou “porque” de uma determinada situação. Assim, quando buscarmos compreender **como e por quais fundamentos se dá o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que atua na Educação do Campo no município de Irati, no Paraná.** Nosso objeto torna-se coerente com a abordagem do estudo. Abaixo a figura – 1 de um organograma das etapas do estudo de caso como representação do movimento e das etapas do estudo de caso nesta investigação.

Figura 1 - Organograma das etapas do estudo de caso



Fonte: organização autora, a partir de André (2005)

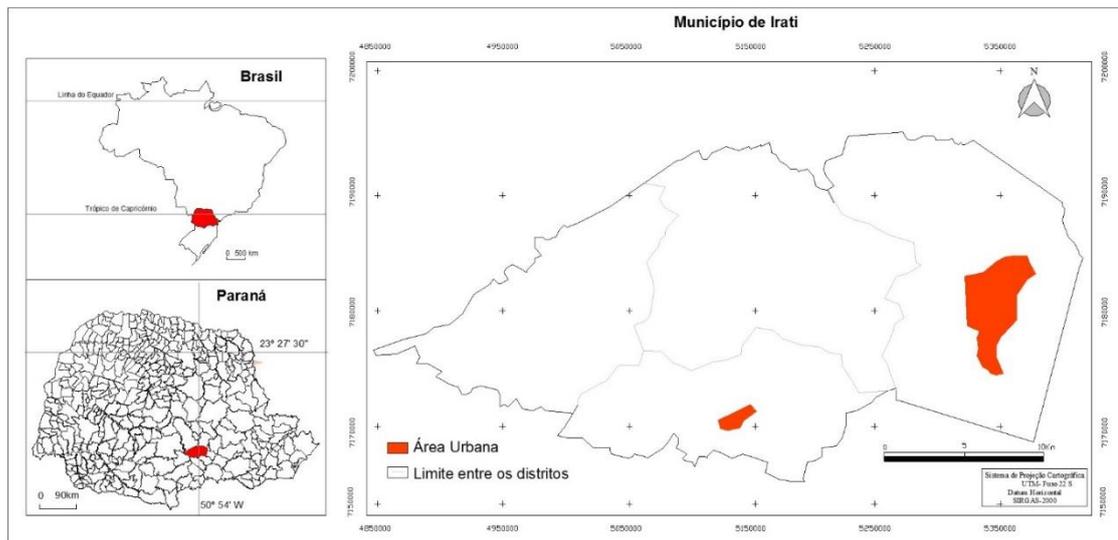
2.2. Universo da pesquisa

Entendemos que o campo de investigação é o local, onde o objeto de pesquisa ganha sentido/corpo/materialização. Concordamos com Minayo (2001, p.54) que “o campo torna-se um palco de manifestação de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado, propiciando a criação de novos conhecimentos”. Assim, ao situarmos contextualmente o universo da pesquisa o posicionamos em relação a outras dimensões que estruturam a vida em sociedade pois compreendemos que existe uma relação próxima entre escola, sociedade, cultura escolar e social (SACRISTÁN, 2000).

2.2.1 Breve contextualização histórica do município de Irati/PR

Fontes orais, escritas e iconográficas contam a história do município de Irati (Figura 2- mapa de localização geográfica do município) e da formação de sua população multicultural, informam ainda que inicialmente o território iratiense era povoado por indígenas entre esses os caingangues⁵.

Figura 2- Mapa atual de localização do município de Irati/PR



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No início da República, começo do século XX, a política de imigração foi intensa no Paraná. Atraídos pela propaganda brasileira de fartura e abundância, imigrantes de diferentes partes do mundo se instalaram no Estado e constituíram uma forma social determinante de

⁵ Os caingangues (Caing: mato – ang: gente) procedem das regiões ocidentais do rio Paraná, possuem várias denominações tribais conforme região de concentração.

várias colônias (KRUK, 2017). No início do século XX, Irati recebeu as primeiras levas de imigrantes, principalmente, de poloneses (1907-1912), holandeses (1908), ucranianos (1908) e alemães (1909). (SOCIEDADE BENEFICENTE CULTURAL IRATIENSE, 1996, p. 7). Neste período da história, a ferrovia era a porta de entrada para o chamado desenvolvimento econômico e social. A estrada de ferro trouxe profissionais liberais, comerciantes e, posteriormente, imigrantes de diversas nacionalidades. Com a chegada dos novos habitantes a sociedade iratiense começou uma nova estrutura social e ganhou uma nova configuração. (ZANLORENZI, 2012).

Segundo Orreda (1975) a ferrovia trouxe novos horizontes à população jovem contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico de Irati. Figura 3 – Estação ferroviária e telegráfica de Yraty- 1925. Em 1908, o município possuía colônias financiadas pelo governo federal, entre elas, Gonçalves Júnior, além de muitas terras demarcadas para atrair outros imigrantes. (PARANÁ, 1908).

Figura 3- Estação Ferroviária e Telegráfica de Irati-1925



Fonte : Assessoria de Imprensa da Prefeitura Municipal de Irati (1925)

Por conta da política de imigração do governo brasileiro da época, o município tem como característica uma diversidade étnica marcada por pessoas oriundas de várias partes do mundo, principalmente, da Europa:

A política brasileira de imigração definiu-se, assim, desde o nascimento do país até a grande crise de 1929, por um forte incentivo do aumento populacional. As enormes áreas despovoadas e a necessidade de substituir o trabalho escravo por trabalho assalariado criaram uma situação de carência demográfica que se tentou solucionar por meio de um fluxo de mão de obra e de colonos europeus e asiáticos (SOUZA, 2009, p.63).

Em decorrência desse quadro de incentivo à imigração, Irati hoje, é marcada por uma pluralidade cultural.“[...] Foram implantados vinte e sete estabelecimentos coloniais com imigrantes” de diferentes etnias (NADALIN, 2001, p.83). Esse contexto multicultural faz com que o município apresente e preserve traços, laços, costumes, valores e tradições de seus antepassados. Em outras palavras, o município de Irati preserva um rico patrimônio histórico material (arquitetura religiosa, edifícios públicos, privados e casas de madeira de origem eslava, principalmente) e imaterial (saberes, celebrações e formas de expressões), resultado da chegada de diferentes povos com suas diferentes culturas.

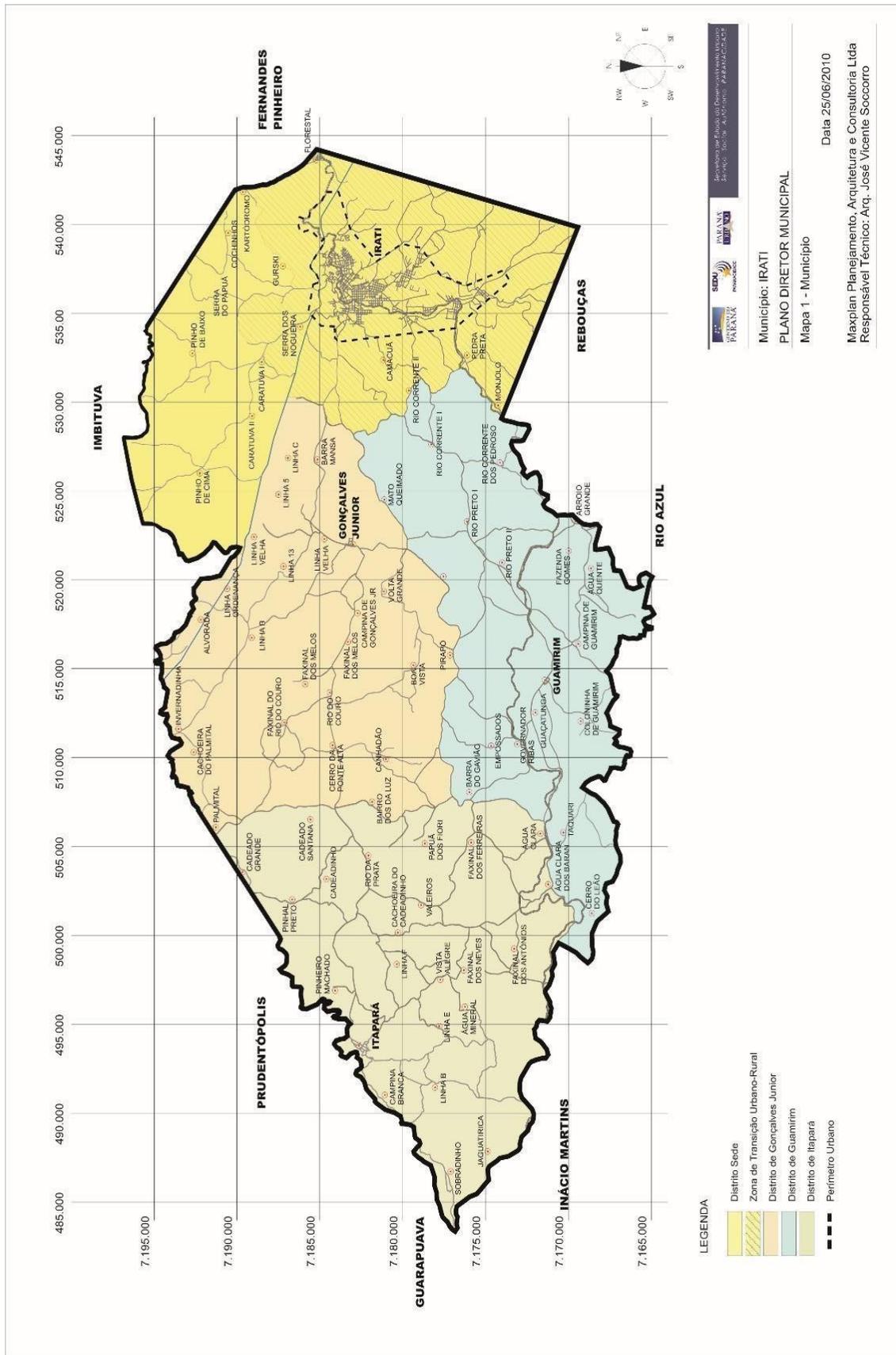
A cultura paranaense carrega muito da religiosidade das diferentes culturas que aqui se estabeleceram, por conta disso, muitas escolas pertencem às congregações religiosas e estão localizadas principalmente em municípios que eram constituídos por colônias de imigrantes. É importante observar que praticamente em todas as comunidades localizadas em Irati, foram fundadas no início da colonização, igrejas, sociedades recreativas e escolares. Dessa forma, os imigrantes se integravam e davam sentido às suas relações, à vida e ao mundo em que viviam, transmitindo seus valores e sentimentos aos descendentes. (KRUK, 2017).

No contexto atual, toda essa diversidade étnica e cultural e religiosa, em menor escala, pode ser encontrada nas escolas do município, especificamente, nas Escolas do Campo. Assim, os costumes, os valores e as tradições familiares, estão presentes nas salas de aula na pessoa dos alunos, o que gera uma complexa e rica estrutura de cruzamentos sociais. Desse modo, são as características étnicas e culturais dos alunos atendidos pela escola, bem como o modo de vida camponês, que dá à escola a sua identidade do Campo.

2.2.2 Aspectos geográficos do município de Irati/PR

No que diz respeito aos aspectos geográficos e fundiários do município de Irati/PR, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), afirmam que o território municipal localiza-se na mesorregião sudoeste do Estado do Paraná, na sub-região dos pinhais, segundo planalto paranaense e possui uma área territorial, de 995.289 km², constituído por quatro distritos: Sede, Gonçalves Júnior, Itapará e Distrito de Guamirim (IPARDES, 2012), estes ilustrados na figura (4).

Figura 4- Mapa do município de Irati e Distritos



Fonte: Plano Diretor - Prefeitura Municipal de Irati - Lei Municipal no 2.164/04

A densidade demográfica é de 56,23 hab/km², com uma população superior a 60.000 habitantes. Espacialmente, essa população está fragmentada da seguinte forma: mais de 44.000 pessoas residem na área urbana e pouco mais de 11.275 residem nas áreas rurais, expressando uma taxa de urbanização de aproximadamente 79,94%. O município de Irati faz limite com os municípios de Imbituva, Inácio Martins, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares (IBGE, 2010).

Dados coletados em um estudo demográfico realizado por Mathias e Bobato (2013) sobre a população do campo de Irati, informam que nos últimos anos houve uma retração da população rural, uma variação percentual de mais de 13% nos últimos 10 anos e em contrapartida um incremento da população urbana. Para os autores, o processo migratório do campo para a cidade, ocorre no sentido de carência de estrutura educacional e situação socioeconômica. Em outras palavras, o campo de Irati esvazia-se de jovens que vão buscar nos centros urbanos continuidade dos estudos e possibilidades melhores de trabalho.

No que se referem aos aspectos fundiários, as condições dos produtores rurais, segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2012), a maioria dos estabelecimentos (78%) é de propriedade dos próprios agricultores, respondendo por 89% da área agrícola do município. A condição de ocupante, apesar de expressiva numericamente, pode embutir em seus números agricultores que compartilham a propriedade com familiares e quanto aos arrendatários (7%), podem estar incluídos tanto aqueles que buscam nesta forma de relação ampliar temporariamente a área plantada, como também produtores sem a posse efetiva de terras, segundo os mesmos autores. Ou seja, a população do campo de Irati é formada por arrendatários, pequenos proprietários rurais e/ou colonos, assalariados rurais, caboclos de faxinais (PARANÁ, 2006). No município de Irati não encontramos registros de projetos de assentamentos. A informação foi coletada junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA no ano de 2018.

2.2.3 Aspectos educacionais do município de Irati/PR

No que se refere a Educação, o município tem forte influência religiosa, herança de seus colonizadores. Segundo Orreda (1975), com os imigrantes veio também a escolarização presente no município desde 1901, quando foi instalada a primeira escola do município de Irati, a qual funcionava em um antigo depósito de erva-mate, nas proximidades da estação ferroviária.

Os colonizadores (poloneses, ucranianos, holandeses e outros) investiram recursos próprios com a preocupação de instruir seus filhos e realizar a transmissão dos valores étnico-

culturais e religiosos aos descendentes. De acordo com Wachowicz (2002, p. 15), as escolas surgiram da necessidade de alfabetizarem a descendência, constituindo numa importante etapa do processo de aculturação desses imigrantes.

Observada as características históricas e culturais do município, atualmente, a Educação oferecida à população que vive na área rural concentra-se em quatro escolas públicas estaduais classificadas na modalidade de ensino Educação do Campo, pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR.

Cabe destacar que as escolas mencionadas não possuem vínculo com movimentos sociais. São escolas públicas de educação básica e respondem à Secretaria de Estado da Educação do Paraná e suas normativas. A identidade de Escola do Campo é dada pelo seu público atendido, seu contexto, conforme sugere as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002).

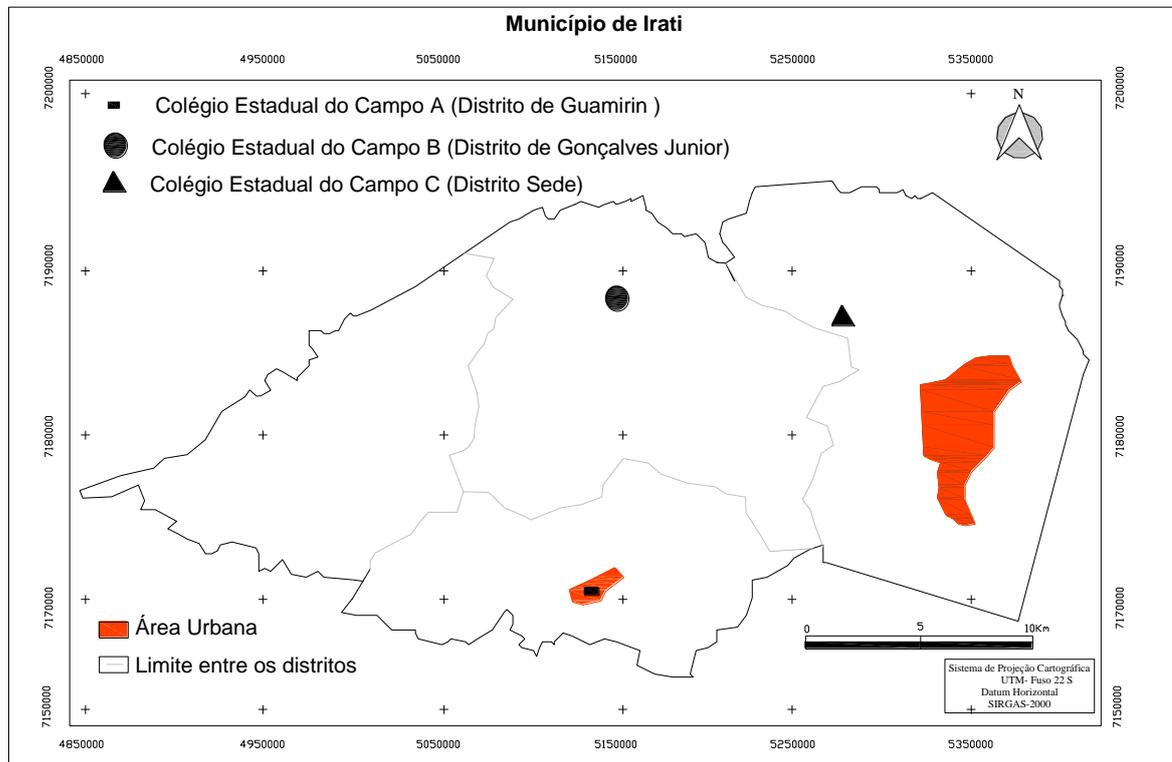
2.3 As Escolas, campos de pesquisa

Dado o objetivo da pesquisa elegemos primeiramente, quatro Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica do Campo, localizadas em Irati, Paraná - Ensino fundamental e Médio⁶. Três delas localizadas na área rural e uma localizada na área urbana (distrital) do município de Irati/PR, todas regidas por regras e normas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

Contudo, no decorrer da pesquisa, logo após alguns encontros para apresentação do projeto, troca de e-mail com diretores(as), professores e assinatura de aceites e autorizações, uma das escolas acabou se retirando da pesquisa. Apesar de acordado com a direção da escola, com o professor(a) de Geografia da instituição, mais tarde esse professor(a) não mais respondeu ligações e e-mails. Por conta disso, acreditamos não haver interesse por parte desse, em participar, dado a falta de retorno das comunicações. Sendo assim, a amostra de instituições ficou em três Escolas do Campo. (Figura 5).

⁶A Proposta Curricular do Estado do Paraná segue as determinações do Ministério da Educação - A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

Figura 5- Mapa de localização das Escolas do Campo, campo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Sobre a classificação das escolas na modalidade de ensino Educação do Campo, cabe salientar que o sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) é estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Neste sentido, a Educação do Campo se configura uma modalidade de ensino que contempla as diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As Escolas do Campo, objeto de análise desta pesquisa, são identificadas como do campo por possuírem particularidades regionais/locais de acordo com o espaço/contexto e aspectos culturais em que estão inseridas, como sugere as determinações do Ministério da Educação, por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo já mencionadas:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes

próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL/MEC, 2002, p.37).

Em outras palavras, as Escolas do Campo, selecionadas para essa pesquisa, são instituições públicas vinculadas ao Estado do Paraná e ao município de localização. A identidade de cada uma delas é dada pelo seu contexto, legitimada pelos seus alunos do campo e pelos documentos oficiais que norteiam a Educação do Campo no Brasil no Estado do Paraná.

São escolas que não possuem seu sentido de luta cunhado nos Movimentos Sociais. São assim identificadas a partir de uma Política Pública educacional no Paraná resultado de ação conjunta de governo e sociedade civil organizada e implementada nas escolas pesquisadas no ano 2012, em consequência da Resolução nº 4783/2010 – GS/SEED, do governo do Estado do Paraná que instituiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vista a garantir qualidade no atendimento escolar aos diferentes sujeitos do Campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

A resolução mencionada se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, em particular o art. 28 e seus incisos, que estabelece a oferta da Educação Básica para a população rural, a Resolução CNE/CEB n.o 01/2002, que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB n.o 02/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, o Parecer n.o 1011/10 – CEE-PR, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da rede pública do Paraná e no protagonismo histórico dos movimentos sociais, do mesmo Estado.

Por conta de toda essa dinâmica o termo “Do Campo” utilizado pelas Escolas, campo de pesquisa tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, os termos vêm no sentido de valorizar os sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. (PARANÁ, 2006). Além disso a Resolução:

Art. 1º Instituir a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Art. 2º A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local. Parágrafo Único – Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos

proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água. Art. 3. As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização. Art. 4.o As escolas de Educação do Campo devem ter condições de infraestrutura, apropriadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequados para o processo ensino-aprendizagem. Art. 5.º Cabe à Secretaria de Estado da Educação: I. criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo com qualidade; II. a responsabilidade de promover, acompanhar e implementar a gestão de Políticas Públicas Educacionais voltadas à qualificação do atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo; III. Desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo; IV. Projeto Pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno; V.o compromisso com um programa de Agroecologia sustentável que, inserido no cotidiano da escola, alcance a promoção humana. Art. 6.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (PARANÁ - RESOLUÇÃO, Nº 4783/2010 – GS/SEED).

Sobre os critérios de seleção das Escolas do Campo, campo de pesquisa foram considerados :

- ✓ Localização geográfica - município de Irati/PR, na área rural ou urbana;
- ✓ Classificação oficial como Escola Pública de Educação Básica do Campo pela Secretaria de Estado do Paraná – SEED/PR;
- ✓ Aceite de participação na pesquisa;
- ✓ Possuir em seu corpo docente professor licenciado em Geografia (efetivo) disposto a participar.

Neste estudo as escolas Do Campo participantes estão identificadas como – Escola do Campo (A); Escola do Campo (B); Escola do campo (C). A referência alfabética é apenas no sentido de ordem para melhorar o entendimento e identificação no momento de se referir a cada uma das escolas. Cabe observar que durante a fase de exploração do campo de pesquisa, ao adentrarmos em cada uma das escolas e mesmo posteriormente em sala de aula para observação do professor, tínhamos a preocupação com os encaminhamentos da pesquisa. Por isso adotamos um tipo de procedimento que foi repassado durante as conversas com os diretores(as), equipe pedagógica e professores envolvidos. Explicamos o porquê de cada momento da pesquisa e a sua importância. Com isso, mantivemos um vínculo informativo do andamento da pesquisa. Vez ou outra foram trocadas conversas informais com funcionários das escolas e mesmo com alunos.

No caso específico dos diretores(as), as conversas com um deles aconteceu de forma mais frequente, por conta de sua disposição e interesse particular pela pesquisa. Esses momentos informais, por vezes, foram registrados no formato de audiograções, diário de campo e fotografias com anuência dos envolvidos no diálogo. É importante ressaltar que a pesquisa seguiu de forma rigorosa os critérios científicos e éticos de pesquisa em educação conforme parecer nº. 2.655.163 /2018 (anexo nº 1), perfazendo todos os trâmites formais e legais.

Em diferentes momentos e atividades da escola fomos convidados a participar. Entre esses está a Semana Pedagógica (2018), oferecida pela Secretaria de Estado da Educação como formação continuada em serviço. Na ocasião, nos foi oportunizado expor o projeto de pesquisa e dialogar com os professores de Geografia e demais disciplinas sobre o que pensam sobre Educação do Campo e a Escola do Campo local de trabalho, bem como sobre a sua proposta pedagógica. O momento com os professores foi registrado em diário de campo. Não participamos de eventos em duas das escolas pesquisadas. Nessas o contato maior esteve com o professor de Geografia participante e os alunos.

Ao intencionar iniciar a pesquisa de campo, nos dirigimos ao Núcleo Regional de Ensino de Irati que nos recebeu e teve papel fundamental na pesquisa. Fomos recebidos pela coordenadora da pasta Educação do Campo, uma professora de Geografia que nos apoiou e nos orientou sobre os trâmites da pesquisa nas Escolas do Campo de Irati, forneceu autorizações, bem como nos esclareceu sobre o funcionamento da modalidade de ensino Educação do Campo no município e refletiu sobre o campo.

Deixou registrado por meio de mensagem a importância da pesquisa para a Educação do Campo no município. O quadro (1) apresenta de forma sintética os primeiros movimentos pesquisa:

Quadro 1- Procedimentos iniciais de desenvolvimento da pesquisa

Data	Descrição da ação
03/04/2018	Aprovação Conselho de Ética Parecer consubstanciado do CEP nº 2.655.163.
05/04/2018	Contato telefônico com Núcleo Regional de Ensino , para agendamento de apresentação do projeto e pedido de autorizações. Contato telefônico com as Escolas do Campo para agendamento de encontro com direção.
20/04/2018	Pós contato telefônico, levantamento das Escolas do Campo de Irati e de professores de Geografia atuantes nesta instituição e identificação do gestor responsável por cada uma das instituições. Informação coletada no Núcleo Regional de Ensino de Irati via telefone. Encontro agendado com a coordenadora da pasta Educação do Campo em Irati, PR.

25/05/2018	Encontro com coordenadora do Núcleo Regional de Ensino De Irati – PR. Autorizações e informações sobre as Escolas do Campo existente no município e levantamento de documentos relacionados à modalidade de ensino Educação do Campo.
09/06/2018	Início da observação exploratória dos campos de pesquisa com identificação e localização geográfica da Escola do Campo (A); encontro com a professora Flávia - horário manhã. Apresentação do projeto e convite para participação na pesquisa. Encontro com a direção da escola com pedido de autorização para realização da pesquisa.
13/06/2018	Identificação e localização geográfica da Escola do Campo (C) e encontro com a professora Maria Helena – horário Tarde; Apresentação do projeto de pesquisa e convite para participação na mesma; Encontro com a direção da escola com pedido de autorização para realização da pesquisa.
13/06/2018	Encontro com a professora Rute - horário noturno – Escola do Campo (B) . Apresentação do projeto da pesquisa e convite para participação na mesma; Encontro com a direção da escola com pedido de autorização para realização da pesquisa.

Fonte: organizado pela autora

A dinâmica imposta pelos encontros exploratório com as escolas campo de pesquisa nos permitiu a realização de algumas leituras interpretativa do contexto. Consolidando nossos conhecimentos sobre a Educação do Campo e possibilitando aferir as formas de coleta e registro dos dados coletados. Este momento serviu também para identificar o arcabouço teórico de sustentação da pesquisa.

2.4 Apresentação das professoras participantes da pesquisa

A seleção dos professores(as) participantes da pesquisa obedeceu a quatro critérios básicos, considerando os pressupostos e objetivos que norteiam a investigação. Optamos por professores(as) licenciados(as) em Geografia, atuantes em Escolas do Campo de Irati e que lecionassem no Ensino Fundamental e Médio e ainda fossem pertencente ao quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, ou seja, professores efetivos.

O critério de efetividade do professor na Escola do Campo se deu por conta de que os professor contratado, por vezes, não consegue estabilidade no local de trabalho. Desse modo, segundo Arroyo e Abramowicz (2009), a rotatividade docente prejudica a organização pedagógica. Por isso, fazem parte da pesquisa três professoras efetivas e licenciadas em Geografia, atuantes em Escola do Campo no município de Irati, Paraná. A seguir apresentamos as professoras participantes da pesquisa:

2.4.1 Professora Flávia - Escola do Campo (A)

Com três anos de experiência a professora Flávia é formada em Geografia licenciatura no ano de 2014, pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO - campus de Irati/PR. Possui especialização - lato sensu em Educação Ambiental e Sustentabilidade. Foi efetivada no ano de 2015 com uma carga horária de trabalho de 20 horas aulas, mais 7 extraordinária no ano de 2018. Suas aulas estavam distribuídas em duas escolas distintas, uma localizada na área urbana do município de Fernanades Pinheiro/PR e a outra escola pertencente à área urbana do distrito de Guamirim – Irati/PR mas, classificada na modalidade de ensino Educação do Campo. A professora trabalhava na ocasião com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - 9º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 2º ano e uma do 3º ano do Ensino Médio. Nascida na área rural do município de Irati, atualmente mora na área urbana. Viveu no campo até seus 14 anos. De família de agricultores e professores, sua vinda para a cidade aconteceu por conta do fechamento de uma escola multisseriada rural, no qual sua mãe era professora. Como afirma nesse trecho da entrevista:

Eu nasci na cidade de Irati, porém eu sempre morei na área rural. Até meus 14 anos eu morei no campo, minha mãe era professora numa escola multisseriada, atendia todas as turmas numa única turma. (FLAVIA, 2018).

A professora afirma ainda, que estudou na cidade, por opção dos pais e por nesse momento existir transporte escolar: “no primeiro ano quando eu entrei na escola já tinha transporte escolar e nos trazia para a cidade e no ano seguinte essa escola fechou então minha mãe também passou a trabalhar na cidade. Saiu do campo e foi trabalhar na cidade”. (FLAVIA, 2018).

Com a existência de transporte para os alunos do campo estudarem na cidade houve o fechamento da escola localizada na área rural do município em que a professora estudava. Desse momento em diante, Flávia afirma não mais retornar para a área rural e se estabeleceu na cidade.

2.4.2 Professora Rute – Escola do Campo (B)

Com 13 anos de atuação profissional, a professora Rute é a mais experiente das participantes da pesquisa no quesito tempo de atuação. Nascida na área urbana/cidade de Irati/PR, afirma não ter vínculo com o campo e que sempre viveu no perímetro urbano: “nasci na cidade de Irati, [...] não tenho vínculo afetivo com o campo. É a primeira vez que eu estou trabalhando dentro de um colégio do campo”. (RUTE, 2018).

Como formação inicial, a professora possui Licenciatura em Geografia pela

Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, campus Irati/PR, como formação continuada, possui especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade. A professora afirma ter iniciado sua carreira docente no ano de 2006, contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR:

Iniciei minha carreira no ano de 2006 como PSS e fui PSS até o ano de 2009. Em 2010 assumi meu concurso, aí eu continuei de 2010 a 2015 trabalhando com um padrão de 20 horas e mais aulas extraordinárias. Em 2015, eu assumi o segundo padrão em concurso. (RUTE, 2018).

A professora possui uma jornada de trabalho de 40 horas/aula semanais, atuando em quatro escolas distintas, três delas localizadas na área urbana e uma na área rural, no período noturno. No momento da pesquisa, a professora Rute trabalhava com as séries finais do Ensino Fundamental e na Escola do Campo com o Ensino Médio. Com aulas distribuídas entre os três períodos, manhã, tarde e noite.

2.4.3 Professora Maria Helena-Escola do Campo (C)

Nascida na área rural do município de Irati, a professora Maria Helena, possui doze anos de atuação profissional como docente, na rede estadual de ensino de Irati trabalha desde 2011. Leciona desde quando estava na graduação: “ [...] eu tenho 12 anos de exercício como professora. Mas como professora do estado e de Escola do Campo, desde 2011, são até agora 7 anos”.(MARIA HELENA, 2018).

A professora, possui formação técnica - técnico florestal e é licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, campus Irati/PR. Possui ainda, especialização em Ensino Religioso. Durante a pesquisa encontrava-se no mestrado pela mesma universidade. Seu tema de pesquisa era: “Paisagens urbanas e políticas públicas”. A professora se define como crítica marxista. No momento da entrevista atuava em três escolas, sendo duas classificadas na modalidade de ensino Educação do Campo e uma definida como escola urbana.

Como jornada de trabalho, a professora possui 40 horas semanais fragmentada em um padrão de 20 horas aula, efetivo exercício e mais 20 horas aula extraordinárias. Em entrevista, a professora afirma que a Educação do Campo apareceu em sua vida quando assumiu a docência como professora efetiva do Estado do Paraná, a partir de um concurso realizado pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 2013:

Eu assumi o concurso em 2015 e comecei a dar aula na educação do campo direto pelo concurso, antes eu dei aula como PSS, temporária e em várias instituições, mas sempre na área urbana. Então antes do concurso, antes de ser

efetiva eu sempre dei aula na área urbana e quando eu assumi, eu já fui para a área rural. (MARIA HELENA, 2018).

Contudo, para completar sua carga horária, a professora trabalha com a disciplina de Ensino Religioso na Escola do Campo. Por isso escolheu fazer especialização na área. A situação da professora Maria Helena é semelhante à da professora Rute no que confere ao fechamento da carga horária com disciplina fora da área específica de formação. A professora Rute.

2.5 A coleta de dados: a análise documental, entrevistas, observações em sala de aula

A investigação em foco aconteceu em **três fases** de forma complementar: a **primeira fase** compreendeu o aprofundamento teórico e reflexivo acerca dos pressupostos e objetivos da Educação do Campo; sobre o conceito de profissionalidade docente e sobre o papel do ensino de Geografia na Educação do Campo. As temáticas em questão orientaram a coleta de dados, **segunda fase** da pesquisa composta de elaboração, validação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Na **terceira fase** está à análise crítica dos dados levantados em campo com base no referencial teórico mencionado(ANDRÉ, 2005).

A coleta de dados aconteceu a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos que contribuíram para focar os objetivos e pressupostos da investigação. Em razão da opção pelo estudo de caso, foram utilizadas como estratégias de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, observação direta da prática pedagógica geográfica efetivada em sala de aula nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio de Escolas do Campo de Irati, Paraná. Como formas de registros foram utilizadas: diário de campo, audiograções e registro fotográfico.

Todo o material coletado passou por tratamento e foi analisado segundo a metodologia da *Análise de Conteúdo* de Bardin (2012). Para melhor explicitar os procedimentos de levantamento de dados, descrevemos teórica e empiricamente cada estratégia utilizada.

A **análise documental** – constitui-se segundo Ludke & André (1986) como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, principalmente, no sentido de complementar outras técnicas utilizadas nesta pesquisa. As autoras citam (PHILLIPS, 1974, p.187), ao afirmar que são considerados documentos “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas, de rádio e televisão até livros, estatística e arquivo escolares”

Nesta investigação, foram analisados diários de aula e foram observadas anotações e

impressões dos professores no momento da aula (ZABALZA, 2008). Outros documentos analisados foram: Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9.3.94/96, considerado um marco legal da Educação do Campo. Pareceres e Resoluções da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Campo (2006) e Diretrizes Curriculares de Geografia (2008).

A análise das diretrizes tiveram como objetivo identificar orientações metodológicas, normas obrigatórias para a Educação Básica do Campo e da disciplina de Geografia, bem como orientação e sugestão de planejamento curricular, do currículo de Geografia e conteúdos.

A análise da Proposta Curricular das Escolas do Campo teve como objetivo identificar as concepções e estruturas teórico-metodológica que sustentam o processo de ensino, as finalidades e orientações pedagógico-didáticas. No caso do Projeto Político Pedagógico das Escolas, o objetivo foi identificar a concepção de Educação do Campo, orientações pedagógico-didáticas, projetos educativos desenvolvidos na instituição, além de levantar dados sobre a escola: aspectos históricos, características e público atendido, da estrutura física etc. No Plano de Trabalho Docente, a intenção foi verificar a existência de relação entre os princípios básicos da Educação do Campo com o processo de ensino e, ainda, identificar formas e encaminhamento das aulas na construção dos saberes geográficos do aluno em conexão com a concepção de Educação do Campo. Na análise do plano de aula dos professores participantes da pesquisa, o intuito foi de identificar a temática das aulas, a metodologia utilizada, a avaliação e outros.

As anotações dos professores foram importantes fontes e serviram para identificação de situações de ensino, considerações feitas aos alunos em momentos de interação e avaliação por meio da interação do aluno com o professor e o conteúdo. A escolha dos documentos não ocorreu de forma aleatória, se deu pela importância que eles assumem na orientação da prática pedagógica. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Como técnica de coleta de dados, a **entrevista semi-estruturada** representou um dos instrumentos básicos desta investigação. O caráter de interação da técnica permeou toda a entrevista que aconteceu em dois momentos distintos e seguiu roteiros pré-estabelecidos, porém flexíveis (anexo 2). Orientados por Ludke & André (1986), quanto à elaboração de “tópicos guias” realizamos duas sessões de entrevistas individuais com os professores de Geografia participantes, essas intercaladas com observação *in loco* de situações de ensino em Escolas do Campo. O roteiro da entrevista que se encontra em apêndice nesta tese, passou por validação do conselho de ética.

Realizamos também, entrevista teste, com um professor de Geografia do município de Rio Azul que não faz parte dos sujeitos participantes da pesquisa. A entrevista teste iniciou-se com um diálogo sobre questões que o próprio professor foi pontuando. Falou de sua carga horária, da escola, da situação dos alunos do campo, das dificuldades de aprendizagem, e outros aspectos. Feitas as considerações deu-se o diálogo em torno dos dados da pesquisa propriamente.

A pesquisa teste permitiu considerações a respeito do instrumento da pesquisa. Foi possível observar que as questões eram complementares entre si e que se intercalaram na fala da professora. O roteiro da entrevista validado apresentou lógica de continuidade e complementariedade. Na prática de campo, as entrevistas realizadas se desenvolveram em dois momentos distintos e com duração entre 60 e 80 minutos.

Especificamente, com uma das professoras participantes parte da entrevista aconteceu durante o trajeto de sua residência até a escola local de trabalho e seguiu na escola. Posteriormente aconteceu somente na residência. Com as demais participantes, as entrevistas ocorreram em suas residências e na escola de atuação com prévio agendamento. Como havia um vínculo entre pesquisador e os envolvidos, o desenvolvimento das entrevistas aconteceu de forma fluente, apenas com a explicitação de forma sucinta do objetivo e da forma como aconteceria nas diferentes etapas, com gravação. Como forma de registro das entrevistas foi utilizado gravador de áudio e um diário de campo.

Posterior à primeira entrevista realizamos a **observação direta** da prática pedagógica em sala de aula, e firmamos coerência entre o tema central da pesquisa – **O processo de construção da profissionalidade docente do professor de Geografia na Educação do Campo**, e a fundamentação teórica como bem destaca Vianna (2003,p.11), que:

[...]para ser considerada como tendo significado científico, a observação deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Se a teoria é um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não-conclusivos.

Neste estudo, a modalidade de observação é a direta ou semi-estruturada como mencionado, ocorrendo no contexto natural e de forma sistemática. Por meio de um roteiro (em anexo 1). A observação direta aconteceu e foi um dos instrumentos de investigação fundamental no sentido de aproximação do objeto estudado. Nela acompanhamos *in loco*, as práticas pedagógicas geográficas elaboradas e desenvolvidas em sala de aula de Escola do Campo. Com isso, nos foi possibilitado perceber e compreender aspectos novos da problemática da pesquisa.

A observação nos permitiu registrar impressões da prática pedagógica, da organização da aula e mesmo da aprendizagem dos alunos. (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Conforme orienta Vianna (2003), as observações em contexto natural exigem registro imediato das informações coletadas e sua codificação. Por conta disso, todas as impressões e ações acontecidas em sala de aula foram registradas em diário de campo, audiografações e fotografias que mais tarde foram analisadas. Essa última forma de registro, capturou ocasiões e espaços da escola, materiais didáticos e momentos das práticas pedagógicas geográficas.

Para Ludke & André (1986), a observação direta envolve todo um conjunto de técnicas metodológicas que promove um envolvimento do pesquisador com os participantes e o contexto. Vianna (2003), apoiando-se em estudos de McMillian e Schumacher (2001), afirma que para haver uma sustentação criteriosa da modalidade de coleta de dados, alguns elementos precisam ser considerados e destaca alguns deles que orientam a observação como: a) **a quem** integra o texto das aulas, ou seja, as pessoas que participam e estão em interação; b) **o que** acontece no contexto das aulas, ou seja, o fazer e o dizer das pessoas envolvidas, as atividades promovidas e como são organizadas e justificadas; c) **a localização** – características físicas, recursos utilizados; uso do espaço e outros; d) quando há o encontro dos sujeitos envolvidos nas aulas – frequência e duração, organização e tempo; e) **como** os elementos que compõem o grupo de aulas se interrelacionam em termos de regras e normas, relações com outros grupos; f) **qual** o significado atribuído pelos participantes às suas atividades e os seus valores e visões de mundo possíveis de identificar no grupo.

Os aspectos mencionados podem ser ampliados e, nesse sentido, a base foi encontrada em Ludke e André (1986, p.31), acerca do caráter reflexivo da observação: 1) **reflexões analíticas** - diz do que está sendo observado, das associações e relações que vão se estruturando ao longo do processo de observação, implicando novas ideias e temáticas ligadas ao foco do estudo; 2) **reflexões metodológicas** – envolvem procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, implicando o delineamento do estudo e os problemas encontrados no processo de obtenção dos dados; 3) **dilemas éticos** – questões referentes entre pesquisador e informantes, em termos de responsabilidade e compromisso do pesquisador com os sujeitos da pesquisa; 4) **mudança de perspectiva** – diz respeito à evolução do observador no processo de observação, quanto às opiniões, preconceitos e conjecturas realizadas pelo pesquisador ao longo das observações; 5) **esclarecimentos necessários** – pontos confusos a serem explicitados, clarificados, elementos que necessitam de maior exploração. Desse modo, tendo por base esses aspectos tem-se o roteiro de observação conforme disposto em apêndice.

A observação completou o levantamento de dados combinada com outras estratégias

(LÜDKE E ANDRÉ,1986). Os momentos de entrevista e aspectos observados foram registrados em: diário de campo, audiogravação e por meio de fotografias como sugerem as autoras. O quadro (2) abaixo oferece os objetivos de cada uma das formas de registros dos dados coletados.

Quadro 2- Formas de registros dos dados coletados

FORMAS DE REGISTRO	OBJETIVO DO REGISTRO
Diário de Campo	Teve como objetivo o registro das observações de sala de aula, das impressões sobre o cotidiano das Escolas do Campo, das dinâmicas desenvolvidas, dos fatos e das conversas informais, com alunos, professores, funcionários e registro de momentos com o professor participante. Além de registro de hábitos, costumes e tradições de cada professor e escolas.
Audiogravações	O objetivo foi registrar os diálogos durante as entrevistas, durante as aulas em momento de observação. As audiogravações permitiram fidelidades na hora da transcrição das conversas informais, com direção, equipe pedagógica, funcionários e alunos e das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Todos os registros foram consentidos.
Fotografias	O objetivo de fotografar se deu pela necessidade de registro visual dos momentos importantes da prática pedagógica de sala de aula, dos espaços escolares e materiais produzidos e utilizados pelo professor que não podiam ser disponibilizados para o pesquisador. Uma forma de direcionar o olhar do pesquisador para situações de ensino consideradas essenciais na análise dos dados coletados e também uma forma de capturar aspectos do contexto investigado.

Fonte: Organizado pela autora

No processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, da coleta de dados, observamos que quanto mais intensa era a nossa participação com o grupo de professores(as) pesquisadas, com o contexto analisado, mais rico eram os dados coletados. O contato pessoal foi se estreitando com o fenômeno pesquisado. E, sem dúvida a pesquisa de campo foi para nós o melhor teste de verificação de ocorrências do fenômeno pesquisado.

2.6 A metodologia utilizada na análise dos dados coletados

Da natureza desta investigação, considerou-se relevante tratar os dados , a partir dos procedimentos da *análise de conteúdo* proposto por Bardin (2011). Após leitura e imersão nos materiais coletados por meio de análise documental, entrevista semi-estruturada e observação direta da prática pedagógica geográfica em sala de aula de Escola do Campo, de acordo com a metodologia de *análise de conteúdo* de construímos um conjunto de categorias analíticas de modo a permitir responder as perguntas formuladas pela pesquisa e, ao mesmo tempo,

estabelecer diálogo com outros estudos focados no mesmo tema. (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005).

Consideramos que alcançamos e conseguimos esclarecer os objetivos e o contexto da pesquisa e sendo assim, passamos a destacar o processo da *análise de conteúdo*, constituído de três fases: pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Buscamos delinear as etapas e o desenvolvimento da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2011, p.37), a *análise de conteúdo* é constituída de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, faz uso de procedimentos sistemáticos com objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ou seja, é uma metodologia de pesquisa que permite leitura e interpretação de conteúdos oriundos de diversos documentos e, particularmente, de entrevistas realizadas em profundidade como as que efetivamos nesta pesquisa.

Na perspectiva de Franco (2005, p.10) “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras às quais se debruça [...]”, procura encontrar o que está escondido nas informações obtidas, os ditos e os não ditos que afloram no *corpus* de dados levantados, com a pesquisa empírica. Considerando que o ponto de partida na análise de conteúdo é a mensagem”. Nas palavras de Moraes (1999, p.10), os dados oriundos das entrevistas “[...] chegam até o entrevistador em estado bruto, necessitando ser processado para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que se aspira na “*análise de conteúdo*”. Como aceita a descrição de forma sistemática dos conteúdos das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações analisadas, ela orienta o pesquisador a uma compreensão profunda e refinada das mesmas.

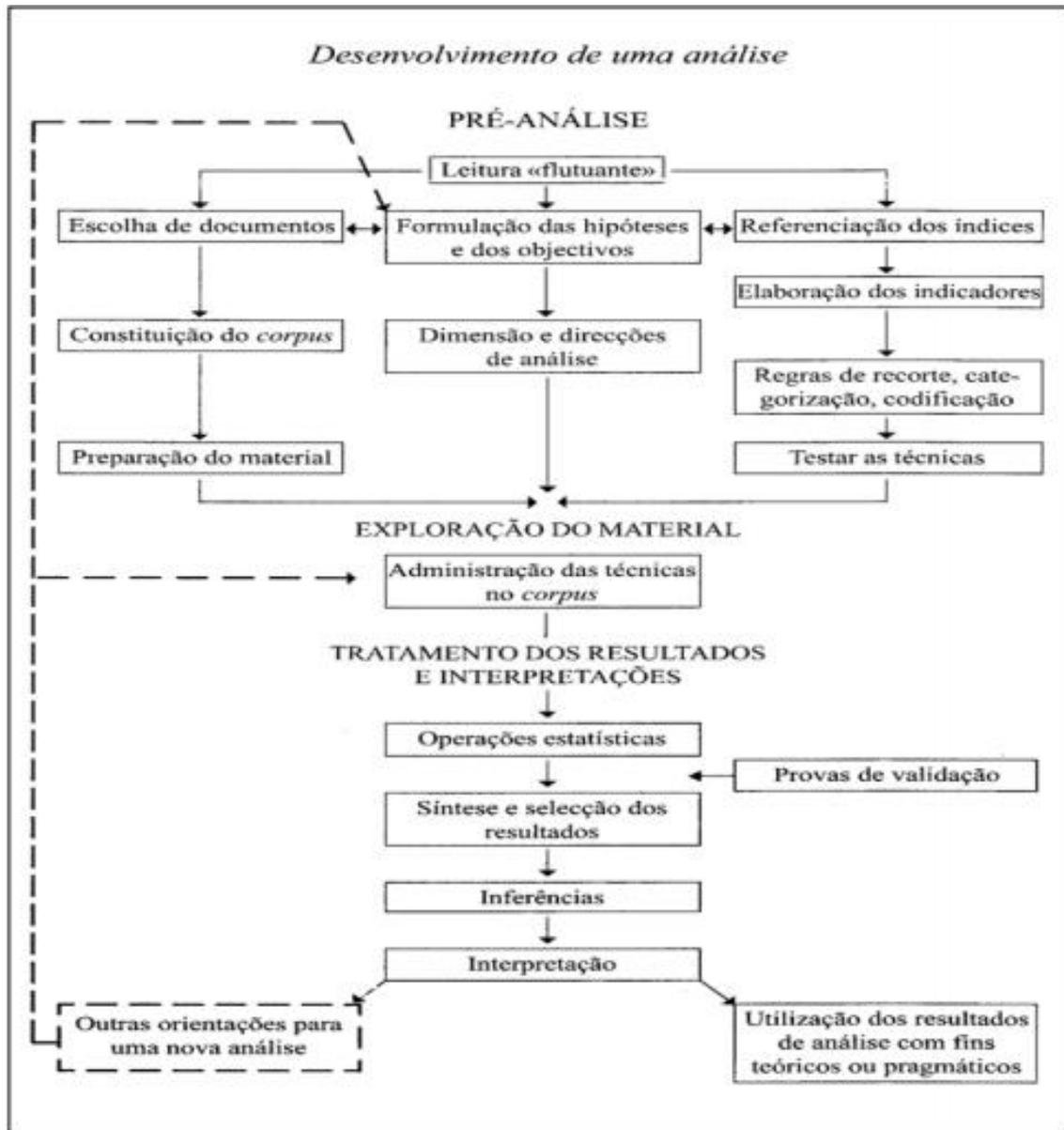
Em outras palavras, a análise de conteúdo trata-se de um procedimento de pesquisa que visa detalhar e interpretar o conteúdo de toda classe de texto. Conduz a decisões sistemáticas, qualitativas e quantitativas também, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir a compreensão de seus significados além da leitura comum. Sendo possível, a análise de conteúdo pode ser aplicada a muitos materiais, permitindo abordar grande diversidade de objetos de investigação tais como atitudes, valores, etc. (MORAES, 1999). Assim, sendo, seguimos as etapas básicas propostas por Bardin (2011) para a análise de conteúdo, a saber: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Desse modo, de acordo com Franco (2005, p. 59), para analisar as informações, dois passos são imprescindíveis: a elaboração de uma unidade de análise, que se divide em unidade de registro, menor parte do conteúdo (palavra, tema, personagem e item) e unidade de contexto. Para o autor, essa unidade pode “ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”. A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo

a ser analisado. Constitui-se em selecionar e separar do material original coletado fragmentos que vão servir de estrutura básica no processo de categorização; o passo seguinte dessa metodologia é propor a categorização: “uma classificação de elementos constitutivo de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”.

Formular categorias é um processo longo, complexo e desafiador. Após leitura e imersão no material coletado na análise documental, nas entrevistas e observações (FRANCO, 2005; BARDIN, 2011), estruturamos um conjunto de categorias analíticas de modo a responder as perguntas e atender os objetivos da pesquisa. Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, na presente tese a concebemos como constituída de três etapas: 1- Pré-análise; 2 - a exploração do material; 3-o tratatamento dos resultados, a inferência e a interpretação, a partir Bardin (2011). Figura – 6 (desenvolvimento de uma análise).

Figura 6 - Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2011)

Na primeira fase, chamada por Bardin (2011) de **pré-análise**, identificamos as diferentes amostras de informações a serem analisadas nesta pesquisa, organizamos de maneira geral os dados obtidos com análise documental, com o resultado da transcrição das entrevistas, na sistematização das observações realizadas em sala de aula e em outros materiais coletados no decorrer da pesquisa, tais como anotações de conversas informais com diretores, alunos, funcionários, anotações dos professores realizadas em sala de aula, atividades aplicadas pelos professores, seus planejamentos, entre outros. Cabe destacar, que na transcrição das entrevistas mantivemos as impressões originais dos participantes da pesquisa.

Em relação aos registros das observações realizamos uma descrição e sintetizamos os dados coletados e fizemos uma **leitura flutuante**, (prévia) dos procedimentos e materiais coletados e isso nos possibilitou a realização de uma codificação inicial muito útil pois nos deu uma visão geral da qualidade do material obtido que nos orientou para a próxima fase.

Na segunda fase a da **exploração do material**, identificamos aspectos significativos do depoimento dos professores participantes da pesquisa (entrevista), assim como no registro das observações das aulas, estabelecemos categorias de análise dos conteúdos, tendo por base a unidade de registro, a unidade base para a categorização e a unidade de contexto que se configura como uma unidade de compreensão para codificar a unidade de registro segundo Bardin (2011). Ou seja, são unidades de significação das informações da pesquisa. Em função dos objetivos elencados por essa pesquisa, temos o entendimento de que alguns temas e conteúdos presentes nas entrevistas não estarão em nossa análise.

Na terceira fase da análise do conteúdo está o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, dos seus conteúdos, a luz da fundamentação teórica da pesquisa, bem como outras fontes pertinentes. Após imersão no material coletado nas entrevistas e nas observações das aulas, de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005), construímos um conjunto de categorias analíticas de modo a possibilitar responder às questões formuladas por esta investigação e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogo com outros trabalhos preocupados com esta temática.

A análise de conteúdo colabora para uma leitura e interpretação do conteúdo de inúmeros documentos, e particularmente, de entrevistas realizadas em profundidade como as quais efetivamos nesta investigação. Existe na literatura, vários descritores do processo de análise de conteúdo. Nesta investigação, seguimos as orientações de Moraes (1999) onde a análise de conteúdo é constituída por cinco etapas: preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

A **preparação** está na identificação das diferentes amostras de informações a serem

analisadas, nesta pesquisa foi o resultado da transcrição das entrevistas e da sistematização das observações que foram realizadas em sala de aula de Geografia, sobretudo em outros materiais coletados ao longo do processo de investigação, tais como anotações (diário de campo), conversas informais com os professores, diretores, funcionários e alunos das três escolas pesquisadas, bem como avaliações aplicadas planejamentos e outros. A leitura desses documentos foram essenciais para realização da codificação inicial, com vista a prepará-los de forma adequada para a próxima etapa, a **unitarização**. Para Moraes, os dados “não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente” (MORAES, 1999, p.16).

No que se refere à **unitarização**, essa é precedida de uma leitura cuidadosa do material coletado e consiste na definição das unidades de análise. De acordo com os objetivos da pesquisa são selecionados do material original os excertos que servirão de base para a categorização.

No trabalho de categorização, as categorias representam o resultado do esforço de síntese do processo de comunicação, sendo destacado os aspectos mais relevantes (MORAES, 1999; FRANCO, 2005). Sem defini-la a priori, as categorias temáticas desta investigação foram definidas a partir dos próprios dados coletados por meio de pesquisa de campo em sua necessária relação com o referencial teórico analítico que a subsidia.

No que confere a descrição, é propriamente dito o momento da comunicação do resultado do trabalho desenvolvido pelo pesquisador. Segundo Moraes (1999) para cada categoria é produzida uma síntese que exprime o conjunto de significados presentes nas unidades de análises. Nesse caso, sempre valorizando a fala dos professores colaboradores, com citação direta dos dados originais contido na transcrição das entrevistas.

Finalmente, a etapa da **interpretação** que consiste no momento em que buscamos atingir a compreensão de forma mais aprofundada do conteúdo das mensagens mediante inferência e interpretação. É uma etapa onde os resultados alcançados são contrastados com as teorias já produzidas e disponibilizadas nas literaturas consultadas e ao mesmo tempo produzimos teorizações e compreensões.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO TEÓRICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E IDEOLÓGICO

Nesta seção objetivamos apresentar aportes teóricos que estão na base da afirmação de nossa tese central de que para ensinar Geografia na perspectiva da Educação do Campo, o professor necessita de um conjunto de saberes que na prática de sala de aula, dialogue com os pressupostos e objetivos dessa concepção de Educação.

Para tanto, buscamos no contexto histórico, político, pedagógico e ideológico da Educação do Campo, elementos que sustentam nossa tese. Alicerçamos nosso debate em autores estudiosos da temática como: Freire (1981;1983;1987;1996; 2001;2005); Leite (1999); Caldart (2004; 2005); Brandão (1988); Arroyo, Caldart, Molina (2008); Arroyo (1997); Souza (2008; 2011); Fernandes (2004; 2012); Ghedin (2012); Camacho (2013), e outros.

3.1 As bases teórica e pedagógica da Educação do Campo

Historicamente, a educação no Brasil esteve reservada à elite e forjada a partir de interesses políticos e econômicos e, em quase toda a sua trajetória, manteve a população camponesa excluída de debates educacionais e, portanto, condenada ao conformismo e à alienação. Nesta ótica, é possível afirmar e mesmo classificar a educação brasileira não como um sistema único de educação, mas sim como um sistema dual, fortemente marcado pelo binômio elitismo e exclusão. (LEITE, 1999; COSTA, 2012; LIBÂNIO, 2012). Uma Educação organizada “de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado” em que o acesso ao conhecimento se deu [...]“de maneira profundamente seletiva” e desigual. (DUARTE & SAVIANI, 2012, p. 2). No contexto apresentado, a Educação foi manipulada e percebida como instrumento de alcance de objetivos da classe dominante.

Após permanecer por muito tempo nessa conjuntura contraditória, a população camponesa emerge num processo de luta e reivindicação de uma Educação pensada a partir de seu contexto e de suas necessidades, bem como, de sua dimensão como cidadãos, de sua ligação com o processo produtivo e com suas especificidades. (LEITE, 1999; CALDART, 2004; ARROYO, 1997). Compreende-se, portanto, que a Educação do Campo é um fenômeno da realidade contemporânea brasileira e se apresenta como um instrumento de luta, “fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais”, uma concepção de educação que expressa um novo entendimento de campo, de camponês e/ou trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Se constituído ainda, uma “prática social que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das

comunidades camponesas.”(CALDART, *et. al.* 2012, p.257). Desse modo, o objetivo e os sujeitos da Educação do Campo remetem-na às questões ligadas ao trabalho, a cultura e as lutas sociais “dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”. (CALDART, *et. al.*, 2012, p.259).

Vista desse modo, a Educação do Campo é essencialmente uma “**consciência de mudança**” marcada e idealizada para além dela mesma, possuindo um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e camponês (classe social e modo de vida) e um debate a respeito da concepção do que é Educação (emancipação humana). (BRANDÃO, 1988; FERNANDES, 2004; CALDART, 2012; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2007; CAMACHO, 2013).

Assim, na base do seu delineamento constitutivo é possível identificar um arcabouço teórico-pedagógico formado por **três matrizes** pedagógicas de tendência não-hegemônica e vinculadas ao pensamento crítico-emancipatório de concepções e alicerçadas na “[...] tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social [...]”.(CALDART,2004, p.2).

Em Caldart (2004), a **primeira matriz** teórica que fundamenta a Educação do Campo é encontrada na tradição do pensamento pedagógico socialista e possibilita a reflexão sobre a relação existente entre educação e produção. Nessa linha reflexiva, o destaque são os pensadores Moisey Miklaylovich Pistrak na Rússia e Anton Semionovitch Makarenko na Ucrânia. Ambos discutem a impostância do trabalho no processo formativo. O primeiro pensador no campo da educação formal e o segundo no campo da educação não-formal. Ambos defendem o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para a construção de uma sociedade socialista.(CALADO, 2007).

Estudos realizados por Camacho (2013, p.369) corroboram quando afirmam que educação e produção, são temas, fundamentais para “os camponeses, pois caracteriza a realidade particular dos sujeitos do campo, tendo em vista que os mesmos precisam organizar e definir a sua forma de produção”.

Na lógica apresentada, a pedagogia socialista desloca a discussão da dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva e oferece outro aporte, o da reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico e dessa forma, pode ser combinado com estudos contemporâneos da psicologia sócio-cultural e de outras ciências que intencionam interpretar a realidade sob uma perspectiva **crítica-humanística** (CALDART, 2004). Camacho (2013, p. 370) a partir de Menezes neto (2009) entende que:

A formação humana pelo trabalho, base da pedagogia socialista, continua sendo uma questão central nas discussões acerca de qualquer projeto educativo, tanto para os trabalhadores urbanos como para os camponeses. Todavia, os vínculos entre trabalho e educação podem ser visualizados com uma maior nitidez no campo. O trabalho familiar é uma das bases do modo de vida do campesinato, por isso ele está presente na vida diária dos camponeses desde a infância, pois eles vivem e trabalham no mesmo território. O trabalho no processo formativo de Educação do Campo deve ser entendido a partir da intrínseca relação do ser humano com a natureza, como parte das relações sociais dos sujeitos e não como preparação para o mercado de trabalho. Assumindo, assim, uma perspectiva não-capitalista.

Nesse sentido, Educação e cultura são vistos como fenômenos intrinsecamente ligados, logo, a Educação assume a responsabilidade de oferecer aos sujeitos condições de leitura do mundo numa perspectiva transformadora. Contudo, é importante destacar que a formação humana pelo trabalho, alicerce da pedagogia socialista, permanece como questão central nos debates acerca de qualquer projeto educativo, tanto para os trabalhadores que vivem na área urbana como para que vivem no campo – os camponeses (SOUZA, 2008, NETO, 2009; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2013).

A **segunda** referência teórica que fundamenta a Educação do Campo é encontrada na **Pedagogia Libertadora**, do educador **Paulo Freire** e também em experiências de Educação Popular. Mediatizado por essa matriz pedagógica é construído um diálogo com a dimensão pedagógica da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano). Ou seja, o diálogo com essa matriz acontece em decorrência da condição de oprimido e da cultura como formadora do processo de humanização. (CALDART, 2004). Alicerçada nestas concepções, a Educação do Campo, constrói, na prática do sujeito do campo, a Pedagogia Libertadora, uma forma de interpretação que dá a Educação do Campo sua especificidade emancipatória se constituindo uma educação libertadora, onde os camponeses são os sujeitos dessa transformação.

Nesta linha de pensamento, compreendemos em Freire (1987), que a construção do processo emancipatório é dado pelas próprias classes oprimidas a partir da conscientização política que para o autor ultrapassa os muros da escola. Neste sentido, conseguimos pensar a Educação do Campo como sendo a realização prática da **pedagogia do oprimido**, pois são as próprias camadas inferiorizadas do campo que vem construindo, edificando um projeto educativo e de cunho emancipatório e ainda buscando construir na prática a Pedagogia Libertadora pensada por Paulo Freire. Sobre essa afirmativa Caldart (2004, p. 2) corrobora quando afirma que :

A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo.

Portanto, no debate da Educação do Campo, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996) ganha destaque, principalmente, por compreender que o sujeito em seu processo de humanização apresenta condições e capacidades que o subsidia no sentido de oferecer possibilidade de transformar a sua realidade. Neste processo de transformação, esse sujeito “não busca apenas avançar nas técnicas de aprendizagem, que também são relevantes, mas busca territorializar uma prática revolucionária que tenha o objetivo de romper e não de reforçar o *status quo vigente*”. (CAMACHO, 2013, p.376).

Em Gadotti (2003, p. 253-254), encontramos duas contribuições de Freire no sentido da constituição de um pensamento pedagógico crítico, eixo central da concepção de Educação do Campo:

a) a teoria dialética do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, **pensar o concreto, a realidade**, e não pensar pensamentos; b) a categoria pedagógica da conscientização, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a **educação não é neutra. É sempre um ato político**. (Grifos nosso).

Cabe ainda destacar, que sendo a Educação um ato político de intervenção no mundo como afirma Freire (1996), ela pode ocorrer tanto no sentido revolucionário como no reacionário. Ou seja, uma intervenção que pode sugerir a manutenção da ordem social desigual vigente ou a uma intervenção que promova a interrupção dessa ordem com a construção de outra e diferente sociedade. Nesse sentido, a educação tem papel de destaque tanto no que se refere a ruptura como na manutenção desse *status*:

[...] quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia das relações humanas, da propriedade, do direito do trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 1996, p. 122-123).

A partir de Freire, não é possível a prática da neutralidade, sendo a política uma de suas características inerente. Independentemente de ser ela praticada por professores de forma consciente ou inconsciente. Ou seja, política e educação andam juntas e omitir a dimensão política da educação é também uma forma de tomar posição política: a de alienar. Para o autor:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros (FREIRE, 2001, p.19).

Assim, comprometer-se com a educação, com a humanização do sujeito pensante é uma forma de admitir que existe uma causa maior que encoraja e dá sentido a esse agir no mundo. Sendo o compromisso próprio da existência humana, esse somente existe a partir do:

[...] Engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados” ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Desta forma, ao experiênciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2005, p. 19).

Sendo política, a Educação é uma forma de intervenção no mundo e assim, vai além dos conteúdos ensinados, sejam eles bem ou mau ensinados. Desse modo, a proposição “teórica-política-ideológica-utópica” da pedagogia freireana é identificada como sendo a superação de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Do nosso ponto de vista, uma provocação importante dada a longa trajetória histórica de desigualdade do acesso à Educação de qualidade a população que vive no campo.

Na visão solidária, proposta por Freire, a educação se apresenta como um ininterrupto construir juntos, uma atividade constante e diária de reflexão entre professor e aluno. A função da educação nesse sentido se dá pelo viés da conscientização que pode ser crítica mas, sem ação transformadora, ou uma conscientização crítica com ação na realidade. Ou seja, uma educação transformadora (GADOTTI, 1981; FREIRE, 1996; CAMACHO, 2013).

Desse modo, para Freire educar para a libertação significa não ser ausente, não ser indiferente, desinteressado, não ser isento diante da sociedade atual. Nesta ótica, é necessário ao professor ensinar com um sonho na mente. Mesmo porque o papel do professor/educador é intervir, posicionar-se, apresentar, sugerir um caminho, pois omissão, supressão também é uma forma de intervenção (GADOTTI, 2003; CAMACHO, 2013)).

Cabe destacar que no olhar da pedagogia de Paulo Freire, o respeito e o diálogo não significam a idealização acrítica do saber popular. (MENEZES NETO, 2009). A teoria dialógica da ação é a que denuncia a injustiça e a miséria, a fim de que os sujeitos busquem a libertação em colaboração uns com os outros (FREIRE, 1987). Neste sentido:

[...] O diálogo de que nos fala Paulo Freire, não é o diálogo romântico, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimido.

Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito. (GADOTTI, 1981, p.13).

O fato do ser humano ter consciência de sua natureza inconclusa é que faz com que a educação exista e ambicione dar continuidade ao seu processo de humanização. Por isso que ele (o ser humano) tem a necessidade de ser o protagonista do processo. Cabe destacar, que não existe a possibilidade de reflexão sobre o processo educativo sem que possamos refletir de forma simultânea, sobre o próprio ser humano. Nas palavras de Freire (1981, p. 27- 28), “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...]”.

Depreendemos, a partir de Freire, que o ser humano é capaz de entender que é um ser em construção, incompleto e que precisa lançar-se na busca de algo que possa possibilitar um sentido para a sua existência. A busca constante do ser humano para ser mais, faz com que a educação exista. A compreensão é que o ser humano é sujeito e não objeto da educação e, logo, de sua libertação. E ao interagir com outras pessoas e com os objetos vai construindo, desenhando o seu processo educativo.

Em Freire (1981), destarte, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não podendo ser o objeto dela. Fica evidenciado, então, que um dos objetivos da pedagogia de Paulo Freire é o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilita ao ser humano alterar, modificar, transformar a sua realidade, a sua existência. Situação que se faz cada vez mais urgente.

Na medida em que o ser humano, dentro de suas diferentes sociedades respondem aos desafios que lhe são apresentados, temporizam os espaços geográficos e podem, assim, fazer a história pela própria ação criadora. Desses modos, a conscientização crítica pensada por Freire seria a tomada de consciência pelo ser humano, no sentido de assumir uma posição intelectual e, não podendo essa existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão.(FREIRE, 1983).

Assim, o modo de ser ou de mudar o mundo, característica da humanidade, constitui-se permanentemente uma unidade dialética. Nesta lógica freireana, encontra-se implicado, a capacidade de representação objetiva da realidade. Sendo que o desenvolvimento da consciência crítica não submetido a mudanças econômicas e sim, a um trabalho pedagógico crítico.

[...] A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na

representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1983, p. 61).

Neste caso, o processo de ação-reflexão-ação irá depender de como os sujeitos sentem, percebem e compreende sua realidade. Se essa percepção se der em numa perspectiva fatalista ou idealista as ações também ocorrerão, mas se ocorrerem de forma crítica, possibilitará uma ação também crítica. Ou seja, o olhar do sujeito para sua realidade define o seu posicionamento no mundo. E como o sujeito se constrói constatemente, esse olhar crítico também pode ser construído a partir da Educação.

Assim, um dos fundamentos principais da pedagogia libertadora de Freire está na certeza da necessidade e também da possibilidade da mudança social, da superação dos condicionantes estruturais pelos sujeitos como uma circunstância objetiva e verdadeira da humanidade e da necessidade de superação de padrões hegemônicos opressivos e desiguais vigente. Uma educação pensada nesta perspectiva vai exigir o exercício pleno dos direitos sociais e individuais do sujeito. A escola neste contexto, assume o dever de formar sujeitos autônomos e críticos, uma formação humana integral, com autonomia intelectual e moral desse sujeito.

Contudo como a educação é feita por diferentes atores sociais, cabe aqui o papel importante do professor no processo de conscientização do sujeito aluno, pois é esse que estabelece em sala de aula as relações dialógicas de ensino aprendizagem, é esse também que ao passo que ensina também aprende, construindo um processo de aprendizagem democrático onde todos se expressam.

A terceira matriz pedagógica que influenciou a Educação do Campo vem de reflexões teóricas mais recentes, a Pedagogia do Movimento, resultado do diálogo entre as duas matrizes pedagógicas anteriores, com a incorporação da experiência pedagógica dos movimentos camponeses. Principalmente, o Movimento Sem Terra, que nesta linha reflexiva, se constitui sujeito educativo/pedagógico, isto é “Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo”. Desse modo, é possível afirmar que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será a formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. (CALDART, 2004, p. 2).

Estudos recentes de Camacho (2013) corroboram, neste sentido, quando afirma que a Pedagogia do Movimento é percebida como uma pedagogia da luta social, e a concepção do

movimento social como sujeito educativo, rompe com a tese de que existe apenas um único modelo de educação que tem por base a educação formal. Sob este ponto de vista, Brandão (1988, p. 9) afirma que “[...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Ou seja, a educação é algo inerente à criação humana e mistura-se com o processo de humanização. Uma construção a partir do modo de vida dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, uma invenção da cultura desses grupos (CAMACHO, 2013):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...]. (BRANDÃO, 2010, p. 7).

Para Brandão, o conceito de pedagogia é entendido como teoria e prática da formação humana. Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento ganha relevância pois, nasce da reflexão sobre o processo de formação dos Sem-Terra⁷ como experiência de formação humana e, como todo processo de humanização, se trata de uma experiência educativa. Assim, ao mencionar a Pedagogia do Movimento é necessário compreender a criação de uma intencionalidade pedagógica sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana. Essa intencionalidade aparece nos objetivos, nos princípios, valores e ideologia do Movimento, na intencionalidade de seu processo educativo. Desse modo, cabe ainda a tarefa histórica de nos territórios conquistados pelos camponeses não produzidos somente alimentos, mas também, seres humanos. .

A Pedagogia do Movimento é a pedagogia da produção de sujeitos sociais (CALDART, 2004), diz respeito à materialização de um determinado modo de produção da formação humana. É a concepção do movimento social como princípio educativo. Nessa pedagogia, ocorre a associação entre a educação e a formação de sujeitos sociais, cuja matriz pedagógica é o próprio movimento social a partir de todas as dimensões que compõe sua dinâmica.

[...] na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas), ele está nos dizendo através de sua trajetória histórica, que a **matriz** dessa formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e

⁷Os Sem-Terra são todos os trabalhadores rurais e urbanos que fazem parte da luta contra a expropriação e exploração do capital, portanto defendem que a Reforma Agrária é um direito de todos não importando ter os indivíduos origem na terra ou não. Podem ser Sem-Terra: pequenos produtores, meeiros, posseiros, mecânicos, carpinteiros, pedreiros, comerciantes e etc., o importante é ter consciência de classe, (STEDILE, 1993; FERNANDES, 1996).

socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista como aquele **todo educante**, de que já falaram alguns clássicos da pedagogia. Trata-se de pensar no **movimento social como princípio educativo**, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de **ser do MST**, ou de **fazer-se um nome próprio: Sem Terra**. [...]. (CALDART, 2004, p. 317, grifo do autor).

A Pedagogia do Movimento, voltamos a afirmar, não significa a criação de uma nova pedagogia, mas, sim, a reinvenção de uma nova forma de dialogar com as pedagogias já existentes. Por meio de um diálogo entre a dinâmica do Movimento e as diversas matrizes pedagógicas que lhes influenciaram. Sobre isso, Caldart (2004, p. 329), afirma que a “Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas [...]” (2004, p. 329, grifo do autor).

Como vimos até aqui, a Educação do Campo se configura como direito para a diversidade dos povos do campo e da floresta num debate que se insere na luta pelos direitos humanos. Nascida em contraposição a educação rural⁸ aborda que os povos do campo tem direito a uma Educação de qualidade e pensada a partir de seus interesses e cultura.

3.2 Marco inicial da Educação do Campo no Brasil– década de 1990

O início da história da Educação do Campo na perspectiva de política pública, tem no ano de 1997, como seu marco histórico. No espaço físico da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, juntamente, com a Universidade de Brasília - UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - Unesco e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, realizaram o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária - I ENERA. Participaram do evento professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores infantis e outros. (PIRES, 2013). A temática principal abordada foi “Com escola, terra e dignidade”. A proposta aprovada no encontro era: erradicar o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos, propondo um modelo de educação coletiva baseada em novas relações pessoais e em novos valores humanos, com vista a construir a hegemonia de uma educação no interior de um projeto político de formação de consciência de classe. (BEZERRA NETO, 1999; CALDART, 2004; ARROYO, CALDART,

⁸Termo rural na concepção da Educação do Campo é utilizado como uma crítica pois, é pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. (PARANÁ, 2006).

MOLINA, 2008; CAMACHO, 2013).

O movimento reivindicou a construção de uma escola que se preocupasse com a formação do cidadão-militante ou com a formação do homem omnilateral⁹. Esta foi uma espécie de síntese política da proposta de educação do Movimento Sem Terra. Cabe destacar que o evento (I Enera) foi um espaço importante de reflexões e manifestações de propostas, gerando inclusive o - Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Uma espécie de “certidão de nascimento” do Movimento Por Uma Educação do Campo segundo Munarim (2008). Movimento esse que de acordo com Caldart (2004) e Munarin (2008) tem na sua luta pela reforma agrária a constituição de sua materialidade histórica como o maior nascedouro da Educação do Campo.

Na prática, essa materialidade é uma espécie de pano de fundo dessa maternidade e as experiências acumuladas pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos e mesmo a sua própria existência como movimento pela terra e direitos correlatos pode ser entendido como um processo histórico amplo onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. Por tudo isso, o I Enera foi um evento histórico, organizativo e de reafirmação do campo como espaço de vida digna e de reconhecimento da legitimidade da luta por políticas públicas. Para Caldart, (2004) o Encontro primeiro conseguiu:

[...]ser a expressão da organicidade construída em dez anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e as fragilidades a serem superadas para dar conta de uma tarefa explicitada então em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois), e a mística dos educadores surpreenderam aos próprios sem-terra: a educação passa a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA; e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgada à opinião pública. (2004, p. 275).

Foi a partir do I ENERA que surgiram propostas para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no mesmo ano de 1997. A conferência, segundo Caldart (2004,p.1) foi “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”, um espaço de reflexão e mobilização popular por uma educação que, em seus conteúdos e

⁹Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). No sentido de formação humana omnilateral é um tipo de formação oposta a formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação. Um conceito que rompe com a ideia de um sujeito limitado da sociedade capitalista. Uma formação que busca um ser humano crítico, emancipado, autônomo e que tenha consciência de sua realidade geral e/ou mais específica.

metodologias, evidenciasse a especificidade da vida e o trabalho próprio do campo (KOLLING, NÉRI, MOLINA, 1999).

Durante a conferência foi proposta uma Educação do Campo como um contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. (PIRES, 2013). Trata-se de “Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular e das lutas sociais da classe trabalhadora”. Um projeto que manifestou-se “ com um novo olhar sobre o campo, um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no campo” (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004, p. 1-27).

No evento, o que a luta dos povos do campo organizados comunicou foi a emergência de uma outra pauta de discussão, implantação e luta pela escola e pelo compromisso com uma educação construída de forma coletiva, a partir das necessidades apresentadas pelos povos do campo. Uma escola “do campo e no campo”. Ou seja, uma escola, com vínculo de pertencimento político e cultural. (PIRES, 2013).

Outro ponto de destaque dessa luta, é a existência de um sujeito coletivo forte, ente social munido de propósitos, capaz do exercício da autonomia política e portador de consciência dos direitos – uma espécie de “intelectual coletivo” segundo (ARROYO, 2007), que ao se manifestarem como sujeitos capazes de se colocar a serviço da luta, demonstram estar munidos de outro elemento necessário à existência de um movimento social, que é a indignação ética (MUNARIN, 2008).

Considera as afirmações até aqui apresentadas e observa-se em Souza (2010, p. 43) que a “[...] essência da educação do campo encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos trabalhadores e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais [...]”. E é dentro desse cenário que a luta dá sentido à expressão Educação do Campo como um conjunto de reflexões pedagógicas que germinam das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Trata-se, portanto, de considerar o campo como espaço onde se produz pedagogias. (SANTOS & SILVA, 2016). Num sentido contemporâneo, a Educação do Campo é:

Uma referência de futuro à educação do conjunto dos trabalhadores. Ela recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação tencionando na esfera da política formas e conteúdo de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a revolução brasileira, na prática a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução. No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando

recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência. Quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com lutas sociais que enfrentam as condições envolvidas nesses processos, na direção do projeto histórico da classe trabalhadora. E a contribuição original da Educação do Campo pode vir exatamente de ter que pressionar estes vínculos desde uma realidade específica com a produção na especificidade da agricultura camponesa em seu embate com o agronegócio; o trabalho coletivo na forma de cooperação agrícola em áreas de reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia e cultura, arte, potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser universalizado em uma república do trabalho se continuarmos firmes e organizados na luta pela sua construção. (CALDART, 2012, p. 259-265).

À vista disso, a Educação do Campo originada em contraposição a educação rural (educação de cunho assistencialista), se estabelece como uma construção coletiva, interroga práticas desenvolvidas primeiramente, em escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária mais tarde, ampliando sua luta para o âmbito das políticas públicas, com intuito de acesso à educação básica e superior e ainda contra o fechamento de escolas, pela formação de professores e infraestrutura adequada nas escolas. (SOUZA, 2008).

A proposta da Educação do Campo, ratifica em seu projeto a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2002). Neste processo, é salutar destacar o protagonismo do Movimento Sem Terra, vital como berço do Movimento de Educação do Campo. E ainda de outros sujeitos coletivos forjados em torno do mesmo ideário, se fizeram presente e merecem destaque. Algumas organizações de âmbito nacional e/ou regional, a saber também fizeram parte da luta como, por exemplo:

O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm dado suporte, a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outras organizações de âmbito local. (MUNARIN, 2008, p.5).

Apesar do (re)conhecimento dos diversos sujeitos sociais que se envolveram com a temática da educação na Reforma Agrária, estudos de Souza (2011), afirmam que a maioria dos trabalhos desenvolvidos por esses sujeitos aconteciam de forma pontual e por vezes isolados. Por conta disso, foi necessário pensar, refletir e construir uma articulação entre o conjunto de parceiros, buscando enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices revelados pelo I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996, eram muito baixos. Averiguada a situação, iniciou uma articulação e luta que resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA¹⁰. (MOLINA, 2010, SOUZA, 2011).

Depois de um longo e complexo processo de negociação com as esferas governamentais da sociedade, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. (CALDART, 2004; PIRES, 2012).

Ou seja, a proposta “Por uma Educação do Campo”, forjada na luta dos povos do campo por políticas públicas para assegurar o direito à educação “**No**: o povo tem direito a ser educado onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p.49-50), se materializa e vislumbra melhores cenários futuros.

Outro momento importante para a Educação do Campo, foi a “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo”, que em 2004, em Luiziana, Goiás. No evento o nome foi alterado de “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo”. A mudança aconteceu após muitos debates ocorridos por meio de seminários nacionais que tinham como preocupação afirmar a necessidade de uma educação que extrapolasse o nível da escola formal e ampliasse as modalidades de educação como direito dos povos do campo.

¹⁰ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário. Tem como objetivo o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária ao incentivar, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, com metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. O Programa propõe-se a garantir a Alfabetização e a Educação Fundamental de jovens e adultos; garantindo a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; tem como foco ainda, garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos professores e educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; aos assentados a garantia de escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; e ainda observa a organização, produção e edição de materiais didático-pedagógicos necessários a esse processo. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA 2016).

(PIRES,2012).

Cabe esclarecer que a luta dos povos do campo por educação ocorre na esfera das políticas públicas e busca universalizar o acesso de todo o povo a uma educação de qualidade, que efetivamente forme pessoas como “sujeitos de direito”. Trata-se de “colocar o debate no âmbito geral da educação e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país.” (CALDART, 2004, p. 49-50).

Os resultados da II Conferência representaram uma forte relação da Educação do Campo com sua realidade, porque no evento houve oportunidade de participar de oficinas de desenvolvimento sustentável. Além disso, neste momento histórico, foi reforçada a importância da agricultura familiar com destaque à negação da dicotomia histórica campo-cidade.

Contudo, o entendimento é que para a superação da dicotomia existe a demanda de valorização do rural com sua dinâmica sócio-cultural. Essa valorização por sua vez, passa necessariamente, pelo reconhecimento dos direitos sociais e humanos dos povos do campo e, por conta disso, é proposto a inclusão da Educação do Campo como política pública. Na prática, existem dois elementos que fundamentam a Educação do Campo: a superação da dicotomia entre o rural e o urbano e a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento ao campo. A concretização desses fundamentos, exige a implementação de políticas que compreendam a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios citados nos referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo¹¹ (CALDART, 2004; ARROYO, 2007; PIRES, 2012; MOLINA,2012;).

Assim, da dinâmica apresentada há a concepção de campo e de Educação do Campo. O termo “rural” e “campo” são duas concepções que precisam estar claras. O termo rural relativo à da Educação do Campo se refere a uma perspectiva política que historicamente faz referência aos povos do campo cujo as bases representam a cultura assistencialista, o termo oferece a ideia de proteção, o rural como um lugar de atraso. Essa concepção esteve presente nos documentos

¹¹Princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (DECRETO Nº 7.372/2010).

oficiais, nela está presente o pensamento capitalista.

Nessa perspectiva, o campo não é visto como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. Esse olhar trouxe como consequência a reação da população do campo, com lutas por políticas públicas, construção de caminhos com alternativas de resitência econômica, política e cultural, que abrange iniciativas ligadas a educação.

O termo “Campo” aqui empregado traz o sentido da luta, é cunhado pelos movimentos sociais e faz referência à identidade e a cultura dos diferentes povos do campo. No termo está a valorização dos sujeitos, seus laços culturais e valores ligados à vida na terra. O campo é um lugar de trabalho, de cultura, de produção de conhecimento na relação de existência e sobrevivência. Desse modo, a concepção de campo vai muito além de uma definição jurídica. Se institui um conceito político ao considerar as especificidades do sujeito e não apenas a sua localização espacial. O termo campo dialóga e se articula com um projeto econômico de desenvolvimento local sistentável a partir dos interesses da população que vive no e do campo.

3.3 Os sujeitos da Educação do Campo

Quem são os sujeitos da Educação do Campo?

A partir da compreensão de campo cunhada pelos movimentos sociais, entende-se que o sujeito do campo se caracteriza pelo jeito peculiar de se relacionar com a natureza, com a terra, com as atividades produtivas, com mão de obra familiar cultura, costumes e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança.

Cabe destacar a partir de Shanin (2005) que os sujeitos da Educação do Campo são os diversos trabalhadores e trabalhadoras do campo categorizados segundo o autor e também as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) como sendo os: posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. Desse modo, a “definição de camponês” só pode ser entendida dentro de um contexto, pois sua heterogeneidade é incontestável, porque não existe um camponês único, específico, em cada lugar, continente, país, eles são distintos em conteúdos e ricos em especificidades. Contudo, observa-se que os camponeses possuem especificidades que podem ser categorizadas e/ou caracterizada.

Com relação à caracterização segundo Shanin (2005), tem-se que a economia

camponesa se apresenta na forma extensiva de ocupação autônoma, com mão de obra familiar, diferente da forma de produção do agronegócio que ocorre de forma intensiva com a produção destinada ao mercado externo. No seu delineamento, na produção camponesa, existe um controle dos próprios meios de produção, e normalmente a economia é de subsistência e com qualificação ocupacional multidimensional. No contexto do campo da presente pesquisa a produção camponesa está baseada em pequenas propriedades, com cultivo de tabacum, milho, feijão, soja, hortaliças e outros.

A vida produtiva é, portanto, moldada pelo estabelecimento de um ecossistema e um equilíbrio particular entre agricultura, atividade extrativa e artesanato, com ênfase particular no cultivo, mais do que na manufatura. Existe ainda variedade de características economicamente relevantes. Para Shanin (2008, p. 25-26):

A flexibilidade de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e a ajuda mútua encontrados nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidade encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E no encontro dessas particularidades camponesas, está a natureza da economia familiar.

Nesta mesma linha de raciocínio, estudos de Camacho (2013, p.188. Grifo nosso) caracterizam a economia camponesa da seguinte forma:

Na propriedade camponesa, os **instrumentos** de trabalho **pertencem ao próprio trabalhador**. **A terra é propriedade do trabalhador** e ela é o seu meio de produção, não é, portanto, instrumento de exploração. São elementos estruturais da produção camponesa: **a força de trabalho familiar**, a família camponesa funciona com um trabalhador coletivo; a ajuda mútua, entre essas práticas está o mutirão ou troca pura e simples de dias de trabalho entre eles; a parceria, o camponês ao contratar um parceiro, divide com ele custos e ganhos. O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir material e culturalmente, o seu modo de vida. Este **modo de vida camponês** não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a **ajuda mútua**, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é **a reprodução material e cultural familiar**. Esta é a **direção que condiciona as estratégias de sobrevivência camponesa**, não é a lógica do capital que atua como organizadora da unidade do campesinato, pois o mesmo possui a sua própria lógica de reprodução.

Camacho observa ainda, que o padrão efetivo de controle da terra para o camponês¹², é expressado na propriedade familiar, e os “direitos de posse” diferem da propriedade legal dos

¹² O termo camponês aqui utilizado está na perspectiva de Shanin (2005) e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006).

não camponeses contemporâneos.

Desse modo, tanto Shanin (2005) como Camacho (2013) entendem a existência de uma vasta série de funções ocupacionais se pode ser apresentada ou mesmo descrita como sendo da condição camponesa, ou ainda como uma ocupação desse sujeito. Assim, as peculiaridades com a qual o camponês se relaciona com a sociedade, a partir da conciliação de diferentes elementos, lhes dá uma condição social que permite identificá-lo como um **modo de vida**:

Uma das características principais do campesinato é o fato de que ele corresponde a um **modo de vida**, a uma combinação de vários elementos. Somente após compreendermos que se trata de uma combinação de elementos e não de algo sólido e absoluto é que começamos a entender realmente o que ele é. Porque, se procurarmos uma realidade fixa, não vamos encontrar isso no campesinato. (SHANIN, 2008, p. 34).

O autor ressalta a heterogeneidade camponesa expressada pela diversidade existente entre si como já comentado, e destaca ainda o fato de o camponês não permanecer o mesmo até o fim da vida, ou seja, ele muda com o passar do tempo. Por conta disso, destaca que o uso da generalização como conceito implica uma homogeneidade que na realidade não existe. Assim, entende-se que o conceito de camponês sofre influência do contexto social, político, econômico do qual está inserido.

Noutro olhar, encontramos em estudos de Camacho (2013), a ideia de que a Educação do Campo pode ser compreendida/percebida como uma **educação territorial**, um tipo de educação que considera o modo de vida do camponês, sua terra, seu território, seu lugar, suas peculiaridades e tem como princípio um trabalho sobretudo familiar. Ou seja, uma educação contextualizada.

Em diálogo com Brandão (1999), e a partir dos apontamentos de Camacho (2013) percebermos que para entendermos o modo de vida do sujeito do campo é necessário uma reflexão sobre sua realidade, direcionando o olhar para alguns elementos bases como: o **trabalho familiar**, entendido como uma espécie de rotina diária cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. A partir da ideia de **lazer**, como sendo atividades culturais dos grupos de sua idade e isso pode acontecer mesmo não existindo vizinhos por perto para participar desses momentos de lazer. Quando isso ocorre o lazer na maioria das vezes é restrito à família, mas quando há vizinhança próxima, há uma troca de experiência entre os da mesma idade. O tempo que se passa na escola estudando, é o **tempo escola**. Este último elemento diz respeito diretamente à Educação do Campo e tem que estar relacionado com os outros dois elementos: o **trabalho familiar e o lazer**. Por essa razão, é que a Educação do Campo tem

como princípio fundamental o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar, isto é, uma **educação focada na territorialidade camponesa**. Nessa lógica, uma questão inerente colocada pela Educação do Campo tanto a política educacional como a teoria pedagógica diz respeito à concepção de escola e à discussão sobre uma Escola do Campo. (FERNANDES, 2004; ARROYO, 2008; CALDART, 2004).

3.4 Escola do Campo: concepções e princípios

Como instituição, a escola é uma construção social e histórica e dentro de um ideário de mudança e transformação da sociedade ela é parte fundamental e estratégica. Criada no século XVI - XVII, a escola não é apenas um efeito ou um reflexo das relações sociais capitalista, ela “[...] participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política”. (CALDART, et.al. 2010, p.67a). Segundo a autora, a escola sempre vai se inclinar para o lado socialmente hegemônico caso não haja intencionalidade forte em outra direção. Nesse pensamento, não existe possibilidade de transformação da escola de maneira radical fora de um processo de transformação da sociedade.

Ao buscar trabalhar com uma concepção de educação como a Educação do Campo, a escola precisa necessariamente ser transformada, principalmente, porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora para que façam uma revolução social tornando-se seres humano emancipados. Para a autora a [...] Escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui”. Essa transformação deve ocorrer desde quem dela participa, uma vez que existe uma : [...] visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento”. (CALDART, et.al. 2010, p.67b).

Na linha de reflexão evidenciada, o projeto da escola encontra-se em constante disputa, a começar por suas finalidades, sua função social, aquilo que faz ou não parte de seu projeto-político-pedagógico. Por ser uma disputa, Caldart et. al., defendem que não pode ser vencida de uma única vez.

Entretanto, se parar o movimento de pressão sobre ela a tendência é voltar ao seu “original”. Para os autores essa situação de volta as origens não acontece ou tem a ver com o que se estuda na escola e sim com a própria “guerra” entre exclusão e permanência do sujeito camponês nela. Neste sentido, tem a ver com as relações de poder estabelecidas nesse espaço, com o padrão cultural de relações sociais que se reforçam, com a visão de ser humano e de mundo que orienta a pedagogia e se consolida na forma das personalidades.

Ao se pensar a transformação da escola, pensa-se em alterar a postura dos educadores e o jeito de ser dessa instituição como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como do campo. E ao acolhê-los, aos poucos vão transformando-a, e ela a eles. (CALDART, 2010). Essa concepção coloca a educação no plano da formação humana e não apenas na instrução ou mesmo do acesso ao conjunto da produção cultural. Neste sentido o:

Trabalho (que inclui o próprio esforço do ser humano de conhecer o mundo e entender o que faz e o que o faz/forma), luta social, são práticas sociais formativas dos sujeitos, indivíduos coletivos independentemente, de estarem relacionadas a ações intencionais de educação e mesmo ainda relacionadas à escola (CALDART, 2010, p.65).

Nesta linha de reflexão, a educação se apresenta como um processo intencional, planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos em uma direção determinada, que busca o desenvolvimento omnilateral¹³ do ser humano. Na visão de Freire (1996), a educação é simultaneamente um ato de conhecimento e um ato político.

Em suma, a concepção de Escola do Campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, por meio de experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação.

Trata-se, portanto, de um entendimento que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do campo. Ou seja, um tipo de educação que se coloca numa posição de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ainda ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.

Para Molina e Sá (2012), o movimento histórico de construção da concepção de Escola do Campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade movido pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica.

Dessa forma, a concepção de Escola do Campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital, o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. Para as autoras:

¹³ O Termo para Caldart et.al (2010) indica a busca de um processo de formação humana ou de humanização integral, entendido como totalidade que não é apenas a soma da atuação das diferentes dimensões, mas sim a articulação que visa coerência na atuação do ser humano no mundo. (p. 66).

A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do Agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA & SÁ, 2012, p 327).

Acerca das considerações apresentadas por Molina e Sá, existe no desenvolvimento da Escola do Campo a intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político. Neste sentido, atribui-se à Escola do Campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. A ela, se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora. Cabe destacar a partir de Caldart (2009, p. 46), que na concepção de Educação do Campo não é defendido um tipo específico de escola para a população do campo. A crítica originária esteve voltada em dois sentidos:

A escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são[...] Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica[...] O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta.

Depreende-se das colocações da autora que existe um resgate da problemática da dificuldade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a vida real lhes determina. Uma escola onde os profissionais que ali atuam tenham condições de coordenar a construção de um currículo que leve em conta as diferentes dimensões formativas e que sistematize de forma articulada o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social.

Nesse sentido, para que os profissionais que atuam na escola do campo contruam um currículo articulado com as práticas sociais, culturais e de trabalho, é necessário pensar

primeiramente o processo de desenvolvimento da profissionalidade, em especial, dos docentes que atuam neste contexto. E a despeito do desenvolvimento de um projeto de formação de sujeitos concientes que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui-se à Escola do Campo uma importante contribuição num processo mais amplo de transformação social.

Desse modo, é colocado à Escola do Campo o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou melhor dizendo, o desafio de formular e executar um projeto de educação integrado/articulado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora camponesa. Neste sentido, o que vai exigir formação integral dos trabalhadores do campo e ainda a necessidade de promover paralelamente a “transformação do mundo e a autotransformação humana”. (MOLINA e SÁ, 2012, p.328).

A escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. (MOLINA e SÁ, 2012).

Consoante com esta interpretação, consideramos relevante destacar a definição conquistada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002, em seu artigo 2º, parágrafo único diretrizes sobre a identidade das Escolas do Campo:

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

Assim, como bem afirma Arroyo, Caldart e Molina (2008, p.110), existem muitos desafios quando a questão é a concretização da Educação do Campo e um dos maiores entraves é a questão cultural. Pois, as populações do campo incorporam uma visão de que é necessário sair do campo, ou seja: “[...] para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo”.

Nesta perspectiva, os autores afirmam que a situação pode ser caracterizada como um quadro social de exclusão, gerado pelas elites que provocam um bloqueio cultural impedindo o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. Situação que faz com que as pessoas acreditem que para viver e trabalhar no campo não é necessário estudo.

Para Caldart (2003, p.67), cortar estas e outras barreiras culturais de mesma natureza se configura um dos grandes desafios na luta pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. E sendo assim, o “processo de educação ocupa neste intento uma posição estratégica fundamental”. Para tanto, é preciso cultivar o entendimento de que a Escola **no** Campo e **do** Campo não tem a necessidade de ser algo inusitado e sim algo natural da vida no campo, algo próximo a realidade das pessoas que ali vivem.

Para Souza (2008), na concepção da Educação do Campo é preciso ter a consciência que o processo educativo vai além da localização geográfica, ela abraça sujeitos cuja organização social se dá pelo trabalho no campo e sua identidade não tem haver somente com o lugar. A identidade está ligada à capela, à terra, os costumes, às tradições e outros elementos da cultura. Sendo assim, é necessário entender a Escola do Campo a partir de suas especificidades e necessidades contextuais, pelo seu público e modo de vida camponês. Nessa lógica, “terra, escola e lugar são mais que terra, escola e lugar. São espaços e símbolos de identidade e cultura”, lugar onde os movimentos sociais exibem e comunicam “[...] os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. Nesta interpretação existe uma visão mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. (ARROYO, 2007, p. 163). Assim, a Educação do Campo é uma forma de expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012).

Assim, os princípios da Educação do Campo, dispostos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - artigo 2º, § único afirmam que:

[...] a Educação do Campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (RESOLUÇÃO N. 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002/CNE/MEC).

Desse modo, podemos afirmar que os princípios que orientam a concepção e a prática da Educação nas Escolas do Campo, dispostos nas diretrizes, estabelecem as relações dos sujeitos do campo, com a própria vida e mundo do trabalho desenvolvido por eles como sendo uma inquietação necessária para a elaboração das ações pedagógicas. Ou seja, um dos princípios basilares para a Educação do Campo é o exercício pleno da cidadania, no sentido do desenvolvimento do país com justiça social, solidariedade e diálogo entre todos.

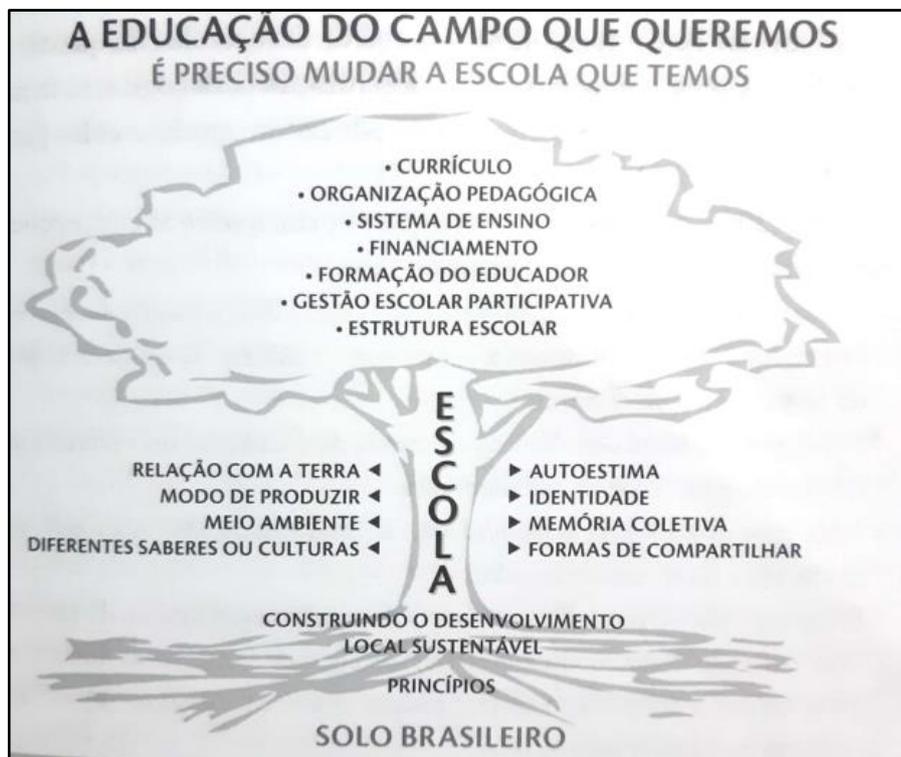
No artigo 3º das Diretrizes fica estabelecido que o Poder Público tem a

responsabilidade de assegurar a universalização do acesso da população que vive no campo à Educação Básica e profissional de nível técnico. Contudo, a existência da Lei por si só não significa necessariamente que todas as escolas estão dentro dos princípios da concepção de Educação do Campo. Neste sentido, **um dos maiores desafios da Educação do Campo nas Escolas do Campo é trabalhar com concepção e metodologias que as diferenciem das escolas urbanas.**

No intuito de melhorar a compreensão do processo que sustenta a concepção da Educação do Campo, fazemos uso da analogia entre a Educação do Campo e uma árvore criada por Silva (2005) –figura 7.

Ao comparar a Escola do Campo com uma árvore, a autora faz algumas indagações e apresenta a ideia da necessidade de construção de um currículo integrado¹⁴ e levanta algumas questões consideradas importantes acerca da implementação da Educação do Campo como: que Educação do Campo queremos? É preciso mudar a escola? Porque mudar?

Figura 7- Analogia da árvore- Educação do Campo



Fonte : SILVA (2005, p.217)

As reflexões da autora a partir da analogia se estruturam da seguinte maneira: na **raiz**

¹⁴ O Currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como cenário, as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve. (SILVA e BORGES, 2012, p. 2016).

da árvore, está a base, o local onde se encontra os princípios, o alicerce de todo o processo de formação. Contudo, é importante ressaltar que **nem toda a escola localizada na área rural tem como base a concepção de Educação do Campo**.

No **tronco da árvore**, se apresenta **o que a escola precisa compreender e respeitar nos sujeitos do campo**. Ou seja, fazer a ligação com os saberes que envolvem a terra, com o modo de produção, com meio ambiente e com os diferentes saberes ou culturas. Ainda no tronco, a autora busca apoio em Caldart (2004) e levanta como pontos para o cultivo da identidade: autoestima, memória coletiva e formas de compartilhamento.

Na **copa da árvore**, a autora faz referência a questões importantes, como: currículo, organização pedagógica, sistema e ensino, financiamento, **formação do educador**, gestão escolar participativa e estrutura escolar.

Em colaboração à discussão anterior, Silva (2005) afirma que é a raiz da árvore que tira a seiva da terra, ou seja - os conhecimentos. Esses servem de nutrientes a escola e faz com que ela tenha flores e frutos. Para Silva, **os princípios** são o ponto de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular do campo. A Escola do Campo não pode ter conhecimentos teóricos descontextualizados da realidade. Para a autora, os princípios e as concepções que fundamentam a Escola do Campo são: princípio ético da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a democracia; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural; princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural e sustentável; princípio da interdisciplinaridade onde a construção do conhecimento precisa acontecer de forma integrada e interdisciplinar e a partir da realidade local; princípio da preservação ambiental; princípio metodológico da pesquisa não somente como ferramenta de construção do conhecimento, mas como postura diante da realidade, professor e aluno precisam assumir uma postura com senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo”; Princípio político - pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida por diferentes populações do campo; princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. É preciso que a escola considere os saberes dos pais, dos alunos da comunidade e resgatá-los em sala de aula num diálogo constante com os saberes produzidos nas várias áreas do conhecimentos; Princípios pedagógicos de que os espaços e os tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção, na família, na convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula,

nesse sentido, se apresenta como um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens. Princípio político de compromisso e respeito as diferenças e na promoção da igualdade e de oportunidade; princípio político do respeito, da valorização e do fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos existente em solo brasileiro; princípio de avaliação, entendido como um processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma constante e sistemática.

Todos esses princípios expostos fortalecem a concepção de Educação do Campo como uma educação para a emancipação social. Para tanto o seu processo pedagógico tem necessidade de se assumir como ação política. Silva (2005), ressalta que os princípios mencionados são o ponto de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular do campo. Por isso, a escola não pode ser um lugar, um espaço de conhecimentos descontextualizado da realidade.

Vale repetir que a proposta pedagógica construída pela Escola do Campo deve pautar-se em uma educação que respeite o modo de vida camponês, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências e isso vai implicar na definição de um projeto político pedagógico que objetive a formação de crianças e jovens na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, incorporando a agricultura camponesa e a agroecologia (PIRES, 2012; CALDART e MOLINA, 2004).

Contudo, para Arroyo (2007), a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo requer também uma formação de educadores a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo através das lutas pelos direitos de seus povos, pelo direito à terra, ao território, ao modo de produção camponês, à educação e à escola. Essa formação vai além dos espaços de atuação escolar (movimentos sociais e sindicais).

No pensar o processo formativo do professor do campo, entende-se que, primeiramente, é necessário que a educação seja compreendida como uma prática social. Desse modo, a formação do novo perfil profissional de professor para atuação no campo se constitui um desafio no sentido de redesenhar as funções e papéis da Escola do Campo com: as práticas; as estratégias; as ações e, centralmente, as omissões com as quais tradicionalmente as escolas tem lidado com o conhecimento. (PIRES, 2012).

Nesta perspectiva, a Escola do Campo se transforma num espaço de materialização de singularidades e de especificidades, mas acima de tudo, num espaço de compartilhamento de conhecimentos e saberes, respeitando as diversidades e as experiências educativas **no e do** campo.

3.5 A formação do professor da Educação do Campo

No contexto da Educação do Campo, a expressão “coletivo de educadores” se refere a professores e também faz referência a outras pessoas que de alguma forma contribuem no acompanhamento dos processos produtivos desenvolvidos pela Escola do Campo, são eles: “Os professores e as professoras da rede pública, assentados ou não, acampados ou não; que atuam na escola; os funcionários e funcionárias que trabalham na escola; as pessoas volutárias da comunidade que atuam em algum tipo de atividade pedagógica...” e outros (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008, p. 124). Para esses autores, o coletivo de educadores(as) tem como tarefa garantir o ambiente educativo da escola envolver os alunos e a comunidade nesse processo de construção. Eles observam ainda que **é necessário tempo, organização e formação pedagógica qualificada** para se fazer uma leitura do processo pedagógico da escola, relacionando-o ao contexto do campo.

Esse coletivo assume o “papel de sujeito do ambiente educativo criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem”. Nesta perspectiva, esse coletivo de educadores também constitui-se em espaço de autoformação, ou seja, “Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente”. (ARROYO et. al. , 2008, p. 124-125).

Em diálogo com Roldão (2005) compreendemos que esse coletivo de educadores no processo de leitura do contexto da escola, dos processos pedagógicos e da organização escolar de certo modo, definem a especificidade da função docente. Esse reconhecimento produz e gera pertencimento desse corpo coletivo que por sua vez vai definindo, identificando a especificidade de sua função de seu saber. Assim, o que caracteriza a profissionalidade docente do professor do campo é o reconhecimento social de um coletivo.

Neste movimento, a formação do professor assume importante significado para a melhoria da qualidade do ensino no campo. Na perspectiva de Pimenta (1999, p. 24) a formação do professor deve ser pautada pela:

Necessidade de se construir teorias fertilizadas das práxis dos professores no sentido de transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas.

Ao trazer para o debate o processo coletivo de autoformação verifica-se a importância

de teorizar sobre a práxis dos professores, reconhecendo-a como um lugar de emancipação e de desenvolvimento social. Lugar esse que necessita ser de formação diferenciada e permanente.

Dialogando com Calvalcanti (2012) sobre formação docente, a orientação recai sobre as práticas profissionais, pois é nos processos formativos que o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua identidade, não como única dimensão de sua vida mas, como dimensão importante na qual a identidade se configura como um processo sócio-histórico que possui formação mais longa que a formação inicial e que a carreira do magistério.

Arroyo (2012), ao mencionar a necessidade de uma proposta de formação de aspecto contínuo e específica, aproximam-se os diferentes contextos de formação de professores e alunos no sentido de desenvolver um ensino crítico e emancipatório, voltado à realidade do trabalho e vida no campo. Ao se posicionar sobre a proposta de formação dos profissionais do campo, o autor enfatiza que essa deve romper com a qualificação instrumental e reconhece que a base do processo formativo é o ser humano, em seu processo de humanização e/ou de emancipação humana.

Nesta linha reflexiva, considerando os objetivos mais específicos da disciplina Geografia na Educação do Campo – foco de nossa análise – admitimos que a especificidade do conhecimento profissional docente se revela na necessidade de articulação de dois tipos de conhecimento: o da disciplina geográfica e do contexto de ensino. Ou seja, a formação do professor não pode estar baseada exclusivamente no domínio do conteúdo específico da disciplina que vai ensinar. A assertiva tem o entendimento da atividade do professor, como atividade intelectual complexa e que compõe a identidade do sujeito e exige saberes específicos. (CAVALCANTI, 2012). Assim, no contexto do campo, o conteúdo da disciplina a ser ensinado, não pode, portanto, ser a base única e nem mesmo central, de sua formação. Falamos, portanto, dos saberes docentes para além dos disciplinares.

Como considerações dessas indicações é possível dizer a partir dos autores mencionados, que o eixo da formação do professor, em qualquer nível, em qualquer momento da atuação, deve ser a prática docente um desafio da formação do professor na perspectiva da Educação do Campo. Não se trata de qualquer prática, não é a prática em si mesma que é formadora, mas a capacidade de refletir sobre essa prática e de se produzir novos saberes. É necessário, portanto, criar ambiente favorável ao desenvolvimento da Educação do Campo, pois educar para a libertação significa ser presente, ser comprometido, interessado na transformação da sociedade atual. Nesse processo, o papel do professor é de intervir e de se posicionar.

3.6 O trabalho pedagógico na Educação do Campo

A organização da ação pedagógica nas Escolas do Campo é orientada por diferentes instrumentos/documentos oferecidos pelos governos federal, estadual e/ou municipal. A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No artigo 7º, afirma que a Educação do Campo deverá oferecer o indispensável apoio pedagógico aos alunos no sentido de infraestrutura adequada, materiais, livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, área de recreação e lazer e desporto, sempre em conformidade com a realidade local e considerando a diversidade dos povos do campo, com atendimento ao artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução complementar mencionada orienta também em seus parágrafos 1º e 2º sobre a organização e o funcionamento das Escolas do Campo, da formação dos professores e pessoal de apoio ao trabalho docente:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º A admissão e a **formação inicial e continuada dos professores** e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, RESOLUÇÃO nº 2 -MEC/CNE/CEB, 2008) (grifo nosso).

Os documentos oficiais, complementam e legitimam o entendimento dos autores mencionados e a concepção de Educação do Campo quando afirmam que a educação a ser realizada nas Escolas do Campo precisa ser construída e estruturada com base nos conhecimentos comuns aos alunos, mas com o enfoque voltado aos saberes populares do grupo ao qual se destina.

Para Pires (2012), na organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo é importante viabilizar a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Nesse intuito, o Projeto Político Pedagógico se apresenta como instrumento importante de gestão quando a ideia é colocar as propostas em ação, pois é por meio do Projeto Político Pedagógico que se permite as mudanças necessárias nas ações, pois ele apresenta as condições de mudanças, e do desenvolvimento da Educação do Campo.

Sua elaboração precisa ocorrer de forma democrática envolvendo todos os que fazem parte da instituição escolar, e da comunidade. Uma análise do contexto do campo e da escola

se faz necessário e principalmente a compreensão da concepção de campo, camponês e de educação.

Nesta linha de reflexão Caldart, Molina, (2004) e Pires (2012), afirmam que a proposta pedagógica construída pela Escola do Campo deve levar em conta uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências. Essas observações implicarão na definição de um Projeto Político Pedagógico formador de sujeitos na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, incorporando a agricultura camponesa e a agroecologia popular. Ao trabalhar os valores humanos e solidários no processo de transmissão e produção de conhecimento científico é necessário pautar-se nos seguintes eixos:

As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; a gestão democrática. (PIRES, 2012, p.117).

Para Arroyo (2007) e Molina (2010), a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo exige uma formação pensada a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e, ainda, através das lutas pelos direitos de seu povo, pelo direito a terra, ao território, ao modo de produção camponês, à educação e à escola.

Contudo, cabe observar que mesmo a escola sendo um espaço compreendido como de formação do professor do campo, essa formação precisa ir além dos muros da escola. Ou seja, é interessante que as práticas formativas sejam desenvolvidas com o apoio de movimentos sociais e sindicais do campo.

A observação dos autores está no fato de que a própria trajetória da Educação do Campo, da centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existente na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que ali vivem e se organizam para continuar sua reprodução social. Neste território, a ação formativa desenvolvida por estes professores é capaz de compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações. Trata-se, destarte, de formar educadores/professores capazes de promover articulação entre comunidade, cultura e escola. (MOLINA, 2010; PIRES, 2012).

Compreende-se portanto, que nesse processo formativo, a educação é concebida como prática social e o conhecimento é tratado de forma inter-relacionada, sendo a prática incentivada a construção de novas possibilidades de vida e permanência no campo como um espaço de lutas coletivas por melhores condições de vida, de trabalho e de educação.

Ao buscar um diálogo com os autores temos que nesse processo a Geografia como disciplina escolar contribui, pois possui orientações curriculares que convergem para uma proposta de ensino voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos, por ser uma disciplina onde seus conhecimentos tem uma grande proximidade com realidade.

3.7 O currículo da Escola do Campo

Arroyo (2010) ao tratar da questão do currículo na Educação do Campo afirma que é necessário sair de uma visão generalista e única de conhecimento. O autor faz uma crítica a esse formato de currículo:

Os currículos de educação básica seriam a síntese dessas verdades válidas, únicas, consequentemente os profissionais desses currículos terão de dominar esses conhecimentos e verdades válidas e validadas científica e racionalmente para bem transmiti-las, com competência. Essa lógica domina a visão escolar do conhecimento, de verdade, de validade, de racionalidade e consequentemente de licenciatura, docência e formação centrada nesses domínios. A afirmação desses conhecimentos e modo de pensar como únicos leva a negação de outros conhecimentos e de outras formas de pensar. Leva ao não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimento, de racionalidade (ARROYO, 2010, p.484).

Em dialogo com Sacristán (2000), entendemos que o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Fazendo uma relação com a especificidade da Educação do Campo, convém refletir a complexidade da realidade camponesa como um espaço importante de experiências humanas, políticas, socioculturais, cognitivas, éticas e estéticas. Nesse sentido, os conteúdos necessitam ser abertos, pautados em diálogos de conhecimento e processo de formação, ampliando-se o campo de conhecimento, com vista à (des)construção de falsa unidade de saber sequencial fragmentado em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si.

Pires (2012), observa que em sua dinâmica interna a escola processa possibilidades de descoberta de outras culturas. Com seus rituais, práticas e gestos, a escola deve buscar a reelaboração de saberes. Contudo, a autora afirma que o cerne dessa reelaboração está na efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola (que deve ser redimensionada) e as práticas sociais camponesas. A escola nesse entendimento, se constitui instrumento de operação e veiculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo gerado de práticas das lutas sociais. Nesse sentido uma Escola do Campo necessita

de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura, espaços e símbolos da identidade camponesa e base da formação dos professores do Campo segundo a autora.

Dentro dessa linha reflexiva Arroyo (2007, p.163) vem nos auxiliar com seus pensamentos quando afirma que:

Entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo [...] sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se reproduzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. (ARROYO, 2007, p.163).

Seguindo a linha de pensamento do autor, o trabalho pedagógico a partir de Temas Geradores se configura como uma das alternativas recomendadas e no processo de escolha dos temas, a sugestão estaria na participação conjunta da escola e da comunidade com a temática vinculada às problemáticas vividas pela comunidade.

Desse modo, na organização dos saberes escolares, investigação e interdisciplinaridade se constituem princípios pedagógicos. Os saberes escolares são mencionados nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e são localizados em dois planos: “os saberes da experiência trazido pelos alunos” e “Os saberes da experiência trazido pelos professores, somados aos específicos de cada área de conhecimento e aos gerais”. (PARANÁ, 2006, p.37). O documento entende que a primeira forma de saberes acontece no interior das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, articulando os conteúdos sistematizados com a realidade camponesa. Contudo, observa que não basta a simples “aplicação desses, é necessário responder algumas questões como. No sentido da disciplina geográfica essas questões poderiam estar formuladas da seguinte forma: que conteúdos culturais dos povos do campo devem estar presentes na disciplina geográfica para que instrumentalize os alunos à leitura e compreensão do mundo em que vivem? Quais os saberes dos povos do campo precisam estar integrados ao currículo da disciplina?

A segunda forma mencionada nas diretrizes diz da criação de disciplinas específicas para compor a parte diversificada da matriz curricular e ou ainda trabalhar os conteúdos disciplinares a partir da perspectiva de Fazenda (1999), a interdisciplinaridade. A autora entende que um único olhar para a sala de aula e sob uma única e determinada perspectiva, pode acarretar limitações, quer nas análises e/ou sínteses anunciadas, “colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma atitude disciplinar não significa isolá-la ou anulá-la, mas enfatizar o seu caráter de provisoriade”. (FAZENDA, 1999, p.62-63). Essa por sua vez é justificada pela complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de ensino de sala de aula.

A atitude interdisciplinar, busca transgredir os paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente. Em defesa de uma prática pedagógica interdisciplinar Fazenda (1999), apresenta alguns encaminhamentos metodológicos. Esses por sua vez recebem um tratamento sintetizado e são encontrados nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná como sugestão metodológica para atuação em Educação do Campo:

A parceria - consiste em incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados. Essa situação produz uma forma de troca. Ocorre a intersubjetividade. *Perfil de uma sala de aula interdisciplinar* - autoridade é conquistada, obrigação do lugar a satisfação, a arrogância dá lugar a humildade, a reprodução pela produção de conhecimento; diferença no espaço arquitetônico e na organização do tempo. *Alicerces do projeto interdisciplinar* – a interdisciplinaridade ocorre mais entre os indivíduos do que entre as disciplinas; pressupõe a presença de projetos pessoais de vida: o projeto, a intencionalidade, o rigor característico fundamental de uma forma de pensar e de agir interdisciplinarmente, infelizmente em muitos casos, têm sido substituídas pela improvisação e pelo *non sense*”. *Possibilidade de efetivação de pesquisa interdisciplinares*- aprender a pesquisar fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar. Assim, a interdisciplinaridade é reconhecida como uma categoria de ação. (PARANÁ, 2006, p.39. Grifos do autor).

As diretrizes apontam a pesquisa como instrumento metodológico e buscam com isso desenvolver uma cultura de indagações, com superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico. Para as diretrizes, a pesquisa pode se dar no âmbito coletivo ou individual, mas sempre permeado por diálogo, registro e sistematização das informações como característica essencial.

Outra sugestão oferecida é o uso de temas geradores como forma de articulação de conhecimentos específicos entre as diferentes áreas da matriz curricular. O envolvimento dos professores nesse sentido é fundamental para dar qualidade num primeiro momento, posteriormente observa-se a interdisciplinaridade e ocorre numa perspectiva emancipatória de educação (FREIRE, 1996). Os temas são extraídos da realidade, mas originários de observações feita com a comunidade e entre ela.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Campo (2006) que orientam a prática de sala de aula entendem a escola como lugar de relações educativas formais, mas observa que sejam valorizados outros lugares ordem ocorre a educação, na vertente informal e não-formal. De forma mais instrucional, as diretrizes afirmam que na Educação do Campo, a roça, o rio, o mar, as associações comunitárias e outros, são também lugares educativos que podem fazer parte dos planejamentos de ensino. Nesta linha, as disciplinas que compõem a matriz curricular,

a partir de seus conhecimentos próprios, identificam como esses ambientes se fazem presente em suas práticas pedagógicas, colocando-se em diálogo. Neste sentido, na reorganização dos tempos escolares será exigido reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, os tempos escolares no campo exigem que sejam considerados a dinâmica da vida no contexto camponês, seus ciclos produtivos, períodos de pesca e turismo, época de chuvas e outras situações. (PARANÁ, 2006).

Ao buscar um diálogo entre o pensamento de Cavalcanti (2012) e a Educação do Campo, temos que a Geografia do aluno (sua cultura, motivos e necessidades) se constitui referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula. Para a autora, a escola lida com culturas seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares e a Geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e os confrontos entre culturas acontecem.

Ou seja, a autora afirma que no ensino das diferentes disciplinas da matriz curricular, a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola, no caso da Escola do Campo. Assim, a tensão entre a seleção a priori de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola, e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente.

Assim, em diálogo com a Educação do Campo, Cavalcanti entende que ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino - alunos e professores. Nesta perspectiva, alguns elementos precisam ser levados em consideração na construção da profissionalidade do professor de Geografia: o caráter contínuo de sua formação, a integração entre teoria e prática profissional, a escola, em especial a do campo como espaço de formação profissional e articulação entre a instituição formadora do professor e a escola.

No intuito de argumentar a favor desses elementos como sendo importantes na construção da profissionalidade do professor de Geografia que atua na Educação do Campo serão apresentados entendimentos quanto aos conceitos e princípios orientadores da profissionalidade docente.

Ao buscar problematizar a profissionalidade do docente de Geografia a partir dos diferentes espaços de formação, entende-se que esse é autor de seu projeto profissional, é o sujeito que constroi sua profissionalidade fundamentado em suas experiências, nos conhecimentos, saberes e concepções adquirindo ao longo de sua trajetória profissional. Saberes esses ligados a educação escolar diante do desenvolvimento social, sobre a Geografia e seu papel social e sobre os alunos e a escola, de forma especial a escola do campo.

3.8 Educação do Campo como política pública

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um Programa do governo federal criado com o objetivo de promover a educação dos trabalhadores(as) do campo, bem como formar professores /educadores para as Escolas do Campo no sentido de contribuir com o desenvolvimento e consolidação da Educação do Campo como concepção e ainda em favor da erradicação do analfabetismo e garantias do direito à Educação. Durante seu período de implementação, o PRONERA gerou e acumulou várias experiências em seus diferentes campos de atuação, influenciando a elaboração de novas políticas públicas com vista ao desenvolvimento do campo por meio de ações educativas constituídas “por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida”. (MOLINA & JESUS, 2011). Nesse quadro, as políticas públicas reafirmam o espaço da Educação do Campo e legitimam as lutas que dale advém. São, portanto, fundamentais para o fortalecimento de um encaminhamento popular para todo o país.

Para Oliveira e Santos (2008), apesar de sofrer críticas e uma série de ações civis públicas, o PRONERA, realiza suas ações desde 1998 em cursos de alfabetização; avançando para escolarização; cursos técnicos profissionalizantes; chegando aos cursos superiores em muitas áreas do conhecimento: Pedagogia da Terra; Agronomia; Direito; Licenciatura em História; em Ciências Agrárias; Geografia, Artes, entre outros. Avançando, também, para as especializações: Administração de Cooperativas; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Outra política pública criada pelo governo federal com proposta de auxiliar na legitimidade da Educação do Campo está no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – **PROCAMPO**, criado em 2007, pelo Ministério da Educação, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD com coparticipação de Instituições Públicas de Ensino Superior. O Programa nasceu com objetivo de viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, estimular a formação de professores por área de conhecimento, no sentido de operarem junto às escolas do campo na educação básica. (SANTOS & SILVA, 2016).

Para os autores, o Programa reconhece e defende a **necessidade de formação inicial para professores/educadores que atuam nas Escolas do Campo**. E enquanto política pública colabora para o debate em torno das questões educacionais já que entende que:

A política educacional, até então destinada ao campo, considerou tal espaço, apenas a extensão da cidade, de modo que, a instituição escolar, os currículos,

as histórias, identidades e memórias de educadores/as foram constantemente desconsideradas. (SANTOS & SILVA, 2016 p. 6).

Desse modo, o PROCAMPO no sentido de fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, valoriza temáticas significativas para autonomia e reconhecimento das populações camponesas. Uma vez que integra ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido Santos e Silva (2016) entendem que a formação por área de conhecimento proposto pelo programa ajuda a romper com os saberes fragmentados e disciplinares.

Molina (2012) corrobora com essa ideia quando afirma que para melhorar o acesso a modalidade e a qualidade do ensino no campo as políticas públicas deveriam estar relacionadas com a formação de professores/educadores e observa que o Brasil possui 360 mil professores no campo, ou seja 44% desses professores não possuem nível superior, o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96.

A realidade é mais dura segundo a autora, quando constatado que muitos lecionam para o ensino médio mesmo tendo cursado somente até essa etapa. Desse modo, a prioridade seria formar quem atua neste contexto e observa que no Brasil mais de 60 instituições de ensino superior estão comprometidas com essa causa.

Sobre o conteúdo da formação desse professor do campo entende-se que é necessário para pleno desenvolvimento de sua profissionalidade que esses conteúdos sejam constituído de capacidade de pensar o Projeto Político Pedagógico, fazer a gestão administrativa, criar e manter vínculo com a instituição, com as pessoas da comunidade. (MOLINA, 2012). Cabe ressaltar que esse perfil profissional apresentado pela autora leva em consideração as Escolas do Campo unidocente e as multisseriadas.

Outro Programa governamental voltado a Educação do Campo nasceu em 1º de fevereiro de 2013 - o Programa Nacional de Educação do Campo – **PRONACAMPO**, instituído pela Portaria nº 86. Nele estão definidas as ações para implantação da política de Educação do Campo, já prevista no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

De acordo com este Decreto presidencial a “política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010) e deverá ser desenvolvida em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal.

O Decreto define também a concepção do Estado sobre a modalidade “a população do campo tem direito a uma Educação que contemple as especificidades da vida na zona rural” (BRASIL- DECRETO nº 7.352/2010).

O documento prevê, ainda, ampliação de investimento no sistema público de Educação do Campo, com qualificação da oferta. As populações do campo contempladas são as reconhecidas pelo decreto e já mencionadas neste texto. As Escolas do Campo são aquelas que: “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.352/2010 também definiu os princípios¹⁵ da Educação do Campo e quilombola cujo aspecto central seria a defesa de uma educação específica para o campo que atue na valorização da identidade dos sujeitos e da escola. Sobre o documento, Molina (2012) pondera ao afirmar que é de grande relevância pois, preenche uma lacuna do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007, que não deu conta das especificidades da Educação para as populações que vivem nas áreas rurais.

No entanto, a autora destaca que sozinho não resolve a questão da Educação do Campo, apesar de importante, mas a transformação esperada somente irá ocorrer de fato com a implementação real das políticas que ele aborda e com o desenvolvimento de ações de formação. No Decreto mencionado estão estabelecidos os objetivos centrais: a redução dos indicadores de analfabetismo; o fomento a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; o compromisso do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e a ainda inclusão digital. Contudo para conseguir alcançar esses objetivos, o PRONACAMPO estabeleceu **quatro eixos** de ação, a saber: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica.

No **1º eixo**, estão elencadas ações para a disponibilização de materiais e livros didáticos que atendam à especificidade da população do campo; oferta de educação integral e apoio a escolas com classes multisseriadas e as escolas de educação por alternância.

No **2º eixo** estão previstas a expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, oferta

¹⁵Art. 2o São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (DECRETO Nº 7.352/2010).

de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), ampliação de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e linhas de financiamento específico para a formação de professores para atuarem em escolas rurais.

No **3º eixo** compreendem ações para aumentar a oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada com qualificação profissional e ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, para atuar na formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local.

No **4º eixo** infraestrutura física e tecnológica estão discriminadas ações para - em conjunto com estados, o Distrito Federal e os municípios - a construção de escolas de educação básica e educação infantil; ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; disponibilização de recursos para garantir o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Santos e Silva (2016), destacam que o fato de ser um Programa recente, o PRONACAMPO precisa ampliar o seu debate no âmbito da Educação do Campo. A observação ocorre pelo fato do Programa apresenterem restrição ao protagonismo dos movimentos sindicais e sociais na elaboração de suas ações. Do ponto de vista das autoras, o Programa apresenta-se distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores. Elas apontam nele algumas ações contraditórias frente a proposta da Educação do Campo, um exemplo é a possibilidade do agronegócio disputar recursos públicos. Para elas, a evidência desta disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo¹⁶.

Apesar das contradições encontradas no Programa, as autoras visualizam conquistas significativas no que diz respeito à formação de educadores do campo, por meio da ampliação de políticas com tal finalidade. O eixo pertinente à formação de educadores considera a concepção apresentada pelos movimentos sociais, traduzida pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo. (FONEC, 2012). Contudo, é importante destacar que a Educação do Campo não pode ser compreendida distante das políticas públicas de formação dos sujeitos e organização de outra sociedade. (MOLINA, 2012).

¹⁶ Criado em 2011, está integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Recebe apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e disponibiliza vagas no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e nos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

Na construção de um projeto popular para o campo, a elaboração de tais políticas públicas revelam um dos maiores desafios para os movimentos sociais: a necessidade de diálogo com os órgãos do governo. Na história recente, o Estado brasileiro recusou qualquer representatividade dos povos camponeses na idealização e consolidação de suas políticas e programas. (SANTOS & SILVA, 2016).

Uma situação que se apresenta importante no sentido de registro é o fato dos Programas mencionados – PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO, terem sofriram retrocesso no primeiro ano do século XXI. Um Decreto de nº 10.252/2020 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 o governo atual, reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com isso enfraquece Programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas.

No caso do **PRONERA** a medida foi tomada pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro. O Decreto foi alvo de muitas críticas de Movimentos, especialistas, educadores e apoiadores. Na prática, o governo extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de Educação do Campo no Brasil conforme afirma publicação do MST (2020). Em nota o Fórum Nacional de Educação do Campo afirma que :

O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade democrática que busque superar as aterradoras desigualdades sociais que hoje o caracterizam. (FONEC, 2020).

O fórum finaliza a nota afirmando: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”(FONEC, 2020). Desse modo, entre avanços e retrocessos a luta por Educação de qualidade no campo se insere no século XXI e reforça os ideais iniciais.

Assim, do início da presente pesquisa em 2018 até os dias atuais muita coisa mudou no discurso para a Educação do Campo . No contexto atual, no que se refere a proposta de Educação do Campo não se vê muitos avançado no que se refere ao seu desenvolvimento como política pública. Pelo contrário, os direitos conquistados anteriormente vem sofrendo alguns retrocessos.

4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como vimos na seção anterior o advento da Educação do Campo de objetivos políticos e emancipatórios, de luta por justiça e igualdade social, trouxe provocações, estudos e reflexões, produziu e promoveu debates, apresentou uma nova concepção de campo, de camponês e de educação e, ainda de formas de organização do ensino no contexto escolar.

Na dinâmica apresentada, compreende-se que o papel do professor ganha relevância, pois se apresenta como um elo entre o conhecimento específico sistematizado e a dinâmica social, cultural do campo. Contudo para a articulação entre o contexto camponês e os conteúdos geográficos o professor vai precisar desenvolver sua profissionalidade, a partir da constituição de um corpo de saberes próprios e específicos do ofício de ser professor do campo, saberes esses tidos como instrumentos fundamentais da atuação profissional docente.

Sendo assim, nesta seção buscamos conceituar profissão docente numa perspectiva sociológica, trazemos o conceito de profissionalidade a partir dos propósitos e objetivos da Educação do Campo. Subsidia essa discussão os autores: Sacristán (1995); Caudau (1997); Contreras (2002); Tardif (2002); Roldão (2005); Lopes (2010); Imbernón, 2011; Freitas Lopes (2013), e outros.

4.1 Profissão docente: o ser professor do campo

Dentre os assuntos educacionais em pauta no século XX, destacamos a preocupação com a formação do professor. Nesse movimento, a prática ganhou novos contornos, frente às exigências e competências incorporadas à profissão de professor. Estudiosos e educadores como (1999; TARDIF, 2002; LOPES, 2010; IMBERNÓN, 2011) tem apresentado estudos onde aparece o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional de professores, tanto em sua formação inicial como em sua formação continuada.

Estudos de Freitas Lopes (2013) sobre a docência como profissão afirmam que essa, encontra-se em uma área de letígio semântico, o termo **profissão** possui alguns convencionais descritores que enquanto categoria de análise faz com que esse desfrute socialmente de um certo **prestígio social**. Para Careaga (2007, p 7) esse prestígio concede às profissões certa reputação tendo em vista a segurança que é característica nas representações sociais de profissões. A autora afirma que as profissões são marcadas por um determinado **código de ética** e por conformidade mais ou menos definidas quanto a função social da atividade que se presta.

Contudo, observa que os dois descritores que na sociologia das profissões contribuem

para determinar a semântica de **profissão**, não são considerados categorias que deixam o ofício docente em posição cômoda para caracterização. Em diálogo com Freitas Lopes (2013, p.148. Grifos nossos) temos que a **“inexistência de controle sobre a própria remuneração e a carência de mecanismo de responsabilização sobre os próprios atos profissionais”**. Essa interferência sugerida pela autora se dá de forma negativa para que estabeleçamos enquanto profissão o *status* da profissão docente. Nesse sentido, os descritores destacados fazem parte da conceituação de profissão. A autora destaca que os estudos acerca da sociologia das profissões também reputam como descritores da profissionalidade. Para ela “[...] o corpo de **habilidade básica** e comuns para o exercício da função, bem como uma **matriz de conhecimento definida e partilhada**”, pela comunidade científica na qual o profissional foi formado. Um ‘[...] **prolongado período de formação** e de **acompanhamento técnico por ocasião do início** das atividades profissionais’, também são considerados pressupostos de conceituação da categoria profissão.

Cada um desses últimos descritores possuem significado para a profissão docente, podendo ser considerados marcos de categorização que instabilizam o entendimento, pelo menos o convencional, do que possa vir a ser a docência enquanto profissão. Na perspectiva de Tardif (2002, p. 42) :

A docência é um trabalho socialmente reconhecido realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc. Este trabalho é executado normalmente dentro de um quadro organizacional relativamente estável e uniforme.

Para Lopes (2014, p.5) uma das qualidades próprias do conceito de profissão é justamente a posse de um saber específico que o diferencie no mundo do trabalho. Contudo, ressalta o autor que no caso específico do professor existe certa complexidade no definir qual é o saber próprio de sua profissão. Afirma ele: “Tal compreensão está condicionada pelo referencial ou referenciais que se tem da função docente”.

Ainda buscando a conceitualização da **profissão**, é possível recorrer a estrutura de **organização coletiva** que uma profissão solicita; bem como a validação e implementação do **trabalho em equipe** e os consideráveis níveis de **autossatisfação** que geralmente possibilita qualquer profissão reconhecida.

Em Roldão (2007, p.94), a função docente se caracteriza pela ação de ensinar sendo que o conceito de ensinar não é definido de modo simples e fácil pois existe diferença em

“professar um saber” e fazer os outros aprenderem alguma coisa.

Neste sentido, a docência considerada como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização, o qual atinge uma dimensão social e não apenas individual (IMBERNÓN, 2011). Para o autor, o conhecimento profissional se consolida no decorrer da prática e se apoia na análise, na reflexão e na intervenção em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar a partir de estudos de Freitas Lopes (2013, p. 151), que na individualidade de estudos acerca da profissão docente, atualmente, junto as organizações sindicais de docentes, é possível encontrar discursos acerca da proletarização do professor. De acordo com com a autora, pesquisas recentes sobre o tema são balizadas por termos como:

Desprofissionalização e desvalorização do magistério, má ergonomia da prática docente, itinerância e rotatividade docente, pisos salariais sob contestação e recusas de executivos municipais, alijramento da formação, produtividade e cultura de desempenho.

Para a autora, todos os termos mencionados marcam, demasiadamente, a significação da ação e da categorização do trabalho docente. E a profissão docente neste sentido, contrasta com o impasse da ocupação como forma de um “bico” e mesmo com a ideia de vocação, missão, ou um chamado divino, ou ainda uma decisão afetiva pessoal que pode reconsiderar ou mesmo relativizar as bases da profissionalidade pela ideia de “doação”.

Cabe destacar ainda que uma das vertentes, atualmente mais intensa, nos estudos referentes ao trabalho docente, é a que estuda e analisa as transformações dos professores em direção à proletarização “[...] caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho.” (OLIVEIRA, 2010, p.21). Neste sentido, é interessante fazer uma distinção entre proletarização e precarização do trabalho docente. Duas categorias de análise que passam pela configuração da profissionalidade docente.

Estudos de Sampaio e Marin (2004), em dialogo com estudos de Freitas Lopes (2013), referente a precarização do trabalho docente, observam que as vinculações remetem a ideia de flexibilização, desemprego, intensificação, desprofissionalização, degradação, sobrecarga, cobranças, fragilização, desvalorização competitividade, condições de trabalho e pesquisa, perda de autonomia; temporários enquanto categoria de trabalhadores, ausência de apoio a qualificação.

As autoras trazem ainda o fato de existir algumas especificações ligadas à esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico. Isso, repercute em estruturas de desgaste, sofrimento, cansaço, resistência, desistência, adoecimento, isolamento, sentimentos e conflitos nas relações com os alunos, pares e gestores,

perda de controle do próprio trabalho e constrangimentos. Em Contreras (2002), tem-se que a docência apresenta uma crescente perda de controle sobre suas ações com constante desqualificação profissional, em um típico processo de racionalização técnica com métodos emprestados do contexto da indústria taylorista.

Novamente Sampaio e Marin (2004) e Feitas Lopes (2013), discutem nessa perspectiva e afirmam que a ideia de proletarização está ligada ao rebaixamento da intelectualização do docente enquanto trabalhador da *praxis*, dada a expropriação das condições materiais de vida. Nesse caso a ideia de precarização está vinculada à degradação dos meios e dos recursos pelos quais se procura compor a ação docente. Desse modo, a tese da proletarização dos professores está ligada ao entendimento de que o trabalho docente perdeu gradativamente um conjunto de características que resultaram na perda do controle e do sentido de seu trabalho.

Assim, a partir de Contreras (2002), ressaltamos que nas últimas décadas temos assistido a um movimento constante de degradação das condições de trabalho dos professores. A proletarização do professor é consequência de um processo de racionalização técnica do trabalho docente que deixa de ser guiado por decisões refletidas e discussões construídas de forma coletiva passando a sofrer regulamentação externa, com origem na fragmentação e burocratização dos processos, no distanciamento entre o planejar e executar, no controle sobre a prática docente por especialistas e administradores. Como consequência, o professor deixa de desenvolver competências necessárias às práticas docentes e se torna um aplicador de conteúdos dependente de conhecimentos especializados proveniente de outras fontes, outras instâncias. Percebe Contreras que o ambiente da escola pública é bastante propício ao surgimento de oposição que leva à reivindicação de profissionalismo pelo professorado fundamentada na alegação da imposição de novas competências.

Dessa forma, ao substituir o conceito de profissão pelo de profissionalidade ficam facilitadas, a defesa dos valores, qualidades e características profissionais, pois a profissionalidade expressa seu sentido em função do que requer a prática educativa.

4.2 Profissionalidade docente

O conceito de profissionalidade evolui constantemente e, sendo assim, é reelaborado passando por sucessivas transformações. Dessa forma, surge a necessidade de analisá-lo à luz de determinado contexto histórico (LOPES, 2010). Ou seja, profissionalidade é um conceito que necessita ser contextualizado e aprofundado conforme a realidade na qual determinada profissão é exercida considerando os agentes e os elementos que fazem parte da

profissionalidade.

Assim, a profissionalidade se constitui naquilo que é: “específico do professor e, ao mesmo tempo, comporta a ideia de qualificação para o desenvolvimento mais consciente e autônomo da profissão. A prática dessa profissionalidade é marcada pela imprevisibilidade e circunstâncias. Neste sentido, “os diferentes contextos e os diferentes momentos históricos exigem, sob pena de interrupção da relação pedagógica, adequação constante no conteúdo dessa profissionalidade” (LOPES, 2010, p.40- 41).

Nesta linha, nos auxilia Sacristán (1999, p. 65)) quando entende a profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Desse modo, o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de alterá-la, implica a compreensão das interações entre níveis e/ou contextos diferentes como, o contexto pedagógico, o contexto profissional do professor e o contexto sociocultural.

No sentido dos aspectos socioculturais o ensino se configura como “uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1999, p. 66). Neste caso, a intervenção pedagógica do professor vai sofrer influência do modo como pensa e como age nas diversas facetas da vida. (LANGFORD, 1989, apud SACRISTÁN, 1999). Do ponto de vista social, de acordo com o autor, a educação formal ou não formal se constitui espaço cultural partilhado que não pertence de forma exclusiva a uma única classe profissional, ainda que se conceba a ela uma legitimidade técnica, no caso da ação docente.

Sendo assim, é possível aproximar o conceito de profissionalidade em Sacristán (1999) com o paradigma da Educação do Campo quando bem afirma Arroyo, Carldart e Molina (2008, p. 113) que “ não é necessário estar em uma escola para estudar. Mas, a escola pode ser um lugar em que se cultive hábitos, a disciplina e o jeito de estudar, especialmente das novas gerações”. A escola fará isso se houver intencionalidade dos sujeitos que a ocupam em fazê-la desta forma. No caso da Educação do Campo, os sujeitos são todos aqueles comprometidos com os ideais pedagógicos humanizadores e libertários, que buscam auxiliar os sujeitos/alunos do campo a fazer uma leitura pedagógica de suas próprias ações afim de que isso se transforme em matéria-prima para sua emancipação.

A profissionalidade em Contreras (2002), é vista como uma outra forma de resistência, motivada pelo compromisso e responsabilidade com o ofício, mas pautada pela autoconsciência e necessidade ética de dar sentido ao fazer. É, portanto, a expressão da especificidade da atuação docente a partir do conjunto de saberes, atitudes, valores que carrega. Neste sentido, a

profissionalidade torna-se evidente quando o professor se põe a refletir sua ação, seu trabalho de ensinar, apresenta os valores e as pretensões da profissão. Nesse aspecto, a análise de ensinar desafia um aprofundamento sobre a profissionalidade e a realidade, tornando esse instante de análise um processo de articulação entre o profissional que se é, quem são os agentes que participam desse processo, e como pode-se evoluir na profissionalidade.

Roldão (2005), nos auxilia no entendimento de profissionalidade ao afirmar que uma função social autónoma é reconhecível pela retenção e elaboração de um saber específico para o exercício dessa função; pelo poder de decisão sobre o exercício da atividade, ao nível da decisão sustentada no saber, e reconhecida por ele; pela capacidade reflexiva - auto-analítica e meta-avaliativa - sobre a própria atividade; pela solidariedade nas trocas (de conhecimento e de serviços) entre colegas de profissão; e, por fim, pelo pertencimento a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias. Vista dessa forma, a profissionalidade não se configura apenas na qualidade do processo de construção de conhecimento, ela é composta também de características e dimensões.

Essas dimensões da profissionalidade é apresentada por Contreras (2002) como sendo: a autonomia, a integridade, responsabilidade somado a atitude, complementada pela prática profissional, seus conhecimentos e habilidades. Ou seja, a profissionalidade nesta perspectiva é o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, articulada a prática profissional, junto com outras características e habilidades que o professor desenvolve, amplia em sala de aula como, autonomia, que configura a liberdade de refletir e estabelecer qual caminho didático e metodológico utilizar, a plenitude, sobre a administração dos conteúdos e a determinação ética no processo de ensino, a responsabilidade, o compromisso com a atuação docente. Para compreensão do conceito profissionalidade, no âmbito do trabalho docente, é importante destacar também a profissão como uma organização coletiva.

Em Sacristán (1999), são as práticas concorrentes¹⁷, que constituem atividade fora do sistema escolar e que define quais competências docentes são percebidas como necessárias dentro da profissão docente, mantendo influência direta sobre a função dos professores nos aspectos profissionais. Ou seja, acabam exercendo grande influência sobre a própria atividade técnica dos professores.

Neste processo, os mecanismos de supervisão das escolas e de controle dos docentes

¹⁷São consideradas práticas concorrentes, [...] todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas preesboçadas fora do teatro imediato da ação escolar. Ao nível da realidade das salas de aula, as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didáticos tem mais influencias que os próprios professores (SACRISTRÁN, 1999, p. 70).

constituem práticas concorrentes do tipo técnico-pedagógico que se estabelecem nos diferentes contextos escolares. Contudo observa Sacristán, que a profissionalidade pode ainda ser definida “como a observância de um certo tipo de regras baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer” (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Dessa forma, a prática não se reduz às ações dos professores mas, em um sistema de práticas, que a estende ao sistema social. É o que Sacristán (1999, p. 77), chama de “sistema de práticas educativas aninhadas”. Por outro lado, bem destaca o autor que práticas acontecem em várias esferas às quais pertencemos: sistema social, ciclo da escola e da sala de aula pertencentes ao sistema educativo. As práticas pedagógicas, didáticas e educativas são anteriores e paralelas à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura, o que o autor nos apresenta em sentido antropológico. Nesse ambiente cultural, são desenvolvidas as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir aquelas relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, as organizativas e as práticas pedagógica e educativas próprias à sala de aula, contexto da atividade pedagógica onde tem lugar a maior parte da atividade docente. De outro modo, a profissionalidade docente manifesta-se também através de uma grande diversidade de funções: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, entre tantos outros.

4.3 A construção da profissionalidade docente e a Educação do Campo

Considerando o que foi apresentado na subcessão anterior, entende-se que a construção da profissionalidade do professor é fortemente marcada pelo contexto educativo e social mais amplo. No caso específico da Educação do Campo, essa construção necessita de bases reflexivas à luz das contradições que envolve essa concepção de educação, sobre sua especificidade na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos. Neste sentido, a atividade docente se constitui complexa pois exige conhecimentos, saberes, responsabilidade e comprometimento refletido a partir do contexto em que se está inserido. Exige que o professor desenvolva uma consciência crítica.

Longe de receitas prescritivas, compreendemos que ensinar Geografia no campo exige um domínio teórico da atividade docente, respeito ao contexto social, político, econômico que reflete nos elementos particulares. Dessa forma, a construção da profissionalidade do docente que atua no campo está relacionada aos sujeitos concretos, aos trabalhadores do campo em sua diversidade, porém, sua base de constituição se vincula aos camponeses, e à especificidade de seu trabalho (familiar e associado ou cooperativo entre agricultores camponeses), ao modo de

vida das comunidades, também na diversidade que os constitui. (CALDART, 2015). Em diálogo com Lopes (2010, p.40) “o exercício da profissionalidade é marcado pela contingência e pela imprevisibilidade. Em uma palavra: é circunstancial”.

Assim, ao pensarmos o conteúdo da profissionalidade do professor de Geografia pensamos no conteúdo essencial da sua formação e de sua atuação profissional sendo importante ressaltar que, “[...] a constituição de um corpo de saberes próprios ou específicos do ofício de ser professor está na base dos processos de profissionalização e do exercício da profissionalidade docente” (LOPES, 2010, p.38). Esses saberes são percebidos como instrumentos fundamentais da ação docente. No campo, na Escola do Campo, esses saberes vão dialogar com o contexto, com os sujeitos/alunos do campo, em sua diversidade econômica, política, cultural, étnica. Estando a profissionalidade em permanente construção, ela precisa ser reconhecida para ser administrada pelo professor, para que consciente de sua ação prática, possa conduzir a construção de seus saberes e de seu saber-fazer no contexto sociocultural em que está inserido como profissional e a partir de produções teóricas que sustentem seus pontos de vista. Assim, entende-se que a ação docente é materializada no ato de ensinar e validada pelo saber ensinar. (FREITAS LOPES, 2013).

A profissionalidade docente tal qual aqui delineada (SACRISTÁN, 1999; CONTRERAS, 2002; ROLDÃO 2005), e considerando a Educação do Campo, os eixos percebidos para o desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada do professor que atua no campo implicam a necessidade de estabelecer: 1) escola como o "locus" principal da formação; 2) valorização dos saberes experienciais dos professores 3) considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente (Candau, 1997).

Esse entendimento decorre porque no cotidiano da Escola, de forma específica a do Campo, o professor(a) que ali atua “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas”(CANDAU, 1997, p.57). Em Imbernón (2011) essa formação decorre de forma permanente no sentido de reflexão sobre a própria prática, a partir de troca de experiências com os pares, por meio de articulação da formação a um projeto de trabalho e ainda por união das práticas profissionais as práticas sociais, com uma inserção coletiva na instituição educativa (2011).

Nesta reflexão, podemos inferir que a Escola do Campo, é um "locus" de formação privilegiado, e o conceito de profissionalidade, nesta perspectiva se aproxima e contempla a forma do professor atuar, pensar e fazer suas escolhas. Neste processo, articulam-se vários saberes que são produzidos e comunicados em diversos espaços educativos para que possam ser elaborados e reelaborados de forma coletiva, articulando-se à dinâmica sociocultural local

e global, às dinâmicas da sociedade contemporânea e dos seus alunos sem esquecer da comunidade onde a escola se insere (CAVALCANTI, 2012).

Outro ponto importante, que merece destaque diz da formação inicial/continuada, especificamente para atuação na Educação do Campo que se localiza na adoção como referência fundamental para o seu desenvolvimento, o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente os saberes da experiência, "[...] núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares "(CANDAUI, 1997, p.59; TARDIF, 2002) e também os saberes do contexto de atuação.

Para Tardif (2002) o destaque está no fato dos saberes serem temporais e práticos. Não estando prontamente formados no período da formação inicial, ainda que esse momento da formação seja percebido pelo autor como decisivo para a constituição desses saberes. Esses saberes observa Cavalcanti (2012) são construídos com muita identidade na prática cotidiana, com destaque para o papel das instituições de ensino e de sua maneira de funcionar no sentido de definição da matéria que se está ensinando.

Gauthier et al.(2013), ressalta como obstáculo no percurso de formação do professor na construção dos saberes docente a ideia de que para ensinar, basta conhecer o conteúdo a ser ensinado. Essa percepção, segundo o autor cria, por um lado, a concepção da existência de **saberes sem ofício**. Tal situação se caracteriza quando os conteúdos das disciplinas ou matérias de ensino são tratadas como saberes em si mesmo, e que para ensinar esses saberes, basta ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura, desconhecendo-se os contextos da sala de aula e da prática docente como esse saber.

Noutra perspectiva, Gauthier et al. (2013), observa a possibilidade de desenvolvimento de outros obstáculos quando a consideração recai sobre os saberes da profissão como importantes “as recomendações pedagógicas”, sem considerar os conteúdos a serem ensinados. Nesse caso, o autor vai chamar o magistério de **ofício sem saberes**, pois aprende-se muito da profissão, mas mal se aprendem os conteúdos das matérias a serem ensinadas. É possível, assim, associar o pensamentos de Gauthier et al. (2013) ao de Cavalcanti (2012) e Lopes (2010), quando afirmam que para superar esses obstáculos é necessário ter claro que o ofício do professor é pleno de saberes e que a atividade profissional de ensinar é a mobilização desse repertório de saberes docentes em contextos específicos.

Assim, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do docente nas práticas de formação inicial/continuada, dada a complexidade do ciclo profissional dos professores. Em diferentes momentos do exercício profissional, os professores enfrentam problemas, têm necessidades e perspectivas diversas. O ciclo de vida profissional representa

um impacto considerável nas concepções e estratégias de formação continuada (CANDAU, 1997).

Ao pensarmos no processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor que atua na Escola do Campo, são relevantes as ideias de Contreras (2002), principalmente no sentido de autonomia do professor. Em Contreras a autonomia do professor não se afirma como uma capacidade individual que depende apenas de mecanismos intrínsecos ao professor, ela se constrói no processo, nas situações sociais a partir das quais os professores se conduzem. Porém, a ausência de uma prática mais democratizada o que, na sua extensão, pode ser entendida como uma prática democratizadora, impede a estrutura de uma prática autônoma, tanto no que se refere à ação do professor, quanto no que diz respeito à ação do aluno.

Contudo, é importante destacar que isso acaba sendo uma via de “mão dupla”, pois da mesma forma que a inexperiência democrática não possibilita a formação de autonomia, o indivíduo que não desenvolve sua autonomia também não fornece mecanismos individuais e sociais que possibilitem, a ele e ao outro, uma prática democrática. A autonomia do professor para Contreras se constitui no entrelaçamento de dois processos: autonomia profissional e autonomia social. Desse modo, abrange uma dimensão cujo compromisso vai além da escala pessoal e se afirma, acima de tudo, no campo profissional.

Nesta perspectiva, a autonomia em Contreras se aproxima dos pressupostos da Educação do Campo, pois é vista como um processo de emancipação, o que quer dizer que ela é percebida como processo coletivo que visa a transformação social das condições institucionais e sociais do ensino. Ou seja, a autonomia do professor está relacionado a um processo que busca uma ação conciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, como na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Compreendendo as circunstâncias e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento, pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nelas suas convicções profissionais. (CONTRERAS, 2002).

Contreras, ao refletir sobre profissionalidade docente apresenta três dimensões com importância para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa, são elas: 1) obrigação moral; 2) compromisso com a comunidade e; 3) competência profissional. Na obrigação moral o autor admite que o ensino supõe um compromisso de caráter moral. Estando esse em posição acima das conquistas acadêmicas, o professor assume responsabilidades, compromete-se com os alunos em seu processo evolutivo como pessoas; ao buscar melhorar na aprendizagem, exerce nos alunos influência acerca de valores. Contudo,

adverte-nos, que a obrigação moral e os compromissos éticos com a comunidade destinatária do processo educativo dificilmente podem ser assumidos se o professor não dispuser de competência profissional. Desse modo, evitando polarizações infrutíferas do tipo competência técnica e compromisso social no interior deste debate, o autor afirma que: “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõem de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões” (p. 83).

A segunda dimensão da profissionalidade docente apontada e descrita por Contreras refere-se à relação com a comunidade social na qual os professores realizam sua prática profissional. A obrigação moral dos professores, a ética comportamental de suas atuações poderia de certa forma estar associada a uma ideia de profissionais isolados. No entanto, a moralidade segundo ele não é um fato isolado, é um fenômeno social e, sendo assim, “[...] a educação não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p. 79). Contreras, adverte ainda que os professores encontram-se de maneira contraditória, por um lado necessitam ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, simultaneamente, publicamente responsáveis; isso acaba gerando um conflito entre o campo de autoridade dos profissionais e da sociedade.

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Ainda dentro do pensamento de Contreras (2002), as duas dimensões da profissionalidade, obrigação moral e compromisso com a comunidade, necessitam uma competência profissional compatível com ambas. Competência profissional essa que, precisa ultrapassar os limites puramente técnicos do recurso didático e, por isso, o autor se refere a “[...] competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Quando se posiciona dessa forma, Contreras aponta para uma abordagem sobre o conhecimento do professor que não obrigatoriamente o limita ao adquirido nos meios acadêmicos. Refere-se a um conhecimento complexo que é ao mesmo tempo individual, pelo aprendizado da experiência em seu campo de atuação, compartilhado pelas aprendizagens

socializadas e diversificado pelas influências de diferentes posições pedagógicas ao longo da história. Muito embora esse conhecimento tenha como origem todas essas dimensões, existe nele uma faceta essencialmente prática constitutiva do trabalho docente que é marcadamente aludida pela ação e, por isso, de complexa descrição. Nas palavras do autor:

Se, como já vimos, não podemos desligar a própria idéia da obrigação moral de seu componente emocional, tampouco podemos agora reduzir a dimensão da competência profissional a seu sentido mais puramente racional, como um jogo de 2171 idéias que se entrecruzam em abstrato. Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula (CONTRERAS, 2002, p. 85).

A fala do autor, contextualizada na Educação do Campo, sugere que a atuação do professor não se configura tão somente decisão sua pois, valores de várias ordens perpassam seus encaminhamentos, fazendo com que cada situação de ensino se caracterize como uma cultura escolar específica. Desse modo, é possível afirmar que a profissionalidade docente está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos que está em constante (re)construção, de acordo com o contexto histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo.

A partir de Contreras (2002) compreende-se que a preocupação constante do professor com sua competência profissional é um dos elementos da obrigação moral e do compromisso com a comunidade. Destarte, a ampliação da competência profissional é um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Discutir a profissionalidade para a Educação do Campo permite-nos apresentar um conjunto de elementos que alguns autores consideram como descritores da profissionalidade.

Os descritores da profissionalidade destacados por Roldão, se relacionados a Educação do campo são de grande importância, pois definem, regulam intra-muros o exercício dessa profissão no contexto camponês. Ou seja, são os descritores que caracterizam o ser professor do campo e o distingue dos demais profissionais. São eles que determinam o corpo de saberes a ser ensinado no campo. Ainda privilegiam o reconhecimento do **direito de ter uma educação de qualidade no campo**, considerando a dimensão histórica, humana e social. Determinam as **especificidades da Educação do Campo**, de vinculação a cultura e as necessidades humanas

sociais. E o processo **emancipatório** que envolve a educação, pela consciência da classe camponesa e o seu modo de vida.

Em esforço de síntese e em consonância com Lopes (2010, p.40), podemos afirmar que a profissionalidade docente relaciona-se àquilo que é específico na atividade profissional do professor, é a ideia de qualificação para a tomada de consciência e autonomia profissional. Os saberes profissionais se constituiriam, assim, na "matéria viva" que dinamiza e põe em movimento a profissão". Para os professores do campo em especial, essa dimensão de saberes específicos é o elo para o desenvolvimento da profissionalidade, que torna a prática docente articulada as mudanças sociais.

Assim, reafirmamos, baseado em Cavalcanti (2012), a crença no papel político da profissão do professor como sendo um dos eixos de sua formação, o que implica acreditar que, apesar de não ser possível transformar o mundo pela via única da educação, há um papel a desempenhar nessa tarefa, que é de responsabilidade do professor. Trata-se de defender um projeto de sociedade, de educação e atuar nele, não como doutrina a impor aos alunos, mas como direção e intencionalidade para suas ações tendo como objetivo a transformação da sociedade.

Nessa dinâmica, a compreensão a que se chega é que a identidade do professor que atua na Educação do Campo é uma identidade de viés histórico, construída primeiramente como afirmação de uma condição social e não como uma condição profissional a ser superada, uma identidade de cultivo: Sou professor do campo. Neste entendimento, o professor do campo se apresentaria como um elo entre a tradição histórica das lutas sociais que fazem a história da humanidade. Ou seja, a identidade do professor do campo é dada pela apropriação dessa luta e manifestada a partir de sua profissionalidade.

5. ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E PRÁTICAS

Nesta seção temos como objetivo discutir a finalidade do ensino de Geografia na Escola do Campo, seu sentido e significado. Compreendemos que na perspectiva da Educação do Campo os saberes e conhecimentos geográficos são transformados e organizados tendo em vista os pressupostos e objetivos desta concepção de Educação. Neste sentido, entendemos que tal circunstância implica diretamente na definição do que é ser professor de Geografia do campo e, ainda, no desenvolvimento e na constituição dos saberes de base para o desenvolvimento de sua profissionalidade no campo. Para tanto, apoia-nos: Cavalcanti (1998; 2002; 2006; 2012); Veiga (1988); Brandão (1988); Nogueira(2009); Lopes,(2010); Freire,(1967; 1987; 1996; 1997; 2001; 2002; 2004); Tardif, (2002); Gauthier et. al.(2013; Callai(2013) Shulmam, (2005) e outros.

5.1. O papel do ensino de Geografia na concepção de Educação do Campo

No contexto da Escola do Campo, na perspectiva da Educação do Campo, o trabalho de educação geográfica consiste em levar os sujeitos alunos [do campo] a uma consciência crítica da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivem diretamente ou não, como parte da história social (CAVALCANTI, 2002). Em Nogueira (2009), essa consciência da espacialidade das coisas é na realidade consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento do sujeito nesse mundo. Nesse sentido, ler o mundo, refletir sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, consiste em entender a educação geográfica também como um processo da educação escolar, de forma mais específica, educação escolar do campo, no sentido de contribuir, “[...] para a codificação e des-codificação do mundo considerando nesse movimento o sujeito aluno como agenciador; como aquele que, ao ler o mundo, projeta um mundo” (p. 21). Nesta perspectiva, a disciplina geográfica assume, relevância uma vez que, por meio dela, objetiva-se:

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Deste modo, o ensino de Geografia vai de forma satisfatória proporcionar ao aluno o

descobrimto da existência do “[...] mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional”. Enfocando criticamente “a questão ambiental e as relações sociedade/natureza”. (CAVALCANTI, 1998, p. 23). Assim, entre as várias preocupações que vão aparecendo, a partir das provocações contextuais em escala local e global, a cidadania crítico participativa é uma delas. As inferências no local afetam o global, uma vez que se compreende que esses contextos são inter-relacionais.

Consequentemente, a cidadania crítico-participativa implica a intervenção do sujeito no global, a partir de suas ações no local. Na perspectiva apresentada destaca-se que existe implicação na definição do “ser professor de Geografia no/do campo”, no seu processo formativo e na construção da sua profissionalidade. Em diálogo com Postuschka (2006), entende-se que o modo como o professor percebe a realidade pode se constituir em uma barreira, impedindo-o de ousar e experimentar alternativas pedagógicas, pois pode aceitar a realidade cotidiana de sua escola, de sua sala de aula, como natural, ou pode concentrar esforços no intuito de ajudar a superar os desafios de ser um professor do Campo. Nesse sentido é possível a partir dos conteúdos geográficos criar um vínculo de pertencimento ao campo.

Desse modo, tendo como referenciais o texto da seção III desta tese, compreendemos que o papel do professor ganha relevância ao assumir a função de articulador entre o conhecimento construído historicamente com os saberes culturais, sociais do campo. Desse modo, dialogando a partir dos argumentos de (CAVALCANTI, 2012, p.22), entendemos que a formação do professor que atua na Educação do Campo não “[...] pode estar baseada exclusivamente no conteúdo específico da disciplina”, ela precisa ser uma formação que dê a ele condições de dialogar com os diferentes contextos de ensino. Essa percepção da formação do professor revela o quão complexa é a atividade docente. Contudo, é essa complexidade que compõe a identidade do professor e por isso, exige desse profissional saberes específicos. Assim, embora sejam centrais, os conteúdos da disciplina não podem se configurar como única fonte de conhecimento do professor e de sua formação. Apesar de alicerce da formação e atuação docente ele não é suficiente.

No campo na perspectiva da Educação do Campo especificamente, é conveniente atentar para um diálogo entre saberes. Os conhecimentos/saberes próprio da formação e do desenvolvimento profissional do professor e os saberes do contexto de ensino. Esses saberes na prática da sala de aula deverão dialogar no sentido de vislumbrar na escola do campo uma atuação profissional competente e comprometida com os princípios e pressupostos da Educação do Campo. (CAVALCANTI, 2012). Esse entendimento vai exigir do professor que pretente atuar neste contexto conhecimentos para além da matéria ensinada como já mencionado. Ou

seja, o professor, nessa concepção de educação tem como eixo a *práxis*.

Nos ajuda na reflexão, Lopes (2010, p.81) quando afirma que o trabalho do professor ganha relevância, pois é dele a “[...] tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, transformar, por meio de uma ação complexa, o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado”.

De outro modo, Cavalcanti (2012, p. 44) nos apresenta a “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico a ser construído em sala de aula. “No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares”, saberes esses entendidos como conceitos, procedimentos e valores. Cabe destacar que objetos de conhecimento não são apenas os sistematizados, mas também os procedimentos, as habilidades, as atitudes ligados a esses conhecimentos.

Na Escola do Campo esses saberes escolares estão ligados à realidade camponesa, a sua cultura e necessidades. Ou seja, na escola do campo, o ensino da Geografia deve ser pensado, planejado a partir da cultura do aluno, da cultura escolar do Campo, do saber sistematizado, e ainda da cultura da escola. Esta linha de reflexão, considera que a Geografia no currículo escolar do campo tem grande relevância por possuir um olhar específico considerando os conteúdos por ela trabalhados e o professor nesse sentido desempenha um papel e uma função específica. Portanto:

Com base na natureza e na epistemologia dessa disciplina no currículo escolar, entendemos que os saberes que devem orientar sua atividade profissional são constituídos, em grande medida, pelo trabalho com atividades didático-pedagógicas específicas desse campo disciplinar (LOPES, 2010, 81).

Assim, na prática cotidiana dos alunos que é, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade, cabe ao professor trabalhar os conhecimentos geográficos, considerando ampliar e modificar a qualidade das práticas dos alunos, prática reflexiva e plena de criticidade, necessária ao exercício conquistado da cidadania (CAVALCANTI, 2012).

Do ponto de vista do trabalho docente Tardif (2002, p. 114-115) afirma que essa postura é uma das demandas que vem sendo exigida do professor. “[...]Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Assim, o ato de ensinar não é um processo de realização individual, e sim o resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos, (professores e alunos) e dos meios sociais utilizados para oportunizar esta ação (currículos, material didático, instalações, etc.), indo “[...] além da simples apreensão de conteúdos ao exigir uma (re)interpretação da realidade,

do contexto social no qual os alunos se inserem.” (FREIRE, 1987, p. 68).

Desse modo, associando a lógica freireana aos fundamentos da educação geográfica que subsidiam esta tese, entendemos que o professor de Geografia emerge como um profissional de ligação responsável pelo intercâmbio entre os conhecimentos curriculares institucionalizados a serem apropriados pelos alunos, ou seja, os saberes formalizados historicamente pela sociedade, e as maneiras pelas quais estes serão tornados significativos na vivência dos alunos a fim de promover a sua aprendizagem.

Nesse entendimento, o professor liberta-se da veste de detentor e transmissor do conhecimento assumindo a posição de mediador interativo com os alunos, pois, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p.68).

Ainda assim, é importante observar que a especificidade da Geografia escolar coaduna com a concepção de Educação do Campo, pois seus conteúdos possuem características específicas que dão condições ao professor de estabelecer ligação entre o conhecimento curricular e o conhecimento significativo (entendido como o conhecimento apropriado pelo aluno e que transforma-se em instrumento de compreensão da realidade (FREIRE, 1987). Assim, tomada como conceito:

[...] a educação geográfica, possibilita no interior de uma lógica conceitualmente incorporadora, unir sem o estabelecimento de hierarquia de importância, o conteúdo geográfico e seu sentido pedagógico. Entretanto, a consecução de uma “educação geográfica” não se fará sem um esclarecimento teórico que afaste os perigos de se desembocar numa situação marcada pelo verbalismo, pela tautologia e por uma retórica vazia de significados. (LOPES, 2010, p.83).

Dessa forma, pensar o ensino de Geografia como um processo de educação geográfica na Educação do Campo tem implicações direta tanto nas práticas de sala de aula como nos processos de formação dos professores.

No que se refere as práticas pedagógicas concretas em contexto de Escola do Campo, é preciso forjar ferramentas teóricas mais refinadas para favorecer os processos formativos do professor de Geografia mediante os pressupostos e objetivos da Educação do Campo, quando se tem a escola como espaço formador ou ainda tem-se a a necessidade de se realizar um projeto de parceria entre as instituições formadoras e as escolas promotoras da Educação do Campo. Faz-se necessário discutir a formação inicial e continuada do professor de Geografia, considerando os processos de construção de saberes necessários para ensinar em Educação do Campo.

5.2 Os saberes docentes e a Educação do Campo

O surgimento de estudos relacionados ao saber do professor nas últimas duas décadas do século XX, [...]“marcam a “descoberta” da prática cotidiana do professor no contexto escolar como *locus* privilegiado da produção e mobilização de saberes”. (LOPES, 2010, p.24). Contudo, é importante destacar que o conceito de saberes docentes possui controvérsias, visto que o mesmo é trabalhado de diferentes formas por distintos autores, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes existe abordagens diferentes para a temática (FREIRE, 1996; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2002; SHULMAM, 2005).

De acordo com Nunes (2001, p. 32), os pesquisadores brasileiros com foco nessa temática foram influenciados por trabalhos e autores internacionais como os de Tardif (2002) e Gauthier et al. (2013), passando a considerar “[...] o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). O advento dos estudos sobre os “saberes docentes” teve como consequência a visão da centralidade do papel do professor. Para o autor o professor neste contexto é “(re)valorizado como protagonista do trabalho escolar. Adquire, potencial centralidade no desenvolvimento do currículo e na implementação das políticas educativas”. (LOPES, 2010, p.24).

As contribuições dos estudos de Tardif em “Saberes Docentes” e formação profissional”, procuram refletir as questões relacionadas ao ensino e a formação docente. Em seu trabalho o autor destaca diferentes abordagens e concepções sobre o saber dos docentes e sua formação, apresenta ainda, que essa questão é complexa podendo ser tratada sob diferentes ângulos. Tardif (2002) alega em sua obra a existência de diferentes correntes de pesquisa que apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros. Contudo, afirma o autor que “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

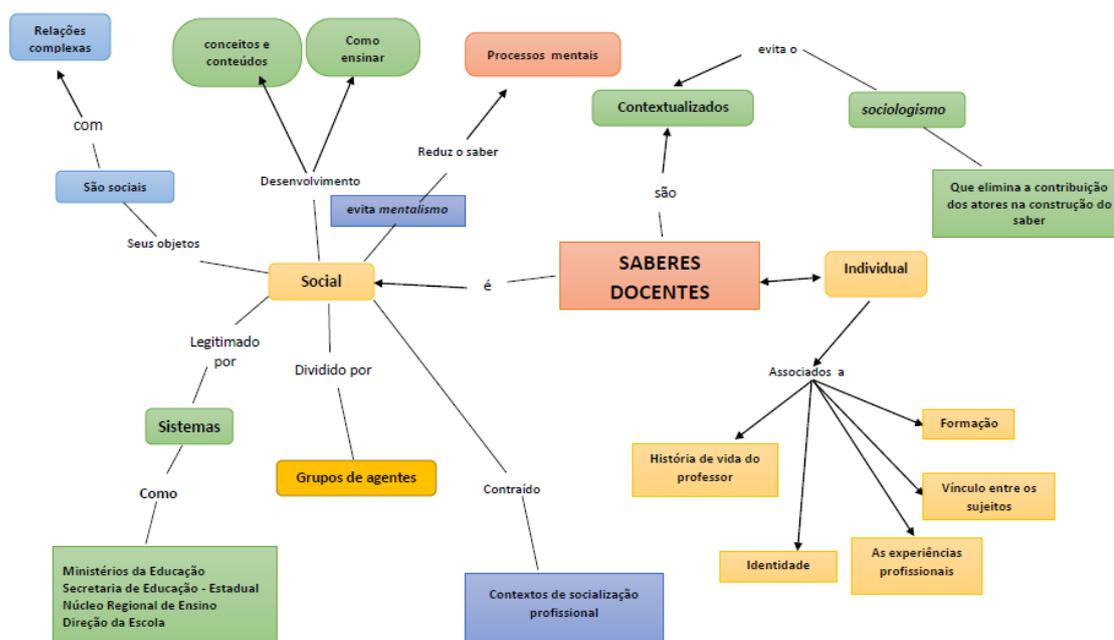
Tardif argumenta que o saber engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2011, p. 60). Em sua obra o autor expõe sobre os saberes docentes a partir de duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Para o autor, não é possível estudar o saber docente sem

relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os profissionais do ensino estão inseridos.

Desta forma, os saberes só possuem ou adquirem sentido na sua relação com o trabalho dos professores. Ou seja, o saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que surge do trabalho. Desse modo, mesmo aqueles saberes adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando se encontram, se defrontam com as necessidades profissionais dos professores. “O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2011, p. 11).

O organograma - 1 (Organograma Saberes docentes em Tardif- 2002), a seguir nos mostra a dimensão do que é pesquisar os saberes docentes, nos remetendo a diferentes objetivos de análise, tendo o professor como um ser completo e complexo, e em constante formação. Contudo, é importante destacar que “um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2011, p. 15).

Figura 8- Organograma - Saberes docentes



Fonte: Organização pela autora, a partir de Tardif (2002)

A partir do exposto, o próprio Tardif, evidencia a centralidade ainda vigente sobre o assunto dos saberes docentes no meio acadêmico e nas pesquisas, bem como na própria profissão docente.

Outro pesquisador dos saberes docentes ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino é Shulman, considerado um dos pioneiros em pesquisa sobre essa temática. Durante a década de 1980, suas pesquisas influenciaram estudos sobre a formação de professores, ensino e políticas públicas em diversas partes do mundo (LOPES, 2010, p. 60). Shulman (2005) em seus estudos apresenta críticas as pesquisas do tipo *processo-produto*¹⁸ e propõe estudos que contribuam para a formação de uma “base de conhecimento para o ensino”, afastado-se, dessa forma, da busca de um padrão eficaz de comportamento docente (como devem agir os professores?) preconizadas por esse tipo de pesquisa e hegemônica até então nos Estados Unidos.

Segundo Lopes (2010), nos anos de 1987, um trabalho publicado por Shulman propõe um esquema geral de conhecimento de base para o ensino. Neste artigo, Shulman, debate as categorias teóricas de conhecimentos existente no desenvolvimento cognitivo do professor e expõe o modelo do que seria os processos de ação e raciocínio pedagógicos, argumentando que o ensino requer tanto raciocínio quanto conhecimento.

De acordo com Almeida et. al. (2019, p.4), Shulman propõe, “[...] um ciclo interativo que inclui a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação, a reflexão e o alcance de uma nova compreensão”. Os processos de ação e raciocínio pedagógicos apresentado por Shulman “[...] explicam como os conhecimentos são ativados, articulados e construídos pelo professor no decorrer do processo de ensinar e aprender”. Shulman enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão e esclarece que as práticas formativas não necessitam fazer dos professores simples seguidores de manuais e, sim, ajudá-los a refletir sobre como ensinam.

Desse modo, de acordo com o autor, a formação docente precisa agir com princípios e proposições que oriente as ações do professor, o qual deve se apropriar e desenvolver sua base de conhecimento em suas escolhas e ações. Neste sentido, a compreensão do professor implica um intenso diálogo de concepções e de premissas a serem investigadas a partir de diferentes

¹⁸ O programa processo-produto, como explicam Borges e Tardif (2001, p. 63), “[...] tem por objetivo, de maneira geral, analisar os efeitos das ações dos docentes, ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem dos alunos. Como base na análise das variáveis implicadas no processo, procurava estabelecer uma correlação entre as diferentes performances no ensino, ‘os processos’, e as diferenças de aprendizagem dos alunos, ‘os produtos’. [...] O central dessa abordagem é o comportamento eficaz do professor e a eficiência do ensino, medidos por meio de testes estandardizados do rendimento dos alunos”.

interpretações . Para Shulman (2005, p. 11), os conhecimentos necessários a docência – os conhecimentos percebidos por ele como sendo de base – são os seguintes:

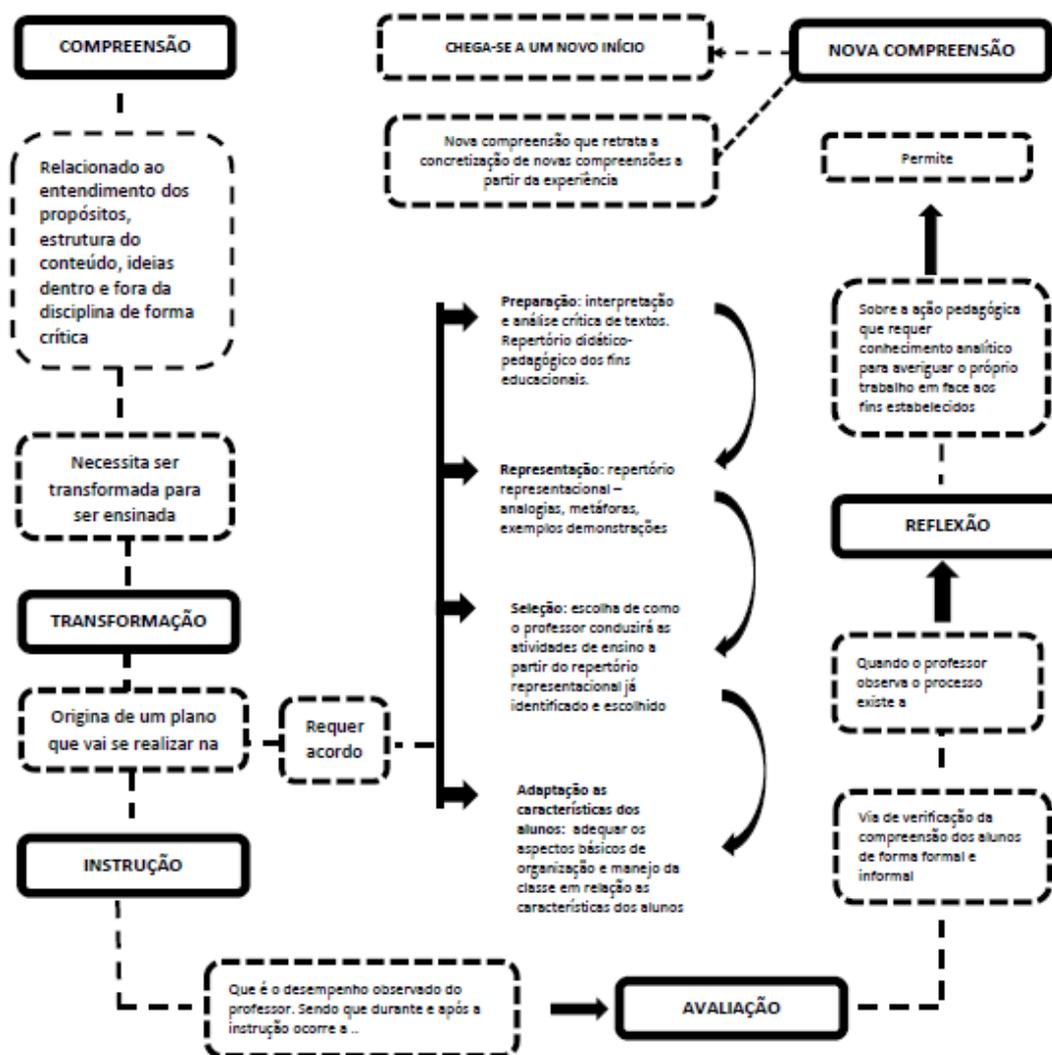
- Conhecimento didático geral (*Conocimiento didáctico general*): aqueles princípios e estratégias gerais de gerenciar e organizar a aula que transcendem o âmbito da disciplina;
- Conhecimento do currículo (*Conocimiento del currículo*): domínio especial dos materiais e programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo (*Conocimiento didáctico del contenido*): trata-se do especial amálgama entre matérias e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;
- Conhecimentos dos alunos e de suas características (*Conocimiento de los alumnos*);
- Conhecimento dos contextos educativos (*Conocimiento de los contextos educativos*): abarca desde o funcionamento do grupo ou classe (aula), a gestão e o financiamento de distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (*Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*).

Entre os diferentes conhecimentos relacionados, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é percebido pelo autor como dotado de um valor especial porque identifica os corpos de conhecimentos distintivos ou próprios do exercício profissional do professor. Considerando os diferentes contextos, o CPC refere-se à ligação entre conteúdo e pedagogia e supõe, na visão do autor a capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo em formas didaticamente impactantes (por meio de exemplos, analogias, ilustrações, demonstrações, etc.) e adaptadas à diversidade de alunos levando em conta as suas experiências e conhecimentos. O desenvolvimento do CPC pelo professor, neste sentido, é um dos indicativos do desenvolvimento de sua profissionalidade e revela com maior clareza, por um lado, a complexidade do ato de ensinar e, por outro, a especificidade do saber profissional dos professores (SHULMAN, 2005; LOPES, 2010; ROLDÃO, 2007).

Mas como os professores realizam, em situações concretas de aprendizagem, o processo de transformação dos conteúdos de ensino? Shulman (2005) exhibe, analiticamente, o modelo do “processo de ação e raciocínio pedagógico”, que pode ser observado no organograma 2, a seguir. Interiormente relacionado com a base de conhecimento para o ensino já evidenciada, o

modelo “Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender”(MIZUKAMI, 2004).

Figura 9- Organograma - modelos de Ação e Raciocínio Pedagógico de Lee Shulman



Fonte: Organizado pela autora, a partir de Shulman (2005)

Para Shulman (2005; 2014), como se pode observar, o ensino começa necessariamente com um ato de razão (a compreensão do conteúdo a ser ensinado e seus objetivos) pois, ensinar é, primeiramente compreender. Desenvolve-se com o processo de raciocínio, culminando em ações (transformação, instrução) para atrair a atenção dos alunos e transmitir os conteúdos de ensino de modo que possam ser assimilados. Em seguida, deve ser objeto de avaliação e reflexão até o processo começar de novo. O docente, portanto, desempenha papel ativo nesse processo que, como se viu se “inicia” com certa compreensão *do que e como* ensinar e “termina” como novas e sucessivas compreensões. O autor esclarece que, embora os processos de ação e

raciocínio pedagógicos se apresentem em sequência, isso não significa que representem um conjunto de estágios, passos ou fases engessadas. Alguns deles podem não acontecer ou se dar de forma truncada; outros podem inclusive ser ignorados ou, ao contrário, melhor elaborados, ocupando, portanto, um tempo maior nesse modelo.

Outros autores corroboram com a reflexão sobre os saberes docentes, entre esses está Clemont Ghauthier e seus colaboradores, na obra “ Por Uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporânea sobre o Saber Docente”. Os autores apresentam três categorias ligadas á profissão: “ ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofício feito de saberes”.

Para Ghauthier , et. al. (2013, p. 20), uma das condições fundamentais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias. Desse modo, argumentam os autores que “ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Justificam que o fato do ensino manter-se confinado em sala de aula, acaba resistindo a sua própria conceitualização e, sendo assim, apresenta dificuldade de se expressar, “mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha sua ignorância em relação a si próprio” .

Esse esquecimento quanto a ação do professor no processo de ensino ocorre pelo não reconhecimento da docência como profissão, de saberes específicos e características próprias. Isso acaba por abrir margem para o pensamento de que para ensinar é somente necessário conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Nesta perspectiva, a docência se apresenta como um “ofício sem saberes”.

De forma inversa, a situação de “saberes sem ofício”, é caracterizada pela formalização de saberes distanciados da prática verdadeira, concreta dos professores, “se tivamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo reduzimo-lo a saberes que provocam esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (GAUTHIER et. al., 2013, p.25). Para o autor essa situação se caracteriza como uma forma de “amputação” do saber científico sobre o ensino, seu objeto real.

Os obstáculos da profissionalização requerem, segundo os autores , que esses dois erros sejam evitados e superados. Muito embora identifique que tais enunciados relevam a realidade presente na ação de muitos docentes, o que de certa forma atrapalha “[...] de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam à competência, à posse de um saber próprio ao ensino.” GAUTHIER *et. al.*, 2013, p.28). Contudo, observam os autores que por mais que desejemos , não conseguiremos apontar, no vazio, os saberes próprios do ensino e, por conta disso, sugere que levemos em conta o contexto complexo e concreto no

qual o ensino se desenvolve, caso contrário, os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe.

Isto posto, apresentamos de forma sintética os saberes e conhecimentos percebidos pelos autores mencionados: Shulman (2005; 2014); Gauthier *et. al* (2013) e Tardif (2002) no quadro a seguir:

Quadro 3- Síntese, saberes e conhecimentos - Shulman (2005; 2014); Gauthier *et. al* (2013) e Tardif (2002)

Shulman (2005)	Gauthier <i>et al.</i> (2013)	Tardif (2002)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Conhecimento do conteúdo a ser ensinado</i>: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, História, Matemática, etc.); ➤ <i>Conhecimento pedagógico geral</i>: refere-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; ➤ <i>Conhecimento do currículo</i>: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; ➤ <i>Conhecimento pedagógico do conteúdo</i>¹⁹: trata-se do especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; ➤ <i>Conhecimento dos alunos e de suas características</i>; ➤ <i>Conhecimento dos contextos educativos</i>: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; ➤ <i>Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Saberes disciplinares</i>: referentes à matéria a ser ensinada; ➤ <i>Saberes curriculares</i>: referentes aos programas de ensino; ➤ <i>Saberes das ciências da educação</i>: referentes a um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; ➤ <i>Saberes da tradição pedagógica</i>: referentes ao saber dar aulas; ➤ <i>Saberes experienciais</i>: referentes à jurisprudência particular adquirida no exercício do trabalho; ➤ <i>Saberes da ação pedagógica</i>: referentes ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Saberes da formação profissional (ciências da educação)</i>: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação); ➤ <i>Saberes disciplinares</i>: são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (por exemplo, Matemática, História, Geografia); ➤ <i>Saberes curriculares</i>: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; ➤ <i>Saberes da experiência</i>: são os saberes específicos dos docentes. São produzidos pelos próprios docentes e baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Fonte: Orgnizado pela autora

¹⁹ Essa categoria – em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* – aparece na literatura especializada traduzida também por “conhecimento didático do conteúdo” (GARCIA, 1999), “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” (MONTEIRO, 2002), conhecimento pedagógico das matérias de ensino (AVALOS, 2007), entre outras.

Seguindo os interesses dessa tese buscamos aproximar, então, as discussões sobre a Educação do Campo, como as pesquisas que focalizam os conhecimentos de base da profissionalidade dos professores de forma geral e, propriamente dos professores de Geografia a partir de Tardif (2002), Gauthier *et.al* (2013) e Shulman (2005) sintetizados no quadro acima. Neste, observa-se que, Tardif (2002) chama a atenção para os saberes experienciais, que são resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. São saberes produzidos pelos docentes no tempo-escola, por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao ambiente escolar e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Saberes que nascem da experiência e por ela são legitimados, também chamado de saberes práticos. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002 p. 39). Neste sentido, é importante ressaltar a percepção do professor sobre a sua docência.

Nesta linha de reflexão acrescentam-se os saberes profissionais. Um conjunto de saberes fundamentados nas ciências e na erudição, são identificados como sendo da formação profissional inicial e/ou continuada. Constituídos por conhecimentos pedagógicos ligados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer) e legitimados cientificamente e repassados aos professores ao longo do seu processo de formação. (TARDIF, 2002). Ou seja, os saberes profissionais são um amálgama de diferentes saberes provenientes de diferentes fontes e são mobilizados pelos professores de acordo com suas necessidades e atividade profissional.

Na perspectiva de Gauthier *et. al.* (2013), os saberes disciplinares, são percebidos como sendo a matéria a ser ensinada - são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores, e não pelo professor. Mas, de modo geral, são adquiridos pelos professores através das universidades e não estão relacionados à formação pedagógica propriamente. São os saberes curriculares, são referentes aos programas de ensino e formados por um conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados. Os saberes das Ciências da Educação se referem à organização escolar, às aprendizagens, à didática, e geralmente são conhecimentos adquiridos no processo de formação de professor.

Na Educação do Campo os saberes disciplinares, na necessária relação com os conhecimentos pedagógicos, precisam dialogar com a realidade do aluno, com a comunidade, precisam cultivar identidade, autoestima, valores, memórias, saberes, que produzam raízes sem fixar, que movimente e transforme. Ou seja, ensinar Geografia na Escola do Campo exige o (re)conhecimento das territorialidades dos alunos do campo já que este espaço possui especificidades.

Observamos nesta discussão que os saberes da tradição pedagógica, caracterizados,

como ao saber dar aulas, os saberes experienciais, que falam da particularidade adquirida no exercício do trabalho docente e os saberes da ação pedagógica, definidos como ao saber experiencial dos professores, consolidados no momento em que se tornam público e testado por meio de pesquisas em sala de aula, constituem um saber profissional específico (GAUTHIER, 2013). Saberes estes ligados às concepções de ordem metodológica e relacionados com a forma de ensinar em sala de aula, mas vão além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, para a Educação do Campo esses saberes necessitam ser contextualizados nas práticas pedagógica dos professores do campo através do reconhecimento do carácter emancipatório do ensino.

Em Shumam (2005) o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é um tipo de conhecimento relacionado ao jeito de ensinar o conteúdo e que permite ao professor escolher dentre as possibilidades metodológicas, qual a maneira de dinamizar a matéria a ser ensinada. O CPC pode ser compreendido como uma forma de integração ou transformação entre o conteúdo disciplinar, a pedagogia e o contexto. Para Lopes (2010, p.62) o CPC “não existe em si mesmo, ou seja, é o ato docente que, no âmbito da sala de aula o produz pela combinação das bases de conhecimentos que lhe dão origem”. Desse modo, é possível afirmar que na perspectiva da Educação do Campo, o CPC integra o conteúdo geográfico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do contexto. Este último no entrelaçar fortalece e contextualiza a dinâmica em sala de aula apresentando as especificidades das vivências e experiências dos alunos do campo.

Destarte, no contexto da Escola do Campo a diversidade dos saberes docentes, precisa estar em consonância com os saberes intrinsicamente ligados ao cotidiano dos alunos e relacionados a sua cultura, ao seu trabalho, aos fatores sociais, políticos e econômicos, ou seja, ao modo de viver da população do campo e de suas raízes. Assim, no contexto da escola do campo, na perspectiva da Educação do Campo, os saberes docentes precisam dialogar com o modo de vida dos povos do campo. Ou melhor, ensinar Geografia na escola do campo, na perspectiva da Educação do Campo, exige diálogo entre os saberes disciplinares, pedagógicos e, com grande destaque, o contexto camponês. E para que isso ocorra são exigidas práticas pedagógicas construídas a partir das diferenças, com conteúdos de ensino contextualizado, que promovam a emancipação, e que permitam a reflexão no sentido de superação das desigualdades e ainda respeitem os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo.

Segundo Freire (1996), ensinar é uma especificidade humana. Dessa forma, existe habilidades no aluno que necessitam ser desenvolvidas pelo professor afim de estimulá-lo a se

expressar, a desenvolver todo o seu potencial criativo. Neste sentido, segundo o autor, uma das qualidades que o professor deve desenvolver para firmar sua autoridade democrática e garantir a emancipação dos alunos é a segurança em si mesmo. Segurança essa, que vem da qualidade de sua formação. Por isso, que cuidar bem da prática da formação docente, tanto em termos de conteúdo, quanto no que diz respeito a formação pedagógica é uma das ações políticas mais importantes nas lutas pela valorização do professor. Daí a importância do compromisso do professor com uma formação permanente. O que implica em lutar por melhores condições de trabalho que favoreça uma formação contínua. Para tanto, é necessário que o professor tenha curiosidade, no sentido de estar atento aos conhecimentos que os alunos trazem, quanto as transformações que a ciência provoca dentro de sua própria área de conhecimento. É essa segurança que se expressa na firmeza com que o professor atua que é a mesma segurança que o leva a respeitar a liberdade dos alunos, a discutir com naturalidade suas próprias posições, a rever as suas interpretações e admitindo que pode errar. Ou seja, o professor tem o direito de errar e rever suas posições e isso não desqualifica sua autoridade, pois assumir os erros é um sinal de segurança. A autoridade de um professor seguro de si, se constroi na relação professor aluno. Ensinar exige, segurança, competência profissional e generosidade de acordo com Freire.

Contreras (2002) por sua vez, chama de competência profissional, ou seja, o domínio dos saberes de base da docência, porém articulados com o cotidiano de sala de aula e com o contexto de vivência do aluno. Nesse sentido, é quando “[...] a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades.” FREIRE, (1996, p.40). Para o autor, o que se necessita é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesmo, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Desse modo, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2001, p.42-43). Por isso, na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Para Oliveira (2014, p. 30), a priori, é importante considerar que os saberes docentes não são distintos ou mesmo antagônicos, no campo ou na cidade, aliás o antagonismo dicotômico entre campo e cidade precisa ser rejeitado, no entendimento de que são :

Territorialidades que se complementam e dialogam e que compõem faces de uma mesma realidade estrutural, assinalada por divisão de classes e pela exploração do trabalho em nome do capital, controlada por uma lógica hegemônica capitalista e por experiências de resistência.

Cabe ressaltar que o saber docente, se configura como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”(TARDIF, 2002, p.36). Assim, são apropriados/produzidos pela reflexão na e sobre a experiência profissional e pessoal compondo um jogo dialético com conhecimentos formalizados cientificamente. Seja no campo da ciência ou no campo da ciência da educação e/ou adquiridos em outros contextos, nesta tese no contexto da Escola do Campo, na perspectiva da Educação do Campo.

O “conhecimento profissional do professor” se apresenta, portanto, com uma diversidade, uma pluralidade de saberes e recusa da ideia tradicional ou de senso comum que caracteriza o professor como “simples reproduzidor de conhecimento produzidos por peritos e especialistas” (LOPES, 2010, p. 25). Quando da mobilização do ensino vários saberes são utilizados e formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER; et. al. 1998).

No contexto camponês as peculiaridades do campo, dos povos do campo precisam ser compreendidas como especificidades e podem ser colocadas no sentido de dimensões de compreensão:

Históricas, teóricas, sociais, culturais, políticas, educativas e contextuais. Tais especificidades não preconizam o abandono dos saberes docentes na lógica educativa postural, mas demandam o diálogo entre saberes e as dimensões decorrentes destas especificidades. Dialeticamente, tais dimensões passam a constituir o corpo de saberes/experiências docentes imprescindíveis à educação do campo reivindicada pela classe trabalhadora camponesa. (OLIVEIRA, 2014, p.30).

Nesta lógica, no contexto do campo, existe, primeiramente, a necessária identificação do docente com a escola do campo e com a comunidade a qual está inserida, o que vai demandar (re)conhecimento de dimensões e, prioritariamente, do percurso histórico que conduziu as populações camponesas a reivindicarem uma Educação do Campo pensada a partir de seu contexto de vivência. Ou seja, um dos saberes necessários à uma atuação de qualidade e significativa em escolas do campo, na perspectiva da Educação do Campo está na compreensão do professor de que precisa “**vestir a camisa**” dos alunos e alunas da escola do campo, se identificar com a luta e se posicionar de forma crítica e reflexiva frente aos desafios cotidiano neste contexto de ensino. Ou seja, ensinar Geografia na escola do campo exige compromisso docente com os princípios e pressupostos da Educação do Campo.

Para Freire(1996), ensinar exige comprometimento, pois não é possível ao professor se

colocar diante dos alunos e não ser avaliado por eles, daí a importância do professor revelar a sua maneira de ser, sua visão de mundo e também suas concepções políticas. Para o autor os alunos percebem as posições do professor e a forma como percebem é decisiva para o desempenho desse em sala de aula.

No campo, o professor precisa se sentir parte do processo educativo. E os saberes adquiridos na sua formação deve causar-lhe indagações e desafiá-lo a se apropriar de novos saberes que no caso da Educação do Campo são necessários para realização de uma prática educativa de características política, crítica e democrática, onde o professor percebe o aluno como um sujeito social e participativo para intervir no mundo. Nesse sentido, os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência estão na base da profissionalidade do professor de Geografia que atua no campo, considerados por Lopes (2010) instrumentos vitais da atuação profissional do professor.

É importante destacar que ao refletir sobre os saberes docentes entendemos que estes estão vinculados ao “chão da sala de aula” e dessa forma, nos remete a uma conversa com o professor, conversa essa onde buscamos conhecê-lo e conhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, emoções do cotidiano da vida escolar. De forma especial, o cotidiano escolar camponês.

5.3 A prática pedagógica geográfica na Educação do Campo

Entendemos a prática pedagógica como uma prática social norteada por objetivos, intenções e saberes e, inserida no contexto da prática social. De acordo com Freire, (1996) e Franco (2015), a prática pedagógica não existe por si mesma, ela é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que se tem, com a concepção de sociedade, de escola, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que guiam o pensar e o agir docente. Como uma dimensão da prática social, a prática pedagógica pressupõe a relação teoria-prática cabendo ao professor, buscar condições necessárias a sua realização. (VEIGA, 1988).

Sobre a prática pedagógica Freire (2004), afirma que “o professor precisa ser curioso buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.” (p.91). Assim, em Borges e Ghedin (2010, p.34), a prática pedagógica está relacionada a certa concepção ou tendência pedagógica uma vez que:

[...] são um conjunto de ideias que determinam as ações pedagógicas da escola e, principalmente, a prática do educador. Essas ações que direcionam a construção do processo pedagógico algumas vezes são resultados de reflexões, outras vezes são produtos de uma dinâmica escolar irreflexível. O educador define suas ferramentas com base nos referenciais teóricos estudados, ou com base na observação, durante sua condição de educador. Assim vai acumulando informações e teorias e, através da reflexão-ação, passa a construir um todo a partir dos conhecimentos obtidos, o que, por sua vez fundamentará sua prática.

Dessa forma, ela se constitui uma atividade teórico-prática possuído dois lados que se complementam: um teórico e um lado objetivo prático. O teórico se constitui pelas teorias pedagógicas sistematizadas pela prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho do professor. O lado objetivo da prática pedagógica está relacionado com um conjunto de meios, ou modos pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação. (VEIGA, 1988). Para a autora, o que distingue a prática pedagógica teórica da prática pedagógica objetiva é o caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual ela atua dos meios e recursos com que se exerce a ação e de seu resultado.

Na Educação do Campo, esse conjunto de meios e recursos é dado pelo contexto e o professor de modo especial o de Geografia a partir de seus saberes necessita articulá-los com os conteúdos/temas geográficos e assim, a teoria e a prática se complementam, dialogam e se concretizam. No processo, o professor por meio desse diálogo vai aperfeiçoando e modificando a sua prática, valorizando a bagagem sócia e cultural dos alunos.

Nesta perspectiva (FREIRE, 1967, p26). “O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem”. Dessa forma, a partir de uma ação coletiva e um ambiente interativo a aprendizagem acontece. O conhecimento e a aprendizagem vão caminhar juntos e buscar a transformação do convívio social.

Nesta linha reflexiva de concepção humanizadora, cabe ao professor (re)conhecer que sua prática pedagógica possui um papel importante no processo educativo. Na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é composta de sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Também se apresenta como fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola. (SOUZA, 2006).

Entendida como “crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p.38), ela pode ainda estar

voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Na concepção freireana a prática pedagógica é uma ação política, e, portanto crítica. Não podendo ser vista como um ato mecânico, mas realizada em favor da construção de sujeitos inconclusos, tanto aluno, como o professor. Em Veiga (1988) a prática pedagógica pode ser tanto repetitiva e acrítica, como crítica e reflexiva. O professor a partir de suas concepções irá direcionar o debate ou não.

No caso de uma prática pedagógica não crítica e repetitiva, o professor apenas repetirá a mesma prática constantemente independente do contexto de ensino a que está submetido. Ele não percebe nenhum sentido social em suas ações. Falta-lhe consciência do seu papel e do papel da educação e ainda de sua missão histórica. O professor não se reconhece em sua prática pedagógica, pois está a margem da atividade que executa. As relações estabelecidas são entre as operações que realiza e não entre os alunos. Nesta linha, a prática pedagógica “especificamente, humana é profundamente formadora, por isso ética.” (FREIRE, 1996, p.65).

Na perspectiva histórica da Educação do Campo, os movimentos sociais de trabalhadores produzem uma prática pedagógica, que é social, tendo como conteúdos centrais a política, a estratégia de negociação, a organização, a definição de objetivos, a articulação com outras organizações sociais, desenvolvendo teias ou redes de informação e ação política. (SOUZA, 2004). Na escola do campo, a prática pedagógica reflexiva e crítica são necessárias e é entendida como uma atividade criadora, a que vincula o saber e o fazer, e concebe a teoria e a prática como uma unidade, problematizada, pensada, teorizada. Não havendo um rompimento entre elas. Sendo que o ponto de partida e de chegada é a prática social, que orienta e define a ação. (Veiga, 1988).

Para Souza (2004, p.3):

A prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central.

Para o autor é preciso compreender o contexto sobre o qual vai atuar, interagindo com ele, e retirar dele recursos pedagógicos contextualizados e, portanto, não aplicando sobre a realidade do campo modelos prontos, acabados. Numa prática pedagógica reflexiva e crítica existe a preocupação em criar e produzir mudanças significativas no aluno e na sua realidade. Assim, a prática pedagógica reflexiva pressupõe, portanto, um:

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução – ou seja, entre o que

o professor pensa e o que ele faz; - acentuada presença da consciência; - Ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; - Uma atividade criadora (em oposição a atividade mecânica, repetitiva e burocratizada; - Um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação. (VEIGA, 1988, p. 21-22).

Destaca-se, portanto, que a consciência crítica do professor ocorre quando se incorporam suas experiências de vida, de trabalho, seus saberes, na discussão dos problemas culturais sociais do contexto do qual a escola se insere. Dessa forma, a prática pedagógica em seu sentido de práxis, vai configurar como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. E no sentido geográfico, de forma intencional, as práticas pedagógicas vão se organizar para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas pela comunidade camponesa, pela Educação do Campo.

Desta forma, as práticas pedagógicas geográficas, vão ser organizadas e ser desenvolvidas por adesão dos alunos, por negociação, ou, mesmo, e até mesmo por imposição. Assim, sua representatividade e seu valor vão advir de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. A diferença está no fato de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Ocorrendo, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias (FRANCO, 2016). Assim, a prática pedagógica nesta tese é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de campo, de sociedade e educação.

Visto que a Educação do Campo é consciência de mudança como mencionado, o professor para ensinar neste contexto deve ter claro uma concepção de campo na perspectiva de um espaço contraditório e um entendimento de camponês, direcionando o olhar para o seu modo de vida e, principalmente, uma concepção de Educação como sendo forma de emancipação humana.

Nesta linha de pensamento, as práticas pedagógicas geográficas apresentam-se em condições de construir um sentido pessoal e um significado social na relação do sujeito com o mundo e com a realidade vivenciada cotidianamente (NOGUEIRA, 2009). Sentido e significado construídos no contexto da disciplina passam a integrar o modo de ser e viver do aluno do campo, daí a importância do fazer geográfico na Escola do Campo. A relevância dos conteúdos geográficos segundo Callai (2013, p.40), estão no sentido de:

Compreender os tempos e os espaços sobre os processos de globalização e novas territorialidades emergem diante da complexidade em que se apresenta

o mundo, e a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para entender esse mundo.

Assim, na perspectiva da Educação do Campo, para oportunizar que os alunos do campo compreendam a espacialidade em que vivem por meio dos conteúdos de Geografia, trabalhados a partir do ensino de Geografia busca-se construir uma forma geográfica de pensar, que seja mais ampla e complexa e que contribua para a formação de sujeitos críticos e para que esses realizem aprendizagem significativas, compreendendo os conceitos específicos que a Geografia trabalha, e para que seja uma disciplina que supere a simples ilustração. Assim:

O aluno deve se ver como participante do espaço que estuda, para poder analisá-lo, senti-lo e compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. (CAVALCANTI, 1998, p. 32).

Os conteúdos geográficos no contexto da Escola do Campo, na perspectiva da Educação do Campo, servem de base para refletir a existência, ler e pensar as coisas, as relações e influências que elas tem no cotidiano. Ou seja, auxiliam no desenvolvimento do pensamento autônomo com base na internalização do raciocínio geográfico.

A Geografia escolar se constitui como um componente do currículo e seu ensino caracteriza-se pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de sua vida e reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual. (CALLAI, 2013, p.40b).

Assim, no ensino da Geografia na Escola do Campo é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania. A Geografia nesta perspectiva, constitui-se em uma disciplina que leva à compreensão e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo. O ensino visto dessa forma é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo abrangendo diferentes dimensões da educação: intelectual, social, moral, estética e física” (CAVALCANTI, 2012). Construindo uma consciência espacial entendida como:

Sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano. Cidadania entendida como uma pessoa que, sabendo de seu mundo, procura influenciá-lo, organizando-se coletivamente na busca, não só dos seus direitos, mas também lutando por uma organização da sociedade mais justa e democrática. (BRANDÃO, 1988, p.61).

É importante destacar que para fazer a leitura do espaço existe a necessidade de se ter referências teóricas e instrumentos metodológicos, além de conhecer e compreender os conceitos básicos que possibilitam a realização dessa leitura. Ou seja, conhecer a ciência geográfica e a disciplina escolar para observar, analisar e interpretar a realidade. (CALLAI, 2013).

Depreendemos a partir das considerações de Callai que um ponto fundamental para a plena realização dos objetivos e intencionalidades da educação geográfica no/do campo está na necessidade de (re)conhecer integralmente ao corpo teórico-prático dessa disciplina, o contexto da Escola do Campo, o lugar em que ela está situada, a comunidade em que ela está inserida, a forma como ela se organiza, o que permite explicitar as características dos alunos que a frequentam.

Ensinar Geografia deve estar atrelado a desvendar a espacialidade das práticas sociais e, desta forma, cabe a Geografia instrumentalizar o aluno para que consiga conhecer o lugar onde vive. Ou seja, ensinar Geografia na Escola do Campo exige o controle do processo de ensino, para que os conteúdos geográficos possam se tornar conhecimentos significativos na vida do aluno do campo. E nessa percepção, pesquisa e ensino aparece como princípios indissociados.

6 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO, APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nessa seção apresentamos a “leitura interpretativa dos dados da pesquisa” (ANDRÉ, 2005, p.41), com o objetivo de compreender como se dá o processo de construção da profissionalidade do professor de Geografia que ensina em Escolas do Campo localizadas em Irati, Paraná.

Nesta etapa da pesquisa, um dos aspectos singulares é, sem dúvida a tentativa de olhar todo o material coletado e buscar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos, as representações nele contidos. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos da investigação, e também as intuições, sentimentos e sensibilidades (ANDRÉ, 2005).

Os resultados da pesquisa de campo, foram sintetizados em três grandes categorias de análise e respectivas subcategorias, definidas a partir das respostas obtidas nas entrevistas com os professores, estabelecendo uma análise relacional com dados levantados por meio de outras fontes como, por exemplo, as observações em sala de aula (BARDIN, 2011; MORAES, 1999; FRANCO, 2008; LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A primeira grande categoria – **Ambientes sociais e institucionais significativos da formação do professor de Geografia em Educação do Campo** – tem seu foco na história de vida de três professoras de Geografia participantes, em sua formação inicial, escolha profissional, experiências iniciais com a Escola do Campo e com a Educação do Campo, na formação continuada e as condições adversas que interferem na profissionalidade desse docente.

A segunda grande categoria – **O pensamento pedagógico geográfico do professor na Educação do Campo** – focaliza no pensamento pedagógico geográfico do professor que atua Educação do Campo. Buscamos verificar quais são os elementos, teorias, percepções que servem de respaldo para interpretação e justificativa da prática pedagógica das professoras de Geografia que atuam nas Escolas do Campo investigadas.

A terceira grande categoria – **O saber-fazer pedagógico geográfico na escola do campo** – está focada na prática pedagógica efetivada. À partir das observações em sala de aula de Escola do Campo e entrevistas com as professoras, discutimos os posicionamentos das professoras, os saberes e estratégias por elas mobilizados, como essas criam e recriam suas práticas neste contexto. Elegemos esses momentos/experiências do professor de Geografia

como espaços importantes de construção e desenvolvimento da profissionalidade. Espaços/momentos/experiências de aquisição de conhecimentos, competências, habilidades e destrezas, para a realização de um ensino de Geografia concientizador.

6.1 AMBIENTES SOCIAIS E INSTITUCIONAIS SIGNIFICATIVOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta grande categoria ficou assim constituída:

- ✓ A trajetória de vida: experiências discentes;
- ✓ Ser professor: a escolha da profissão e a Geografia como área de atuação;
- ✓ As práticas da formação inicial;
- ✓ O estágio supervisionado e a Educação do Campo;
- ✓ A origem do professor e seus reflexos na mediação didática;
- ✓ Os primeiros contatos profissionais com a Educação do Campo;
- ✓ Limites e desafios para o desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação do Campo;
- ✓ A formação continuada na Educação do Campo: ressignificando saberes e práticas.

6.1.1 A trajetória de vida: experiências discentes

Na construção dessa subcategoria buscamos identificar os aspectos mais significativos da trajetória de vida do professor de Geografia que atua em Escolas do Campo em Irati, no Paraná, considerando as experiências anteriores à universidade e os aspectos que influenciaram na escolha da profissão. Compreendemos a partir de Tardif (2002), que a trajetória de vida é composta por vivências e crenças e traz diversas influências na vida das pessoas, desde as escolhas até o modo de ser. A opção profissional, por exemplo, pode ser influenciada por vários fatores, tais como as características pessoais, as habilidades específicas em determinada área, o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que o indivíduo vive, bem como pelas condições de trabalho, crenças, entre outros. Nesse sentido, nos parece pertinente identificar aspectos das trajetórias de vida que encaminham o indivíduo para a profissão docente, bem como os que lhes são significativos a ponto de considerarem importantes para sua formação.

Ao serem perguntadas, as professoras colaboradoras da pesquisa buscam na memória e elegeam os momentos vividos na escola básica, historiam e refletem sobre suas **experiências**

como discentes e (re)conhecem a importância da escola, da educação e da disciplina geográfica nesse momento de suas vidas e na escolha da profissão. Ao lembrar da disciplina geográfica e seus conteúdos o foco da fala se volta para o estabelecimento de nexos entre a realidade de vida e as lógicas de espacialização. A professora Flávia (2018) se manifesta da seguinte maneira:

Me lembro que eu sempre gostei de todas as disciplinas da escola, mas a Geografia chamava mais a minha atenção, justamente, por estar ligada com a natureza com o nosso dia a dia, com o nosso cotidiano, com a nossa vida.

Cabe observar que a professora Flávia foi discente de “escola rural” (termo utilizado por ela) e durante esse período que compreendeu sua infância e parte de sua adolescência carrega boas histórias e memórias. Da sua fala, é possível inferir que a contextualização de conteúdos pelo professor é importante e facilitava a apropriação de determinados conceitos. Além de apresentar uma relação dinâmica do aluno com o seu lugar, embora se dê em escala local, esse a partir dos conteúdos geográficos interage com contextos mais amplos, do que aquele efetivamente, vivido por cada um. Assim, é salutar garantir no trabalho pedagógico escolar o vínculo entre conhecimento e realidade. **O lugar** nesta perspectiva seria, portanto, a parte do mundo vivida pelo sujeito.

Na fala da professora Flávia inferimos que ao resgatar o lugar de moradia do aluno, suas vivências e relações com o espaço e com a sociedade, a **Geografia torna-se mais próxima, pois ultrapassa a teoria trazida nos livros**, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Tomando a professora Flávia enquanto discente compreende-se ainda que, aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do seu próprio conhecimento. A professora Flávia (2018) afirma :

Então... o que me chamava mais atenção na Geografia era que os conteúdos tratavam de coisas que vi na minha infância. Questão dos meios de transporte, logística, levar a safra tirando de um lugar para outro. Eu lembro muito bem do meu pai quando trabalhava assim, na roça, nesse tipo de situação.

Nesse sentido, cabe à **disciplina Geografia** proporcionar ao aluno um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, e também, **encontrar meios de contextualizar esse ensino**, considerando também o espaço vivido do/pelo aluno, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida.

Ainda na fala da professora Flávia encontramos a representação do pensamento de

Cavalcanti (1998, p. 11), onde afirma que a função da Geografia escolar é o de “[...] prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço”.

Se interpretada a luz da Educação do Campo, a fala da professora Flávia sugere um ensino de Geografia que dialogue com o contexto do aluno, com sua cultura, com suas necessidades. Um ensino que (re)conhece a ligação do sujeito/aluno do campo com a terra e entende que essa ligação está na base da sua reprodução social. Neste sentido, temos, portanto, um ensino de Geografia significativo. A compreensão a que se chega é que por meio da temporalidade, estrutura-se a memorização de experiências significativas no processo de construção do Eu profissional (TARDIF, 2002).

Em outra perspectiva temos a fala da professora Maria Helena que afirma que suas experiências como discente de modo geral e, particularmente, com a disciplina geográfica se apresentaram a partir de um tipo de ensino chamado de tradicional:

A Geografia que eu estudei na escola era mais ou menos assim: “quais os afluentes da margem direita do rio Amazonas?” Decoreba! Pouco pensar, pouco conhecimento, pouca coisa da humana. Era muito “bancária”, meio... leia o livro e faça resumo. Sem discutir o que realmente estava nos livros, sem saber o que era aquilo, sem muito diálogo, sem explicação (MARIA HELENA, 2018)

Na descrição, a professora Maria Helena contesta o ensino de Geografia por ela recebido na escola básica, associando-o criticamente à um tipo de ensino conhecido como “tradicional”, mnemônico e magistrocêntrico, que ainda permanece presente em maior ou menor nível na prática pedagógica de muitos professores. Podemos inferir que ela questiona ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico geral (SHULMAM, 2005), àquele que se refere aos princípios e estratégias gerais adotadas na organização da aula como também os conhecimentos disciplinares geográficos que, em sua organização, valorizam excessivamente a formulação de listas como, por exemplo, de rios. Por outro lado, quando a professora faz uso da expressão “bancária” nos remete a um tipo de ensino descrito por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* de 1987. Um tipo de ensino, em que prevalece uma relação vertical entre o professor e aluno: o professor é o sujeito possuidor do conhecimento e do saber, o sujeito que pensa, que prescreve, enquanto o aluno é percebido como meramente o “objeto” que recebe o conhecimento, que guarda, que arquiva o que é prescrito pelo detentor do conhecimento. Na fala da professora, observa-se que as experiências escolares vividas ficaram conservadas como repulsões.

Nas expressões “decoreba” e “bancária” utilizadas pela professora Maria Helena também caracteriza um professor chamado por Paulo Freire de “bancário”, um professor que faz “depósitos” em alunos receptivos e dóceis. Nesta situação de ensino, o conhecimento para esse tipo de professor é visto como uma doação pois, se julga possuidor. Nas palavras de Freire (1979, p.38), essa forma de ensinar reflete uma sociedade opressora, na qual a “dimensão da cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição”.

Numa perspectiva de educação emancipadora, reivindicada pela Educação do Campo, o pensamento mnemônico, magistrocêntrico precisa ser transformado e para tanto, existe a necessidade de disposição por parte do professor que precisa estar susceptível e flexível à mudanças. Esse, tem a necessidade de estar disposto a romper com ideias, conceitos, crenças, atitudes e mesmo pré-conceitos que possam estar profundamente arraigados em seu íntimo e que foram construídos ao longo de sua formação pessoal e profissional, tornando difícil, mas não impossível a conscientização e realização dessas rupturas.

Assim, em nossa análise, a reflexão da professora Maria Helena sobre suas experiências discentes pretéritas, indica que a transformação do pensamento está ligada ao entendimento de que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento e que o papel do professor está em possibilitar, em dar condições, em mediar a criação ou a produção de conhecimentos pelos alunos. O professor precisa se posicionar de forma diretiva, informativa, mas exercendo seus conhecimentos de forma dialógica, levando os alunos a conhecer os conteúdos, mas não como sendo verdade absoluta, pois para ele ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas: “Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1979, p. 44).

Em outras palavras, um professor numa perspectiva de educação emancipadora necessita perceber que o aluno chega à escola trazendo sua cultura, suas experiências e história de vida e os aprenderão juntos, um com o outro. Apresentando dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Para isso é necessário que as relações estabelecidas entre professor e aluno sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Portanto, os conteúdos presentes na fala da professora Maria Helena relaciona-se diretamente ao pensamento de Freire (1986), que considera que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo e que a valorização da cultura do aluno é a chave para o processo de conscientização: “O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”. (FREIRE, 1996, p.24)..

Nesse mesmo movimento, a professora Rute fala de suas experiências como discente na

escola básica e da Geografia escolar e em vários aspectos concorda com a professora Maria Helena, quando afirma: “A Geografia na minha época era muito descritiva, mais decoreba, muita pintura de mapas com pouca interpretação”. O que a professora Rute apresenta é um tipo de ensino alicerçado em procedimentos didáticos que privilegia a memorização.

Ao correlacionar suas experiências discentes com a prática profissional atual, a professora Maria Helena é enfática: “A Geografia que eu tive na escola só me serve de exemplo negativo para minha prática, tipo: o que não fazer”. Ela, assim, busca atribuir a si mesma e ao coletivo dos professores de Geografia um “novo papel” no processo educativo, percebendo a necessidade da superação de práticas rotineiras e não reflexivas a partir de uma tomada de consciência sobre o saberes revelados na prática reflexiva. Ententemos, conforme Lopes (2010), que tais saberes “[...] são instrumentos importantes para uma progressiva libertação dos professores como grupo profissional, bastião do desenvolvimento de sua profissionalidade e de maior qualidade do ensino”. (p. 31).

Em conjunto, as falas das professoras reverberam os aportes dos autores do ensino de Geografia (CAVALCANTI, 1998; 2012; CALLAI, 1998) que subsidiam essa investigação quando afirmam que o espaço geográfico é revelador da realidade e ao trabalhar os conteúdos geográficos o professor precisa estimular a curiosidade do aluno, despertar seu interesse. Para tanto deve atuar na mediação didática, “o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla”. (CAVALCANTI, 2010, p.3). Ou seja, no contexto do campo, em uma situação de ensino de perspectiva emancipatória o professor precisa entrelaçar a crítica da vida cotidiana e os conhecimentos prévios dos alunos.

Da análise das falas das professoras sobre suas experiências como discentes, consideramos que o aluno traz consigo para dentro da escola, experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social, sendo o lugar um espaço vivenciado, que possui uma cultura geográfica. Compreendemos com as histórias de vidas das professoras participantes da pesquisa que as suas experiências de pré- formação são contributos importantes para a gestação de embriões de um pensamento emancipador, democrático, de superação de desafios e ainda, uma forma de afirmação de identidades. E ao nos aproximarmos da Escola do Campo, da Educação do Campo, direcionamos nosso olhar ao cotidiano dos professores, mas também buscamos uma forma de “dar voz” ao profissional docente, valorizando suas histórias de vida, suas experiências pessoais e profissionais como uma forma de trazer a profissionalidade docente, expressando que a formação se constrói por cursos, conhecimentos e técnicas, porém, é na reflexividade sobre as práticas que se permeia a identidade pessoal.

6. 1.2. Ser professor: a escolha da profissão e a Geografia como área de atuação

A escolha pelo curso de licenciatura em Geografia, assim como outras ocupações, também recebe as mais diversas influências, desde a trajetória de vida até as condições de trabalho. A decisão é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção. Isso pode ser observado no seguinte fragmento, da fala da professora Rute (2018):

Escolhi fazer licenciatura em Geografia porque na época a universidade não tinha muita opção de cursos noturnos como hoje. [...], mas, fiquei em dúvida entre História e Geografia, acabei escolhendo a Geografia por achar que com ela o trabalho seria mais dinâmico, mais prazeroso, mais ativo do que se eu fizesse História.

Observa-se, como afirma a professora Rute, que sua opção profissional não se desenvolveu dentro de um processo reflexivo de “livre escolha” e sim num ambiente influenciado pelas condições sociais da professora e do contexto mais amplo dos anos 2000. A escolha da docência, portanto, foi circunstanciada pelo rol de cursos efetivamente ofertados pela instituição no período noturno que como sabemos é uma opção para os alunos (as) trabalhadores (as). Além disso, ela destaca certa familiaridade com os conteúdos geográficos, carregando a expectativa de desenvolver no futuro um trabalho mais dinâmico e prazeroso. A professora Maria Helena (2018), por sua vez, ao falar de sua escolha profissional, afirma:

[...] Acho que foi meio brincadeira de criança, sempre brincava de ser professora, mas a Geografia em si foi um achado, foi meio na louca e deu certo. Gostei, achei boa a faculdade e me apaixonei pela Geografia. Não foi a minha escolha, foi um achado mesmo.

Infere-se que as motivações da professora Maria Helena para escolher a docência como profissão passam pelas lembranças lúdicas da infância e por aspectos particulares ligados a sua história de vida. Já a professora Flávia destacou seu interesse pela dinâmica escolar e foi esse um dos fatores para a escolha da docência como profissão: “Na verdade eu sempre gostei de tudo na escola, eu sempre gostei de todas as disciplinas”.

Assim, no que diz respeito aos fatores que influenciam ou não a motivação para a escolha da docência como profissão está, de certa forma, ligada a história de vida do professor. Pois, compreende-se que ao entrar na sala de aula, o professor carrega consigo um reservatório de histórias, experiências, conhecimento, aprendizado e, com base nesses fatores, ele analisa, interpreta, reflete, planeja, escolhe e age. Portanto, na história de vida do professor existem elementos que se entrelaçam e que podem vir a determinar o caminho que será construído na

sua trajetória como docente.

Sobre a escolha da Geografia como área de atuação profissional, a professora Flávia afirma que na escola básica gostava de todas as disciplinas mas, de forma especial, se identificava com a disciplina geográfica e isso foi um dos fatores determinantes para eleger a Geografia como área do conhecimento e de atuação profissional: “A Geografia era a matéria que mais chamava minha atenção. [...] quando fui escolher um curso na universidade isso pesou na escolha. A ligação da Geografia com o nosso dia a dia, o nosso cotidiano na nossa vida né?”. Em continuidade, a professora também menciona a influência de alguns de seus professores da educação básica: “[...] eu tive professores muito bons que eu gostava muito”. Infere-se, portanto, que o professor não inicia sua formação na academia, seu começo está nas referências dos professores nos primeiros processos de escolarização, e que revisitados através do trabalho da memória, acabam por referenciar perfis profissionais e pessoais.

A professora Rute (2018), por sua vez, destaca sua afinidade com os conteúdos da Geografia escolar caracterizando-a como uma disciplina dinâmica:

[...] Eu sempre me familiarizei mais com o conteúdo da Geografia e acabei me inscrevendo no vestibular. “[...]Fiquei em dúvida entre a Geografia e a História, mas, acabei escolhendo a Geografia por achar que com ela o trabalho seria mais dinâmico, mais prazeroso, mais ativo do que se eu fizesse História.

Os motivos que levam à escolha de um curso de licenciatura em Geografia podem ser intrínsecos e altruístas, relacionados à afinidade ou ao desejo de se tornar professor, ou extrínsecos, provenientes do meio familiar ou, até mesmo, de influências relacionadas à vida escolar ou a falta de opção. Contudo os motivos intrínsecos e extrínsecos não são excludentes, ambos colaboram no momento da tomada de decisão e de certa forma estão relacionados a fatores de ordem pessoal, econômica e/ou social.

Do exposto, observa-se, que ao ingressar na formação inicial, o futuro professor já traz longa experiência de imersão (crenças, representações e certezas sobre a prática docente) em seu futuro local de trabalho: a escola.

6.1. 3 As práticas da formação inicial

Quem é o aluno aprendiz em um curso de licenciatura em Geografia? Quais interesses envolvem a sua formação? Quais são suas expectativas sobre e no decorrer do curso? Como percebe o que está sendo ensinado no curso?

Como observado nas categorias anteriores, as professoras participantes da pesquisa, ao iniciarem o curso de licenciatura em Geografia, trazem consigo algumas referências sobre a Geografia que aprenderam no Ensino Básico, e é neste âmbito que aparece a dicotomia entre a questão técnica – aprender a fazer – e a dimensão que enfatiza a reflexão sobre “o porque” e “em que bases (como) fazer”. (CALLAI, 2013).

Desse modo, entender o significado que é dado ao trabalho do professor no contexto do curso pode ser um elemento importante para caracterizar e compreender o processo de formação docente. Outro fator importante, está na concepção de educação que este futuro professor possui, não em seus discursos, mas na compreensão teórica do que é um professor de Geografia. Estamos falando do entendimento da ciência Geográfica, nas teorias da educação e nos aspectos pedagógicos didáticos que envolvem a atuação docente.

Assim, pela imersão e análise nas/das respostas obtidas nas entrevistas e com os demais dados coletados ao longo da pesquisa, foi possível inferir que alguns dos conhecimentos geográficos e didáticos trabalhados na formação docente revelam uma forte tensão entre o que é ensinado na universidade e o que o futuro professor gostaria ou necessitaria de saber para realizar sua prática. Desse modo, o sentido do conceito de transposição didática se coloca de forma bastante acentuado na fala das professoras, com a ideia de que deve haver uma simplificação progressiva da ciência até que seja, efetivamente, ensinada na sala de aula. Na fala da professora Rute (2018), destacamos o seguinte trecho:

A didática da Geografia na universidade não era muito bem estruturada, a gente tinha vários professores e a maioria deles eram colaboradores e não eram professores da área de ensino de Geografia. Eram todos do curso de Pedagogia que colaboravam com a grade no curso de Geografia. Era tudo muito superficial.

Observamos, a partir do excerto da entrevista, que Rute identifica lacunas no processo formativo inicial. Segundo ela, houve algumas fragilidades na prática didática, com um distanciamento entre a discussão teórica e os aspectos práticos da profissão docente. Ela evidencia em outro trecho da entrevista:

Não tínhamos muito prática de ensino voltada para a Geografia, não tínhamos muito nem na parte teórica voltada para a Geografia. Nem na hora dos estágios

e projetos. [...] eu aprendi mesmo quando fui para a escola e me vi frente a rotina escolar. (RUTE, 2018).

Contudo, a professora observa que as lacunas apresentadas na formação inicial foram superadas pelo contato com a prática, isto é, no próprio exercício da profissão:

O que eu faço hoje foi conhecimento adquirido no dia a dia da prática minha de trabalho. Pedia ajuda aos colegas, eu via exemplos que faziam diferentes, tentava adaptar ou fazer igual, porque dentro da minha formação a prática de ensino foi bem fraca, não tinha embasamento. (RUTE, 2018).

Em nossa interpretação, o que a professora Rute enfatiza é a existência de um distanciamento entre o conteúdo trabalhado no curso de formação e a realidade a ser enfrentada quando professora no futuro. Do seu ponto de vista, portanto, a universidade priorizou aspectos que para ela eram irrelevantes, em detrimento dos essenciais práticos necessários. A distribuição, organização e dosagem dos conteúdos das disciplinas acadêmicas não foram realizadas de forma a beneficiarem o proficiente exercício profissional para o qual estava sendo formada.

A professora Maria Helena direciona sua fala para o exame crítico do currículo do curso de Licenciatura em Geografia da instituição formadora afirmando que, em sua avaliação, a preocupação estava centrada nos conhecimentos, habilidades e destrezas de um “pesquisador” muito mais do que propriamente de um professor: “Na verdade a teoria e a prática apesar de ser um curso de licenciatura a gente sai mais formado como pesquisador do que como professor”.

A professora Maria Helena ressalta também a exiguidade das práticas de ensino e dos estágios, criticando expressamente a minimização do conhecimento didático-pedagógico: “A didática dentro da graduação ela é mínima. No meu tempo de graduação a prática da docência a gente fazia só durante o estágio e era um tempo muito pouco para você saber como é o dinamismo de uma sala de aula, quais desafios você pode encontrar”.

Assim, tanto a professora Maria Helena como a professora Rute ressaltam o pouco tempo dedicado àquelas atividades curriculares cujo objetivo é proporcionar ao futuro professor conhecer mais profundamente a “rotina da escola”, isto é, conhecer os tempos e espaços escolares. A professora Maria Helena (2018) afirma que as lacunas deixadas pelas práticas pedagógicas na instituição formadora são percebidas no exercício da profissão:

Quando você está na graduação, você acha que o maior desafio que você vai encontrar na escola é controlar a turma, mas, na verdade não é esse o maior desafio. O maior desafio é a rotina da escola, isso é o que você precisa saber para profissão, não só o conteúdo.

Ela afirma, ainda, que ao sair da instituição formadora o recém-professor não tem clareza suficiente sobre a amplitude do trabalho docente: “A faculdade não consegue passar para você quanto tempo você vai levar para dominar a ‘rotina [escolar]’”. A professora, portanto, reclama, para além dos conteúdos, a falta de práticas ou metodologias de ensino, estratégias de interação com os alunos e a comunidade escolar que garantam ao professor o estabelecimento de uma rotina, podemos dizer, previzível e produtiva.

Noutra perspectiva, a professora Flávia (2018), por sua vez, considerando as práticas de ensino durante o curso, destaca lembranças significativas e relaciona essas lembranças a sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID²⁰. Ela afirma:

[...]O que contribuiu muito na minha formação e na minha prática hoje, foi ter participado do PIBID desde o primeiro ano da minha graduação. O Programa me ajudou a ter uma noção da rotina escolar de como era o dia a dia e isso facilitou quando eu fui para o estágio.

Os conteúdos formativos que faltaram às professoras Maria Helena e Rute parecem ter sido adicionados à formação da professora Flavia pelas experiências acumuladas no PIBID. De fato, a experiência vivida mais intensamente no cotidiano da escola é potencialmente formadora, na medida em que dá oportunidade para que se reflita sobre as ações e relações menos evidentes. Ao considerar as dimensões do cotidiano como indispensáveis para a constituição do professor, afirmamos a crença no profissional que está no “chão da escola” e aberto às novas possibilidades de compreensão de seu próprio trabalho e de sua ação. É necessário ressaltar que apesar dos diferentes olhares para a formação inicial as professoras se formaram na mesma instituição de Ensino Superior, mas em períodos diferentes, e contextos particulares. Contudo acreditamos que os professores têm voz ativa e são agentes que constroem seus próprios saberes na relação com os pares, com a realidade, com os pressupostos teóricos.

Para Tardif (2002), os professores são profissionais que aprendem com a própria prática.

²⁰O PIBID é um Programa do governo federal que tem por objetivos iniciais I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nesta perspectiva isso significa considerar, intencionalmente, as experiências vividas no cotidiano como geradoras do pensamento reflexivo do indivíduo. As competências são adquiridas com o tempo e com a experiência de trabalho. Do nosso ponto de vista, nas lacunas expostas pelas professoras não houve consideração devida ao “distanciamento natural” existente entre os diferentes processos formativos e o exercício de qualquer profissão. É preciso evitar, então, concepções simplistas que afirmam que a “profissionalidade docente é uma conquista da experiência e que é esta, **realmente**, os fará professores” (LOPES, 2010, p.129) (Grifo do autor). É preciso, em consonância com Sacristán (1999) evitar firmemente o “ateoricismo”, isto é, a negação da relevância da teoria no processo de formação de professores.

A ideia de que os professores produzem saberes no âmbito da prática é uma forma interessante de legitimar e elevar o estatuto de sua profissionalidade. Entretanto, é “[...] necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos”(p. 7). Os saberes da experiência são fundamentais para atuação dos professores nos diferentes contextos de ensino, mas não são suficientes. Em Freire (1996), temos que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Assim, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Ou seja, numa perspectiva de educação emancipadora o destaque fica com a reflexão crítica sobre a prática, como uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo” (FREIRE, 1996).

A luz da Educação do Campo, compreendemos que, a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois *práxis*. Por outro lado, compreendemos que a prática também não fala por si mesma, de outro modo, teoria e prática são indissociáveis como *práxis* na perspectiva da Educação do Campo.

6.1.4 O estágio supervisionado e a Educação do Campo

O estágio curricular obrigatório no curso de Geografia licenciatura é um espaço importante de constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente (PIMENTEL, 2010; LOPES, 2010). Nele, temos o processo de ensino e aprendizagem em ação, é um espaço de relação dos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial.

Sobre o estágio, a professora Rute observa algumas lacunas: “[...] A parte do estágio se deu em dois anos, mas foi extremamente fraco. A carga horária exigida era pequena, não tinha nada antes de muito preparatório para o ensino da Geografia”. Observa-se a partir da fala da professora que em suas expectativas, o estágio deveria ser um momento importante de instrumentalização do processo de formação profissional do professor de Geografia e não, apenas, o cumprimento de grade curricular. Esperava, ao contrário, uma atividade contextualizada e comprometida com a transformação social tanto enfatizada pela Educação do Campo. Um estágio onde existiria um entrelaçamento da formação profissional e pessoal, com responsabilidade individual e social.

No que se refere ao Estágio Supervisionado para atuação em Escolas do Campo, a professora Flávia (2018) observa que esse aconteceu em escolas urbanas, não havendo indicação pela instituição formadora para desenvolvê-lo em outra modalidade de ensino, de forma mais específica na Educação do Campo. Contudo, ela defende que:

[...]a universidade poderia trabalhar um pouco essa questão da Educação do Campo como ela é realmente, quais as dificuldades para que a gente compreenda um pouco mais sobre esse universo dos alunos do campo e de toda situação que eles vivem.

A professora, portanto, entende que seria atribuição da instituição formadora apresentar ao licenciando de Geografia o universo do campo, sua complexidade, características e elementos que o distingue do contexto urbano. Ou seja, caberia a instituição formadora mostrar ao futuro professor os diferentes contextos de trabalho que o esperam no futuro.

A professora Maria Helena por sua vez, fala da necessidade de um diálogo entre a Escola do Campo com a instituição formadora, mas, pondera sobre as dificuldades de realização desse por conta do acesso: “[...]Eu acho que a distância da Escola do Campo é o que mais pesa na hora de fazer estágio no campo”.

Observamos, que mesmo diante de todas as dificuldades, existe a necessidade de conscientização por parte das instituições formadoras da necessidade de maior aproximação com as modalidades de ensino existentes no país e de forma mais específica, da Educação do Campo. Nesta linha de raciocínio, a professora Rute defende a importância da instituição formadora oportunizar a realização do estágio na Escola do Campo, mas, também pondera sobre a localização geográfica: “[...] é muito difícil para alguém que estuda a noite por exemplo, fazer estágio em uma escola muito longe de sua casa”.

Levamos, como estratégia de pesquisa, as dificuldades mencionadas pelas professoras

em realizar estágios supervisionados em Escolas do Campo e oportunizamos as direções das escolas a participação na investigação. Sobre os estágios a diretora da Escola do Campo (B) afirma que conversa com as instituições formadoras para incentivar a realização dos estágios supervisionados na escola:

Sempre coloco a escola a disposição, mas, acredito que por causa da distância, os acadêmicos de Geografia não têm interesse e não procuram a escola para realização de seus estágios. Mas com frequência os acadêmicos de outras áreas e mesmo da Geografia participam de projetos em parceria conosco. Acho que isso é uma forma de aproximar a Escola do Campo da universidade. Temos construído vários projetos juntos. (DIREÇÃO ESCOLA DO CAMPO B).

Para direção da Escola do Campo B, o estágio supervisionado em Escola do Campo se configuraria como um espaço e uma oportunidade de formação e de apropriação dos pressupostos e princípios da Educação do Campo. Poderia inclusive se constituir em uma ação integrativa e de definição de contornos teórico-práticos da Educação do Campo. Nesse processo, o futuro professor vai adquirindo afinidade com as modalidades de ensino da educação básica no caso a Educação do Campo, um dos seus possíveis ambiente de trabalho.

Constatamos, como observado na fala da representante da direção da Escola do Campo B, que as dificuldades de acesso condicionam as escolhas do lugar do estágio pelos acadêmicos. Contudo, existe a necessidade de haver uma preocupação por parte das instituições formadoras em abordar em seus currículos questões ligadas as modalidades de ensino. De forma específica a Educação do Campo. Ou mesmo desenvolver projetos direcionados a essa modalidade de ensino. Trata-se, destarte, de um desafio a ser enfrentado.

6.1. 5 A origem do professor e seus reflexos na mediação didática

O fato do Estágio Supervisionado não contemplar suficientemente, as diferentes modalidades de ensino, como no caso específico da Educação do Campo – destacado na categoria anterior, faz com que se amplie a carência de um corpo de profissionais que de alguma forma vivam junto às comunidades camponesas, ou que sejam oriundos dessas comunidades como afirma Arroyo (2007).

Na perspectiva vislumbrada por Arroyo as especificidades da Educação do Campo conferem maior visibilidade às potencialidades do professor nativo para, considerando tal contexto, promover a aprendizagem dos alunos. A Professora Maria Helena concorda com esse pensamento ao afirmar que:

O professor que nasceu na zona rural tem domínio maior do contexto em que está inserido, porque carrega consigo uma gama de conhecimento sobre aspectos que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica, que certamente servirá como base e influenciará o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e adequada ao meio.

A professora Flávia (2018), segue a mesma linha de reflexão, pois considera sua própria história de vida como um elemento balizador importante na hora de realizar a mediação didática em Escola do Campo. Para ela, os saberes adquiridos ao longo da vida e vinculados à sua origem rural lhe permite estabelecer maior proximidade com os alunos. Ela afirma:

[...]eu tenho um pouco mais de facilidade por ter sido moradora do campo, então conheço mais ou menos o que eles passam até hoje porque eu passei, mas muitos professores não compreendem. Eu acho que isso acaba influenciando na aprendizagem também.

Na visão de Flávia, portanto, o professor oriundo do campo tem inscrito em sua identidade profissional os reflexos da cultura local e isso, favorece uma situação de maior intercâmbio de experiências com seus alunos. Essa partilha de saberes faz da escola do campo um espaço de formação mútua.

Nessa mesma linha de raciocínio está novamente a professora Maria Helena (2018) que afirma que o fato de ter nascido no campo dá a ela melhores condições de relacionar os conteúdos geográficos ao contexto dos alunos: “[...]Por ter nascido no campo e ter vivido no campo, nessa realidade eu consigo ter assim, *know hall* para direcionar os conceitos geográficos para Educação no Campo”.

A professora Rute, não nasceu no campo, tem sua origem urbana e afirma que consegue conduzir sua prática para os alunos do campo. Essa habilidade adquiriu trabalhando com alunos de escola que ela chama de “mista”, alunos urbanos com alunos do campo em uma mesma sala de aula. “Eu trabalho em escola urbana que tem uma clientela mista”. Assim, os saberes adquiridos em sua formação profissional, somados aos saberes adquiridos no exercício docente oportuniza a ela condições de trabalhar em diferentes e espaços e contextos segundo ela.

Deprendemos do conjunto das falas das professoras sintetizadas nesta categoria, que o vínculo pretérito ou atual com o campo – e as experiências que dele decorrem – pode ser um fator impulsionador do desenvolvimento dos conhecimentos, comportamentos, disposições, valores, etc, caracterizadores da profissionalidade docente neste contexto.

Os nativos, nesta circunstância, por seus laços com a cultura do campo, parecem dispor de recursos adquiridos ao longo da vida que, devidamente lapidados pelos conhecimentos

teóricos apropriados na formação inicial e continuada, resultam na promoção de uma educação geográfica do campo mais promissora. Além disso, o vínculo com o campo parece acentuar nesses professores dimensões da profissionalidade relacionadas à “obrigação moral” e de “compromisso com a comunidade”, destacadas por Contreras (2002), quando expõe os professores nativos podem identificar com maior propriedade os desejos e as necessidades dos alunos resultando como depreendemos das falas das professoras numa mútua identificação.

Orientados por Tardif (2002) e Lopes (2010) observamos, mais uma vez, que na prática cotidiana os professores criam e mobilizam diferentes saberes, com maior ou menor grau de consciência, para orientar suas atividades e para responder às demandas dessas atividades em momentos e ou contextos diferentes. Nesse momento o professor tem a oportunidade de avaliar os saberes que o orienta, confirmando, reforçando ou ressignificando seus conhecimentos e suas crenças.

6.1.6 Os primeiros contatos profissionais com a Educação do Campo

As professoras pesquisadas não negam a Escola do Campo da qual fazem parte, contudo, afirmam que sua presença na escola não foi necessariamente uma escolha, e sim uma imposição gerada por determinado contexto. É emblemático, neste sentido, o relato da professora Maria Helena ao descrever o acontecido no processo de distribuição de aulas, realizado pelo Núcleo Regional de Irati, aos professores ingressantes a partir de um concurso público realizado no ano de 2013 pela Secretaria de Estado da Educação – SEED. Nas palavras de Maria Helena (2018):

Quando eu assumi minhas aulas no concurso do Estado, eu já fui para a área rural e, eu fui para área rural porque era o único lugar que tinha vaga no município. Se eu não escolhesse ir para o campo não tinha outra opção, só tinha aquela.

O fato de a professora morar atualmente na área urbana do município faz com que prefira ter como local de trabalho as escolas localizadas na cidade. Durante o tempo de nossa observação de sala de aula, essa afirmação ficou evidenciada, pois as condições da estrada de acesso a escola, a falta de transporte, a distância geográfica de sua residência e a remuneração baixa faz com que o exercício da docência em algumas Escolas do Campo do município de Irati seja no nosso entendimento um **ato de coragem e de resitência do docente**.

Indagada sobre o domínio de conhecimentos ou experiências anteriores com a Educação do Campo a professora é enfática: “Não!”. E sobre os documentos disponibilizados pela escola, propostas e concepções a respeito da Educação do Campo ela responde:

[...] Na escola, a única informação que a gente recebeu sobre Educação do Campo foi sobre a transição da mudança do nome do colégio²¹. E que isso iria acontecer por conta de verba, que é diferenciada para Escola do Campo (MARIA HELENA, 2018).

Da fala da professora, infere-se que não houve da parte da instituição escolar uma preocupação em apresentar ao professor ou mesmo, inseri-lo no debate da Educação do Campo como política pública no estado do Paraná que culminou na legitimação da escola de atuação como uma Escola do Campo. Essa situação fragiliza o professor no sentido de conhecimento do contexto e de apoio a um trabalho pedagógico contextualizado, principalmente em reflexões sobre a escola e sua condição de ser do campo, limitando possíveis propostas, ações e discussões voltadas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e contextualizada.

Em um outro momento da entrevista, uma das falas dessa mesma professora nos chama atenção e, de certa forma, nos ajuda a entender que existe a necessidade de tomada de consciência sobre o que é ser uma Escola do Campo e qual o seu papel neste contexto. A professora assim se manifesta sobre o pensamento da Educação do Campo a partir daqueles que estão na escola, alunos, professores e comunidade: “**São os outros que dizem que eles são do campo e que são diferentes e que tem especificidades**”. (MARIA HELENA, 2018). O que a professora quis dizer em nossa interpretação é que as características dos alunos e da Escola do Campo que ela trabalha não são percebidas pela comunidade como algo específico e sim como o modo de vida deles. Ou seja, quem diz que é específico, são as outras pessoas, as que vivem no urbano, os discursos de afirmação de identidade vêm dos outros. Eles não se sentem diferentes, apenas vivem em um lugar diferentes do urbano, com um modo de vida diferente.

Nesta reflexão posta pela professora, a condição de ser do campo não se apresenta como algo que necessita de reconhecimento e sim algo que expressa a existência de diversidade de povos de pessoas e de modo de vida. Portanto, precisam ser respeitados e não classificados. Ela interpreta que segundo o posicionamento da escola, ser do campo é uma construção social e não uma característica do indivíduo.

Sobre o ingresso das professoras colaboradoras na docência, isso ocorreu no mesmo período, isto é, foram admitidas no mesmo concurso (2013). A diferença entre elas está no fato de que no caso da professora Flávia foi também sua primeira atividade profissional: “[...] meu primeiro trabalho foi na escola [do campo] e fiquei na escola”. Perguntada sobre conhecimentos anteriores a respeito da concepção de Educação do Campo a professora afirmou “não conhecia!

²¹ O termo “colégio” utilizado pela professora constitui parte integrante da nomenclatura da instituição escolar a qual pertence: Colégio Estadual do Campo ...”.

” A situação apresentada pela professora Maria Helena se repetiu com a professora Flávia e com Rute.

A professora Rute ao falar de seu contato inicial com a Escola do Campo afirma que anteriormente ao momento da pesquisa exerceu a docência em Escola do Campo:

Meu contato com a Escola do Campo foi por conta de distribuição de aula. Quando eu ainda era PSS recebi umas aulas nesta Escola do Campo que estou agora, mas não cheguei a assumir. Eu até fui na escola arrumei uns livros e outros materiais pedagógicos, mas no dia seguinte, houve outra redistribuição de aula e eu acabei perdendo essas aulas.

Perguntada sobre conhecer a concepção de Educação do Campo, os documentos que norteiam, a professora afirma que não os conhece. Como as demais colegas, o encontro da professora Flávia com a Escola do Campo aconteceu motivada pelo contexto já apresentado. Ela afirma: “Eu fui para o campo porque era onde tinha aula. Quando eu assumi o concurso precisava escolher escola, e somene tinha aula na escola do campo”.

Depreende-se das falas das professoras que na impossibilidade de atuação em escolas localizadas na área urbana, a Escola do Campo serviu como opção de trabalho mesmo que de forma “imposta” pela situação. Sobre o domínio mais amplo a respeito dos fundamentos e concepção de Educação do Campo, permanece uma lacuna a ser superada, trata-se de um desafio. Contudo, cabe observar que apesar da Escola do Campo não ter sido eleita como *locus* do exercício da prática docente, é função do professor buscar conhecer o contexto de trabalho e as características de seu alunado. O professor deve buscar entender a Educação que vem sendo oferecida neste ambiente e que concepção de Educação está presente na oferta.

A partir desse entendimento, espera-se que a prática do ensino de Geografia englobe os saberes universalmente produzidos, e também contemple os conhecimentos locais, os meios de produção da comunidade na qual a escola está inserida. Ou seja, mesmo não conhecendo profundamente a concepção de Educação pensada para o campo o professor tem um compromisso moral com a comunidade onde vai exercer a docência. Essa afirmativa tem como argumento o fato de que a Educação do Campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. (MOLINA, 2012). Ela está associada à uma visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira.

O professor precisa ter o entendimento de que o objetivo da Educação do Campo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão e sim garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, pois assim podem decidir em ficar ali ou não. Quanto ao ensino de

Geografia, sua função é instrumentalizar o aluno para que possa fazer uma leitura do mundo de forma crítica, consciente e participativa.

6.1.7 Condições adversas para o desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação do Campo

As condições adversas de trabalho das professoras participantes da pesquisa apontam alguns desafios que são enfrentados cotidianamente, tais como: a distância geográfica e a precariedade das estradas de acesso à escola, a falta de infraestrutura nas unidades escolares, a itinerância dos professores, a rotatividade de professores, a carga horária de trabalho fragmentada, ausência de materiais didáticos específicos e os gastos financeiros para o exercício da docência no campo. Compreendemos que o elencado pelos professores é um fator que desestimula a permanência e o investimento de médio/longo prazo dos docentes nessa modalidade de ensino e que, portanto, inibe o desenvolvimento da sua profissionalidade.

Compreendemos do aporte teórico da pesquisa e das falas das professoras que participaram da investigação que ser professor é exercer a função também em condições adversas. E realizar um bom trabalho nas condições mencionadas exige do profissional comprometimento ético, resistência profissional e no contexto de sala de aula um alto grau de capacidade criativa no sentido de tentar superar a existência dessas condições. No entanto, nesse processo o professor sofre vários tipos de impactos e acaba tendo que fazer uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los. A sua saúde é a mais prejudicada como aconteceu com uma das professoras pesquisadas. A carga horária fragmentada em diferentes escolas é excessiva, com inúmeras outras atribuições relacionadas a sua vida familiar a levou ao afastamento de sala de aula com diagnóstico de esgotamento durante a realização dessa pesquisa.

Sobre a carga horária de trabalho mencionada, duas professoras reforçam que além da fragmentação em diferentes escolas e contextos distintos, esta, não raramente, também é fragmentada com atribuições de carga horária em disciplinas de outras áreas do conhecimento. Ao relatar suas vivências a professora Rute (2018) afirma:

Teve ano que eu trabalhei em 5 ou 6 escolas no mesmo ano que envolvia tanto o meio rural como o meio urbano, hoje trabalho em quatro escolas e dou aula de Ensino Religioso para fechar a carga horária.

Do descrito pela professora e considerando ainda a literatura produzida na área, depreende-se novamente que ser professor no Brasil de forma geral e, particularmente, no

contexto delimitado pelos objetivos dessa tese é um ato de resiliência e coragem dada às condições oferecidas a esse profissional.

Outra situação comum às escolas, como bem mencionado anteriormente pela professora Flavia, é a falta de material e recursos didáticos para trabalhar os conteúdos da disciplina. Sobre isso, Maria Helena (2018) faz a seguinte observação:

A falta de investimento do estado na infraestrutura do Campo é um fator limitante da prática do professor. Não tem laboratório, não tem material didático atualizado. Existe a dificuldade de transporte das crianças para educação. Eles chegam muito tarde em casa e saem muito cedo e chegam com fome. É difícil você manter a concentração e estimular o rendimento deles dentro da sala dela.

Sobre a ausência de meio de transporte que atenda à área rural onde estão localizadas as escolas, é importante observar que o governo do Estado oferece auxílio transporte aos professores, mas o valor pago não leva em consideração a distância geográfica e as condições de acesso à escola. Sendo assim, tanto o professor que atua próximo de sua residência como aquele que atua em escolas com longas distâncias geográficas recebem o mesmo valor. Essa condição é criticada pela professora Maria Helena: “Eu uso meu carro para trabalhar, mas o valor do auxílio não paga os custos e o desgaste do carro”. No caso específico dos professores de Geografia que trabalham nas escolas do campo de Irati o deslocamento pode ser muito superior a 100km se contado a ida e a volta. Ao comentar sobre as condições de trabalho, a professora Maria Helena (2018) argumenta enfaticamente:

Não há valorização, reconhecimento do professor que trabalha no campo. Não há reconhecimento do professor! É evidente que todo o desgaste do professor gerado pelos longos deslocamentos até a escola para exercer a docência de certa forma afeta a qualidade do ensino como afirma em tom de desabafo a professora Maria Helena: A gente chega na escola já cansada!

Nota-se, portanto, uma situação que deveria receber atenção especial dos administradores públicos e que poderia amenizar alguns dos problemas identificados nas escolas pesquisadas.

Nessa circunstância indesejável, os docentes podem alienar-se dos projetos coletivos das escolas, tão fortemente destacados pelos estudiosos da Educação do Campo (FREIRE, 1996; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2007; CALDART, 2012; FREITAS LOPES, 2013), e sentirem reduzidas suas responsabilidades pelos resultados de suas práticas pedagógicas. Pois, suas responsabilidades começam e terminam em sua própria sala de aula, não sendo assumidas plenamente porque, na sala de aula, incidem fatores que lhes são alheios e sobre os quais não

têm poder ou capacidade de decisão.

Sobre as consequências da itinerância dos professores e mesmo a rotatividade desses, a professora Rute (2018) comenta:

Os professores, quando começam a se interessar pela comunidade, já mudam de escola, ou ainda aqueles que ficam um ano letivo possuem uma carga horária que não permite interagir com os colegas, com a escola e principalmente com a comunidade. Quem sai perdendo é sempre o aluno.

A situação descrita por Rute dificulta, como podemos deduzir, possíveis projetos de desenvolvimento profissional dos professores nesta modalidade de ensino e atinge negativamente, a aprendizagem do aluno. Em suma, como sintetiza a professora Flávia, essa situação não possibilita que o aluno conheça o professor e que, este, compreenda o contexto do aluno pois: “[...] quando o professor começa a conhecer a comunidade, os alunos, já troca de escola, isso prejudica a aprendizagem” (RUTE, 2018).

Além dos problemas relacionados à distância geográfica e a itinerância frequente dos professores, outro fator impeditivo relacionado às condições de trabalho nas Escolas do Campo de Irati e identificadas na presente investigação relaciona-se à falta de material didático específico; este é, sem dúvida, uma das queixas mais frequentes das professoras ao exercer a docência no campo: “eu sinto falta de material didático específico para a Educação do Campo”(FLÁVIA, 2018).

Apesar de observar a falta de material didático a professora não soube especificar o que seria um material específico para trabalhar com alunos de Escola do Campo na perspectiva da Educação do Campo. A professora Maria Helena também lamenta essa ausência de recursos didáticos e afirma que ameniza a situação buscando materiais em outras fontes: “[...] eu busco diferentes fontes para relacionar os conteúdos da geografia ao dia a dia do aluno. Mas, na escola mesmo, não vi material”. De fato, observamos ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo que em sala a professora ofereceu aos alunos, mapas impressos, textos de revistas, vídeos, materiais produzidos por ela mesma e disponibilizado aos alunos. Ressaltamos, portanto, os esforços pessoais e criativos da professora e o compromisso assumido com a comunidade (CONTRERAS, 2020) destinatária de seu trabalho profissional.

A professora Rute também contribui para o aprofundamento desta categoria afirmando que são inúmeros os desafios que enfrenta no dia a dia da Escola do Campo em que atua. E de todos os desafios o que mais chama sua atenção é a falta de recursos didáticos.

[...] Na escola não tem nada para trabalhar de forma diferente, não tem internet, não tem nem papel, não se pode tirar um *xerox* colorido [...] a gente

quer trabalhar um mapa colorido e não pode. [...] não é fácil! Se quiser fazer alguma coisa diferente, tudo tem que ser bancado ou com o dinheiro do professor ou com o dinheiro do próprio aluno, vai pedir algum material mais diferenciado a escola não tem dinheiro para comprar. Ou você banca ou você pede para os alunos comprarem e trazer o material. Até mesmo quando vai imprimir colorido um jogo, quando você quer fazer um *folder*, quando você quer fazer um cartaz para exposição já não dá. (RUTE, 2018).

À semelhança de suas colegas, diante das dificuldades cotidianas enfrentadas pela professora Rute no sentido de dispor de recursos para desenvolver a contento seu trabalho pedagógico ela encontrou outra forma de materializar suas práticas, ela afirma: “[...] Como eu quero que enriqueça as apresentações dos trabalhos, eu tenho pedido tudo em mídia, eles [os alunos] vão lá e produzem slides, selecionam vídeo para estar apresentando aos colegas [...] em datashow.

Entretanto, apesar de buscar soluções para os problemas enfrentados na realização das práticas pedagógicas a professora Rute observa que nem sempre isso é possível e exemplifica:

[...]Mas, já, por exemplo, esse ano eu pedi, era sobre conflitos mundiais lá na escola do campo, os computadores da escola não estão funcionando. Então eles não têm acesso ao laboratório de informática, não é permitido liberar a senha da escola também, não tem *wi-fi*, ainda para poder pegar o sinal e passar para eles e poderem fazer a pesquisa nos celulares também. Não tem sinal e não podemos passar para eles. (RUTE, 2018).

A professora Rute buscando encontrar uma forma de trabalhar com os alunos a partir do uso da internet os questiona se algum deles possuem sinal de internet no celular de uso pessoal. Mas eles afirmam que não. Ela comenta que muitos nem mesmo o aparelho celular possui. Na hipótese de não possuírem internet a professora problematiza sobre a possibilidade de realização de atividades em casa e a interação nas redes sociais. Ela comenta:

[...] Eu pergunto: e durante o dia vocês podem ir a algum lugar? Os alunos respondem: Não! Aqui na colônia não tem onde pesquisar. Acabei não podendo fazer apresentação de *slides*, tiveram que voltar no tempo e fazer em cartazes com frases, desenhando alguns mapas, algumas imagens que eles conseguiram imprimir em preto e branco, que já reduz bastante a qualidade, para poder apresentar os trabalhos. Se não ia ficar só naquela parte teórica! teórica, teórica! Não traz o resultado que a gente espera. Então é complicado!

As situações de precariedades descritas pelas professoras e sintetizadas nesta categoria, demonstram que apesar do discurso e as ações sobre a Educação do Campo ter avançado e alcançados grandes conquistas, principalmente no campo das políticas públicas, muito ainda tem a ser alcançado nas escolas pesquisadas neste estudo.

A relação campo e cidade, por exemplo, que perpassa toda a Educação do Campo permanece na fala das professoras, como se ainda existisse uma relação antagônica. Cabe destacar que os problemas apresentados pelas professoras – especialmente no quesito material didático – não atingem unicamente as Escolas do Campo pois, como afirma a professora Flávia: “a escola urbana também não tem material para trabalhar a Geografia com os alunos”. Contudo a ausência de materiais mais específicos e que contemplem a realidade cultural dos alunos do campo, acaba por limitar de certa forma, a qualidade do ensino e um fato que condiciona o desenvolvimento da profissionalidade do professor que atua no campo.

Podemos depreender, portanto, que um aspecto determinante na construção da profissionalidade das professoras que participaram dessa investigação é a luta cotidiana para buscar fazer o melhor dentro das condições oferecidas e, ainda, que o papel desempenhado por elas, não está apenas no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, mas também nas reflexões sobre os condicionantes sociais que influenciam seu trabalho pedagógico geográfico e o trabalho educativo das escolas. Nas colocações das professoras constatamos um componente importante da profissionalidade, para além da necessária competência técnica, obrigação moral, ética e compromisso com a comunidade a que estão inseridas (CONTRERAS, 2002).

As professoras que colaboraram com essa investigação ressaltam, enfaticamente, que a falta de reconhecimento social é um dos aspectos mais desmotivadores da atuação no campo. A luta por esse reconhecimento é uma das reivindicações sempre presentes nas pautas desta categoria e, segundo Roldão (2005), fator fundamental para afirmação e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Entendemos, destarte, que o reconhecimento pela sociedade das especificidades dos conhecimentos profissionais dos professores, sua distinção, no conjunto das demais profissões, associados evidentemente à sua importância para o desenvolvimento social é condição *sine qua non* para sua plena consecução.

Observamos, segundo os dados coletados, que as professoras mencionam a existência do que chamam de “pré-conceitos”. Ainda que não seja exclusivo dessa modalidade de ensino, afetam sensivelmente os professores atuantes na Escola do Campo. Neste contexto, nas entrevistas realizadas com as diretoras das escolas, uma delas, (diretora da escola do campo B), confirmou que observa a existência da situação mencionada e acrescentou que em eventos da própria categoria já ouviu a frase: “Lá vem os pés sujos”. Outra expressão registrada na pesquisa de campo que nos remete ao pré-conceito com os professores da Escola do Campo, é comunicada pela professora Maria Helena (2018) ao relatar que ouviu em um evento da categoria determinado professor afirmar: “Coitado desse [professor] que pegou aula no Campo”: A professora acrescenta:

O professor que trabalha no campo deveria ser mais reconhecido e mais valorizado, principalmente, porque está em nossas mãos a oportunidade de proporcionar o desenvolvimento do aluno crítico, ativo e participativo, que busque novos conhecimentos para agir e interagir com consciência no ambiente do campo e mesmo no urbano.

Mais uma vez a professora Maria Helena (2018), reflete e sintetiza muito bem os problemas que decorrem da desvalorização do professor que ensina no campo:

O professor **não cria elo** com a escola e **nem adquire a concepção de luta** por melhorias, porque na primeira oportunidade que tiver vai mudar de escola, por isso acaba não se interessando muitas vezes pelas lutas que envolvem a educação do Campo e não participa de projetos da escola. Por isso eu acredito que o professor que trabalha na Escola do Campo e que gostam de estar trabalhando nelas deveriam ser valorizados e muito, principalmente, aqueles que buscaram formação específica na Educação do Campo. (Grifos nossos).

Todas as contradições aqui apresentadas e analisadas fazem com que a professora Maria Helena identifique, considerando seu contexto de trabalho, a existência de “duas” Educação do Campo: a real ou “praticada” e a “idealizada”. Ela afirma:

[...] eu vejo duas Educação do Campo: a Educação do Campo **idealizada** e a **real praticada**. A **praticada** é aquela velha história, quem está lá com a bunda sentada no escritório pensa que o outro está fazendo no campo. Então, eu acho, que esse direcionamento é muito a partir do que essa pessoa do urbano olha para o campo e enxerga. **A Educação do Campo ainda não aconteceu, ainda não aconteceu**. Na escola do Campo o que você encontra mesmo é a falta de investimento do Estado na infraestrutura do Campo, não tem laboratório não tem material didático atualizado, dificuldade de transporte é muito grande (grifos nosso).

Ou seja, para a professora, considerando especialmente o contexto de sua atuação, existe a Educação do Campo “praticada”, como vimos caracterizada pela falta de infraestrutura, ausência de assistência ao aluno e ao professor, falta de tecnologia, falta de interesse do poder público para enfrentar tais problemas que enfim, resultam na desvalorização do professor e, conseqüentemente, negligência com as especificidades das ações educativas no campo, este, considerado, preconceituosamente como “lugar de atraso”. E, por outro lado, a Educação do Campo “idealizada”, presente na literatura, nos discursos e nos documentos oficiais da Educação do Campo. Como superar ou reduzir a distância entre a Educação do Campo praticada e a idealizada? Apropriando-nos da expressão da professora como “fazer a Educação do Campo acontecer”?

Diante do descrito, retomamos as ideias de Roldão (2005), quando afirma que aquilo que caracteriza e define a profissionalidade docente é o reconhecimento social e a

especificidade da função. O que não é identificado entre o próprio núcleo de professores que atuam na Educação do Campo de Irati. Assim, o reconhecimento social que está diretamente ligado a especificidade da atividade docente e ao sentimento de pertencimento importante entre o corpo coletivo que regula, partilha, defende e define o saber necessário que o legitima ainda carece de ser trabalhado.

Por outro lado, na perspectiva da Educação do Campo o entendimento que se tem é que a história é uma possibilidade e que nada está determinado. O fato do mundo ser um processo histórico em permanente mudança faz com que o papel do professor no campo não seja somente o de constatar como as coisas estão, mas o de intervir, de participar do conhecimento e da história e do movimento de transformação da realidade. Ou seja, o professor precisa conhecer a Educação do Campo e reconhecer a legitimidade de sua luta por uma Educação de qualidade. Assim, ao reconhecer o professor é capaz de intervir na realidade do aluno e na sua própria. A tarefa de participar da transformação é muito mais complexa do que a de se adaptar a realidade descrita. E por isso não há como existir a neutralidade, não há como um professor de Geografia não relacionar os conhecimentos da disciplina com o mundo e, ao fazer isso, se posiciona e interfere.

A *práxis* nesse sentido se configura unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. Ou seja, uma atitude teórico/prática humana de transformação da sociedade pela ação humana. Assim, o trabalho do professor na Escola do Campo é o lugar da *práxis* tendo no sentido do aprimoramento de sua ação pedagógica, quanto da compreensão da dinâmica da realidade escolar em suas múltiplas determinações.

6.1.8 A formação continuada na Educação do Campo: ressignificando saberes e práticas

O trabalho pedagógico dos professores de Geografia que atuam na Educação do Campo de Irati apresenta, como destacado na categoria anterior, diferentes desafios. Contudo, entre eles está o de se reconhecer sujeito da história, produtor de conhecimento, valores e ações, enfim de cultura. Daí a necessidade de uma formação específica, pensada a partir da Educação do Campo (não da Educação Rural), e que leve em consideração as especificidades de que essa modalidade de ensino necessita.

Assim, em tempos de mudanças sociais e tecnológicas aceleradas no qual estamos imersos e que o geógrafo Milton Santos denomina de “Período técnico científico informacional” (SANTOS, 2004), são requeridas constantes atualizações no conteúdo da profissionalidade docente em Geografia, bem como nas demais áreas do currículo escolar

(PONTUSCHKA, 2007; 2001; SACRISTÁN, 1999; HARGREAVES, 1994; ESTEVE, 1995; LOPES, 2010; PIMENTEL, 2010).

Indagadas, neste contexto, sobre formação continuada para a Educação do Campo as professoras não souberam precisar essa formação e direcionaram suas falas para a formação continuada de modo geral. Duas delas, destacaram a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID, criado pelo governo federal, nas tradicionais Semanas Pedagógicas realizadas no âmbito de cada escola, no Programa de Desenvolvimento da Educação no Paraná – PDE, no Projeto Agrinho²², nos Grupo de Trabalho em Rede- GTR do Governo do Estado vinculados ao PDE já citado. O PIBID foi destacado por duas das professoras como um “divisor de águas” no sentido de qualificação profissional sendo que, Flávia, como destacado anteriormente, foi bolsista do Programa no período de Graduação e a professora Rute como supervisora. Sobre a importância de sua participação no Programa e seu impacto na formação continuada Rute(2018) afirma:

Uma experiência muito boa. Eu tive a oportunidade de trabalhar com os alunos, eles tendo uma estrutura por trás. Então os acadêmicos vinham, e traziam para mim o que sempre quis. Eles me ajudavam, pois eu nunca tinha tempo para nada e também não tinha verba. Eles tinham tempo para desenvolver atividades diferenciadas, com temas mais dinâmicos trazendo materiais tipo fotografias, mídias. Preparando isso com maior tempo e de forma mais fundamentada. Acredito que foi enriquecedor tanto para os alunos que estavam aprendendo, foi bom para mim e foi bom para os acadêmicos. Foi uma experiência lucrativa para todos.

Apesar de ser um importante Programa de aproximação do licenciado com seu futuro local de trabalho o Programa desenvolvido no município de Irati pela Universidade Estadual do Centro Oeste, curso de Geografia, não contemplou Escolas do Campo. A professora Rute mencionou, para além de sua participação como supervisora do PIBID, uma especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade na modalidade à distância e a participação nas Semanas Pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED como momentos de relevância para promover sua prática.

Após as falas sobre a formação continuada de modo geral, de forma mais específica foram refletindo sobre o que seria essa formação continuada para a Educação do Campo.

²² Os quase 25 anos existe o Programa Agrinho - Programa de responsabilidade social do Sistema FAEP (Federação da Agricultura do Paraná), resultado da parceria entre o Serviço Nacional de aprendizagem Rural (SENAR-PR) e o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, com os municípios paranaense e diversas instituições públicas e privadas. O Programa foi criado com o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural. Professores e alunos recebem material didático e cursos.

Ressaltaram de forma crítica a formação em serviço oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) durante as chamadas “Semanas Pedagógicas”. A professora Rute de manifesta criticamente do seguinte modo:

As formações que o governo oferece **nas semanas pedagógicas não tem nada com a Educação do Campo. Não tratam da Educação do Campo.** Nesses momentos, apenas batem sempre na mesma tecla – avaliação! Avaliação! Avaliação! Cada vez mais pedem que o professor passe menos conteúdo, nunca pensam na qualidade, eles querem que a gente passe o aluno, que facilite só isso. (Grifos nossos).

A professora observa com precisão que esses momentos dedicados à formação continuada poderiam ser melhores aproveitados no sentido de (re)conhecimento do contexto e das necessidades pedagógicas da Escola do Campo. Para a professora Rute (2018), portanto, esse espaço de formação poderia se constituir em lócus para se pensar metodologias e indagar questões para melhoria da qualidade do ensino e por consequência da aprendizagem dos alunos do campo: “não lembro de ter feito nessas semanas pedagógicas qualquer coisa sobre a Educação do Campo, fazem sempre a mesma coisa, falam de avaliação, não fazem nada diferente”.

A professora é enfática ao afirmar que a preocupação com a avaliação – questão sem dúvida relevante para o processo educacional como um todo – traz a preocupação do governos apenas com as estatísticas de aprovação dos alunos. Observa que o conteúdo dessas semanas de formação em serviço é pré-determinado pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED, e não contempla o contexto do campo, não contribui com a proposta da Educação do Campo. Sendo assim, ela ressalta que o espaço que deveria ser de formação continuada em serviço, não contribui para promover a profissionalidade do professor do campo.

A professora Rute lamenta também a suspensão pelo governo do Estado do Programa de Desenvolvimento Educacional -PDE²³ e Grupo de Trabalho em Rede- GTR²⁴ e ele associado. Momentos de formação que segundo ela eram importantes para o desenvolvimento profissional do professor.

Assim, refletindo sobre as posições críticas apontados nos parágrafos anteriores pela professora Rute, na mesma trilha de reflexão, a professora Maria Helena (2018), considera que

²³ Política pública do Estado regulamentada pela Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010 estabelece o dialogo entre professores do ensino superior e da educação básica através de atividade teórico-praticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudança qualitativa na prática escolar da escola pública paranaense.

²⁴ É uma atividade do programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e se caracteriza pela interação a distancia entre o professor que participa do programa (PDE) e os demais professores da rede pública de ensino.

quem pensa esses cursos não tem contato com o campo, não vivem no campo e não são propostos a partir do campo: “O campo não pensa o campo, é o urbano que continua pensando o campo e dessa forma nada muda”. Mesmo apresentando decepção sobre a formação continuada para o campo, a professora afirma que tem participado de eventos, congressos, palestras e alguns deles tinham relação com o campo, mas não específicos de Educação do Campo.

Ainda destacando seu processo de formação continuada, a professora Maria Helena (2018), informou na data de realização da pesquisa que cursava o mestrado com temática voltada a paisagem urbana e políticas públicas e que também realizou uma especialização em Ensino Religioso. Ela observa que “tanto o mestrado como a especialização não tem relação direta com o campo”, mas afirma que as leituras e experiências adquiridas nesses cursos proporcionou benefícios indiretos, inclusive para as práticas de sala de aula. Ela afirma:

Faço análise crítica dos dados do IBGE, sempre estou consultando, consulto também os cadernos do IPARDES e tenho uma relação próxima com a Secretaria de Agricultura e Abastecimento e por isso recebo frequentemente alguns memorandos e material próprio de eventos do campo ligado ao setor produtivo. **Não tem a ver com a educação, mas me auxilia na argumentação em sala de aula.**

Cabe observar que na instituição de realização do mestrado da professora não foram oferecidos, nesse ano, cursos específicos para a Educação do Campo. Já a professora Flávia indica que fez pós-graduação (especialização) em Educação Ambiental e Sustentabilidade, no formato a distância. Entretanto, ao ser chamada a refletir sobre o processo de formação continuada, direciona seu olhar para a experiência cotidiana na Escola do Campo. Para ela “A prática diária, a convivência com o aluno do campo faz a gente aprender e buscar resolver as questões que vão aparecendo no decorrer das aulas, faz a gente aprender a dar aula no campo”. Ela evidencia, assim, que o contexto da sala de aula, a convivência diária com o aluno, com a escola e com a comunidade se constituem espaços fundamentais de formação continuada.

A fala da professora Flávia se aproxima dos aportes teóricos elaborados pelos autores vinculados às teorias do saber docente, tais como Lee S. Shulman, M. Tardif e C. Gauthier, considerando sua própria experiência, que os professores produzem, reflexivamente, conhecimentos ao longo de sua profissão, neste caso, sobre as especificidades de educar geograficamente no campo. Todavia, como se observa, trata-se de um esforço individual, solitário.

Temos, portanto uma situação preocupante porque, se é verdade que os professores

mobilizam e produzem saberes no âmbito da prática, que resignifiquem os conhecimentos apropriados no processo de formação inicial e continuada, não devemos ignorar que é o coletivo dos professores que os legitimam. A ausência portanto, de espaços de formação coletivos intencionalmente planejados para os professores do campo, especialmente no caso em análise, é uma lacuna a ser preenchida.

Na mesma direção, o movimento de reflexão da Professora Maria Helena(2018) enfatiza que é difícil encontrar formação em Geografia voltada para a Educação do Campo. Ela afirma:

Mesmo especialização é difícil você encontrar; mesmo aqui que é uma região rural e que tem Educação no Campo é bem complicado. Então a formação do professor de Geografia é sempre em outros cursos ou ele vive nessa realidade. Eu acho que é mais aí que ela acontece. A formação em Educação do Campo acontece na prática e ela ainda é muito urbana.

Depreendemos do conjunto das análises que a formação continuada de professores é entendida como um processo importante, permanente e constante de aperfeiçoamento de saberes e de desenvolvimento da profissionalidade docente. Entretanto a formação oferecida se apresenta desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais preparam os profissionais. Essa questão assume outros desdobramentos mais complexos quando as professoras identificam nesses cursos uma valorização de temáticas não relacionadas ao campo.

Assim, entende-se que uma formação para atuação no campo deve oferecer aos professores condições de fomentar ativamente intercâmbio de informações e vivências potencialmente modificadoras, emancipadoras. Uma formação que fizesse uso inclusive das novas tecnologias de comunicação e que os professores fossem orientados para atuação em sala de aula a partir dos conteúdos específicos disciplinares. Desse modo, a formação teria o objetivo de ser teórica e prática a fim de atender as demandas reais do cotidiano dos alunos do campo.

Refletindo a partir de Roldão (2005), isso demonstra a aproximação sobre os descritores do saber específico e do poder de decisão. O primeiro que é indispensável ao desenvolvimento da atividade docente e o segundo que destaca a ação desenvolvida e conseqüentemente a responsabilidade social, aproximando o sentido de que a profissionalização apresenta inúmeras situações que mostram uma permanente construção e reconstrução social e da profissionalidade.

Neste sentido, a formação continuada se apresenta como um espaço de reconhecimento do contexto do campo como específico e que por isso, também contém especificidades de

natureza pedagógico-didáticas. Visto dessa forma, necessita de reflexões sobre as estratégias de formação continuada, para que os professores possam superar as limitações e que possam alcançar uma relativa independência, certa autonomia enquanto profissional e enquanto corpo coletivo, isto é, não pode ser um projeto individual.

Assim, para que haja uma integração formativa entre a disciplina Geográfica e o contexto camponês é necessário que exista uma didática específica, com instrumentos metodológicos que auxiliem o professor nesse diálogo articulador. Entende-se que a formação continuada serviria para potencializar o professor e envolvê-lo com a escola e com Educação do Campo.

Depreende-se da fala das professoras que existe a necessidade de um planejamento coletivo quando o assunto é a formação continuada para atuação em Escola do Campo. É preciso reservar um tempo de estudo no planejamento anual dos professores, mesmo com a grande demanda de assuntos do cotidiano escolar como: indisciplina, problema de aprendizagem, problema de acesso à escola, questão da merenda escolar, infraestrutura, avaliação, manejo da classe, criança em situação de risco, evasão escolar, o currículo da Escola do Campo e muitos outros. Contudo, é o compromisso político e social assumido pelo professor que vai requerer e permitir escolhas de prioridade de ações a partir do entendimento desse sobre a escola que se quer.

6.2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta grande categoria e subcategorias que a compõe retomamos por meio de análise das falas das professoras de Geografia participantes da pesquisa, a discussão sobre a prática pedagógica geográfica na Educação do Campo. Ou seja, buscamos num primeiro momento captar o pensamento pedagógico geográfico e as ideias que fundamentam o trabalho do professor de Geografia na Educação do Campo de Irati, Paraná. Na sequência esse foco recai sobre as representações que o professor de Geografia constrói a partir de suas práticas pedagógicas no campo.

A análise, portanto, abrange aspectos voltados a um diálogo entre currículo, cultura camponesa, contexto e a Escola do Campo e, ainda, aspectos ligados ao papel do ensino, da escola e do professor de Geografia na concepção de Educação do Campo, pois, esse fato tem servido como respaldo para interpretação e justificativa da prática pedagógica efetivada pelas professoras pesquisadas. Para um melhor detalhamento, como já ressaltado, construímos as subcategorias de análise a seguir descritas.

- ✓ Proposta curricular: o diálogo entre educação, contexto e cultura;
- ✓ O papel do ensino de Geografia na Educação do Campo;
- ✓ O sujeito/aluno da Educação do Campo;
- ✓ O papel do professor da Educação do Campo;
- ✓ O estabelecimento do contrato pedagógico com aluno
- ✓ Seleção, organização e dos conteúdos de ensino de Geografia;
- ✓ A realização do ensino de Geografia;
- ✓ O processo [concepções de] avaliação na Educação do Campo.

6.2.1 Proposta curricular: O diálogo entre educação, contexto e cultura

As professoras são unânimes em ressaltar as finalidades socio-políticas da educação oferecida a população camponesa, enfatizam o papel importante que ela possui, mas deixam claro que da forma que é conduzida não se apresenta como determinante; antes pelo contrário, afirmam que o próprio contexto camponês é que deveria determinar as características da Escola que atuam, da sua organização e suas ações educativas.

Apesar de reconhecer que existem avanços, pelo menos no discurso, a professora Maria Helena, assim se manifesta:

Eu acho que o campo ainda é pensado a partir do urbano. Eu acho que o campo não pensa o campo. Não existe um direcionamento de quem tem essa vivência de Campo. Aquela velha história de quem está lá com a bunda sentada no escritório, pensa o que o outro está fazendo no campo. Eu acho que o direcionamento que temos na Escola do Campo é muito a partir do que essa pessoa do urbano olha e enxerga sobre o campo e a partir daí dá o direcionamento da Educação do Campo (MARIA HELENA, 2018).

Sobre a mesma temática, a professora Rute (2018) se posiciona da seguinte forma:

Mesmo com todas as discussões, debates e leis, falta muita coisa na Escola do Campo: estrutura física, financeira e por vezes, familiar. Os alunos do campo já são massacrados pela vida e a solução que eu vejo para eles superarem isso seria através da Escola. O único caminho que eles teriam para tornar a vida no futuro diferente é pela Educação. Mas o governo nos últimos anos não tem favorecido. Tem até atrapalhado.

A professora Flávia (2018), por sua vez, se manifesta afirmando que:

Ultimamente, a educação vem sofrendo de todas as formas, tudo que acontece influência na escola, as ações do governo não estão ajudando a melhorar, muitas vezes elas até pioram o que já não estava bom. Tanto a Escola do Campo como a Escola urbana continua a mesma coisa, não mudou nada.

Infere-se, considerando os conteúdos dos excertos, que as professoras não são alheias à intencionalidade da educação. No caso da Educação do Campo ela não é vista como uma dimensão autônoma e independente, é percebida como um fenômeno político, principalmente, por traduzir objetivos e interesses de diferentes grupos sociais, e a partir destes grupos e de suas reivindicações que ela poderia ser compreendida e interpretada. Daí a necessidade de conhecer o contexto histórico, político e pedagógico que deu origem a concepção de Educação do Campo.

As professoras apresentam preocupações com a Educação oferecida nas Escolas do Campo em que atuam, destacam a falta de definição de prioridades por parte dos governos que se relacionam com a baixa qualidade da infraestrutura oferecida às Escolas do Campo do município que atuam e questionam, ainda, a “visão” ou a “concepção” que as próprias escolas do campo onde exercem a docência têm de si mesma. Sobre esse último aspecto a professora Maria Helena se posiciona da seguinte forma: “Quem diz que somos uma Escola do Campo são os outros. O olhar é de fora e não de dentro da escola, da comunidade”. A fala desta professora, em especial, mas as anteriormente citadas também, sugerem que a proposta curricular da escola do campo onde atuam carecem de maior identidade com o campo, com seus sujeitos, com os objetivos e especificidades que a distingue de outras escolas e modalidades de ensino. Assim,

a simples nomenclatura não é capaz de transformar as práticas e promover a educação desejada. Por outro lado, outros aspectos são recorrentes nas falas das professoras e expressam preocupações como apresentadas à seguir: “A educação não é tratada como prioridade neste país, não há empenho por parte de quem governa”(MARIA HELENA, 2018). Já a professora Rute (2018) se manifesta da seguinte forma: “O que o governo vem querendo nos últimos anos com a educação é diminuir os índices negativos, não está preocupado com a qualidade do ensino e sim com dados estatísticos”.

Observa-se, pelo exame das falas, que as professoras percebem que existe uma distância considerável entre o discurso do governo e o que de fato é praticado por ele. As professoras estão conscientes disso, pois os resultados das Escolas do Campo de Irati/PR no ano de 2018, divulgado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contradiz de certa forma, os discursos oficiais sobre a melhora na qualidade do ensino oferecido as Escolas do Campo do município.

Participamos de uma reunião de formação continuada em serviço em 2018, “Semana Pedagógica”, junto com os professores da escola B sobre o IDEB. Na ocasião, entre as temáticas discutidas (propostas previamente estabelecida pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED), os professores ali presentes colocaram em pauta a situação da Escola frente a nota obtida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Indicador instituído pelo governo federal para medir a qualidade do ensino.

Os professores reunidos, questionavam os critérios e a forma de aplicação da avaliação e argumentavam que os alunos atendidos pela Escola do Campo não eram percebidos a partir das suas especificidades e que o IDEB, tinha uma visão única e urbanocêntrica das escolas e dos alunos. Ou seja, as especificidades dos alunos, a condição de camponês dentro de suas particularidades não eram contempladas no processo. Para os professores, a forma de avaliação do governo deveria ser adaptada à modalidade de ensino na qual a escola se enquadrava. Ou seja, a nota apresentada a escola não condizia de fato com a realidade vivida por eles, uma vez que os critérios de avaliação não consideraram suas especificidades como sugere os documentos oficiais que norteiam a Educação do Campo no Brasil.

Outro ponto importante desse encontro com os professores, se refere ao fato de que eles percebem que são os fatores externos que mais influenciam no desenvolvimento do aluno do campo como: a visão ainda seletiva entre cidade e campo, a marginalização da cultura camponesa, a não percepção pela família sobre a importância da educação para o desenvolvimento do aluno, a carência de alimento, o baixo nível cultural e social dos familiares e dos alunos e as condições de renda familiar. Todos esses fatores externos concorrem para o

desenvolvimento dos alunos, o professor se vê em situação difícil. Mais adiante veremos essas observações mais detalhadas a partir de uma leitura que realizamos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes.

Contudo é importante destacar que a direção e o corpo docente dessas instituições não possuem uma visão exclusivamente negativa da situação educacional do campo em que atuam, pois, ao mesmo tempo em que denunciam o “abandono” apontam que a escola é espaço de luta e advogam a favor de suas finalidades sócio-políticas:

Eu consegui trazer para a escola alguns alunos que abandonaram, eu fui de casa em casa conversando com os pais e pedindo para que enviasse seu filho para a escola e que isso era importante para a escola e para eles. (DIRETORA DA ESCOLA DO CAMPO B).

A fala da diretora apresenta o comprometimento da escola com a comunidade e com o futuro dos sujeitos que ali vivem e, ainda, a preocupação com o abandono escolar motivado por diversos fatores, entre eles, falta de investimento na infraestrutura da escola. Neste sentido, é interessante ressaltar o posicionamento da diretora e também dos professores. De modo geral, como se pode observar nos excertos a seguir transcritos, elas não atribuem à escola o papel de simplesmente reproduzir a estrutura social vigente. Ao contrário, reconhecem o seu papel transformador.

Eu entendo que na escola não pode ser reproduzida uma sociedade discriminatória. A escola tem um espaço. Quando trabalho os conteúdos de Geografia na Escola do Campo, eu vejo que esses podem ajudar na reflexão sobre as questões sociais. (MARIA HELENA, 2018).

Eu vejo que para os alunos do campo, a escola é uma chance, uma oportunidade e talvez a única que eles têm de mudar de vida. E não cabe ao governo tornar isso cada vez mais deficitário. A escola é responsável de certa forma pela situação desses alunos e eu como professora também me sinto responsável (RUTE, 2018).

De fato, ainda que em situações restritivas, o trabalho educativo realizado pelos professores pode fazer a diferença na vida dos alunos. A professora Flávia sintetiza bem este valor da profissionalidade docente quando afirma: “Mesmo com a diferença visível de tratamento entre os alunos do campo e da cidade, a escola tem que de alguma forma tentar mudar isso. Ela tem que tentar mudar as coisas”. É possível, portanto, captar nas falas das professoras posicionamentos significativos e críticos que expressam certa conscientização e comprometimento delas, com a promoção dos alunos de modo geral, e especialmente do campo.

As professoras percebem a escola como parte integrante de um todo trazendo consigo

as contradições da própria sociedade que a originou. Contudo, como afirmam alguns dos autores que dão sustentação a esta tese, ela tem um papel importante no sentido de localizar o campo na sociedade moderna. (ARROYO, CALDART, MOLINA,2007). Outra interpretação está no fato de as professoras não atribuírem à educação e à escola o papel exclusivo no desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Para elas a escola é uma via importante, não a única. A família, o governo, a comunidade, todos se apresentam como intervenientes neste processo.

De modo geral, o entendimento a que se chega é que a escola atua como mediadora entre o aluno, o conteúdo geográfico, o contexto e o mundo, considerando que cabe à escola a missão de ser a transmissora de um conjunto de conhecimentos e saberes construídos historicamente. As professoras no entanto, deixam transparecer em suas falas as deficiências do sistema educacional de modo geral e, em específico, para a modalidade de ensino que atuam e levantam que isso interfere na ação pedagógica, como veremos mais adiante.

Se de um lado, as professoras apresentam preocupação com as condições de ensino e com o papel da Escola do Campo no que diz respeito ao seu papel principal que é de criar condições de ensino-aprendizagem afim de que os alunos que alí estão se apropriem dos conteúdos, de outro as professoras apontam possibilidades para que a escola, através de ações intencionais e consequentes, possam instrumentalizar o aluno para a sua atuação nas demais instâncias da sociedade. Isso pode ser observado, por exemplo, na fala de Rute (2018), quando afirma: “A escola não tem que criar situações que impedem a qualidade da aprendizagem do aluno. A escola tem que ter claro o seu papel e o professor também, sem isso o ensino não vai melhorar”. A professora Maria Helena (2018), por sua vez, diz:

A escola teria que se posicionar, exigir mais do estado. Eu sei que os conteúdos de Geografia oferecem mais possibilidades do que a gente consegue alcançar em sala de aula, mas tem que ter apoio.

Fica explícito nas falas das professoras que a concepção de Educação do Campo identificada nas escolas onde atuam precisa ser revista, ou revisitada, para atingir a sua função primeira pensada pelo movimento que a instituiu que é a emancipação do sujeito aluno do campo. Uma Educação que, quando praticada na escola, sirva aos interesses da população camponesa, com um ensino estruturado a partir de seu contexto. Nesse sentido, a Educação do campo se constitui um conjunto de reflexões pedagógicas que vai dar origem a práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos em parceria com a escola. Ou seja, o campo é um espaço que se produz pedagogia.

No campo, a contribuição maior da Escola do Campo na opinião das professoras de Geografia é a política no sentido da transmissão de conhecimentos e saberes relevantes e significativos, concorrendo para o desenvolvimento da vivência social do aluno do campo. E essa condição só pode ser alcançada pela Escola do Campo à medida que esta se considera parte integrante da sociedade. As professoras deixam transparecer que o domínio do conteúdo e do conhecimento pedagógico desse conteúdo, se configura em instrumentos importantes pelo qual é possível formar alunos reflexivos e críticos da sociedade.

Todavia, não estão alheias aos desafios enfrentados pela Escola do Campo, diariamente na busca para exercer sua função social e política. Dentre os desafios está o fato do papel transformador da Escola do Campo ainda ocorrer a nível de discurso pois, na prática, a Escola do Campo se assemelha bastante com a escola de Educação Rural ou ainda, aquela escola pensada a partir do urbano.

Mais adiante veremos que as professoras chamam à atenção para as dificuldades por elas enfrentadas, e que ainda se percebem como indivíduos (professores) isolados, que realizam um trabalho individual e que por vezes é elaborado sem visão crítica.

6.2.2 O papel do ensino de Geografia na Educação do Campo

No que diz respeito ao papel do ensino de Geografia na Educação do Campo, as professoras questionam toda forma tradicional do tipo receituário, não vinculado ao contexto de vivência do aluno e também criticam a ideia de um ensino supostamente neutro: “Não existe neutralidade na educação, ela é cheia de interesses” (MARIA HELENA, 2018). As professoras também criticam propostas de ensino apresentadas nos livros e materiais didáticos disponibilizados para a escola. Aliás, como já mencionado anteriormente, questionam a falta de material específico para essa modalidade de ensino. Observa-se, aqui, que as falas das professoras vão ao encontro do que afirma Sacristán (1999) quando propõe o alargamento do conceito de prática não a limitando-a apenas ao campo metodológico e nem ao espaço escolar.

Ao serem indagadas, no decorrer da entrevista, sobre como enchem o papel do ensino de Geografia na Escola do Campo as professoras revelaram que estão buscando novos caminhos para melhorar a atuação. Ou seja, o papel do ensino, o seu sentido é dado pela ação pedagógica.

Sobre isso a professora Maria Helena (2108) apresenta o entendimento do objetivo da Geografia no currículo escolar do campo quando afirma:

O ensino de Geografia deve fazer o aluno pensar, criticar, refletir. Mas se o professor se basear somente nos documentos oficiais, pode acabar fazendo os

alunos decorar conceitos. [...] O ensino dos conteúdos de Geografia deveria fazer o aluno compreender os problemas do mundo e do seu lugar (MARIA HELENA, 2018).

Ou seja, ao falar do ensino a professora preconiza uma prática pedagógica geográfica que contribua para a formação de um cidadão reflexivo, crítico, conciente e atuante na sua realidade. Nessa forma de ver, o ensino de Geografia, a professora não separa a escola do contexto no qual está inserida. A reflexão é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, dos desafios diários vividos na Escola do Campo, pois, como afirma Maria Helena (2018): “Eu não acho que existe um modelo de prática para a Escola do Campo, [...] o que existe é o meu compromisso de professor com os meus alunos. [...] Eu pesquiso, eu leio diferentes materiais, eu procuro estar atualizada”. Ou seja, a ideia de fazer um ensino contextualizado está nas mãos do professor e não necessariamente na escola. Os saberes adquiridos durante seu percurso formativo tem grande chance de ser o responsável por essa postura docente de comprometimento. A professora Rute (2018) afirma:

Mesmo com dificuldades, eu sempre estou buscando melhorar a minha aula. Eu planejo e tento elaborar materiais diferentes para trabalhar com os alunos, materiais lúdicos dependendo da turma. Eu trago seleciono informações sobre vestibulares, sobre coisas que estão acontecendo, já que muito deles não tem acesso à internet, eu faço debate em sala.

Pensar a prática, refletir a partir do contexto é uma forma de desenvolvimento de uma consciência crítica é um jeito de pensar o ensino de comprometer-se com a formação do aluno, sobre isso a professora Flávia(2018) afirma:

Todos os dias eu tento melhorar a minha aula. Se um jeito não deu certo, eu tento outro [...] estou sempre aprendendo com os alunos, refletindo, pesquisando, lendo materiais diferentes. [...] sempre pensando nos alunos.

Verificamos a partir das falas das professoras, que a ação docente não se exerce unicamente por meio do ensino, pois é complementada através de pesquisas, reflexões constantes e envolvimento com a realidade vivida pelos alunos do campo. Ao se manifestarem dessa forma, as professoras apresentam uma visão dinâmica da disciplina e da ação docente. Ou seja, elas apresentam uma postura comprometida com a qualidade (na medida do possível) do ensino e da aprendizagem do aluno do campo.

As professoras também revelaram que a estrutura curricular da Escola do Campo na qual exercem sua atividade profissional, não é pensada de forma articulada com o contexto e

que essa contextualização é dada pela prática pedagógica a partir do entendimento que cada professor possui da Educação do Campo e de ensino de Geografia, como afirma a professora Maria Helena (2018): “O currículo é o mesmo da escola urbana, o que muda é a prática do professor. E isso se o professor tiver a consciência de que está trabalhando em uma Escola do Campo”. Em suma, arremata a professora: “A Educação do Campo em Irati, ainda não aconteceu”. A professora Flávia (2018), tem o mesmo entendimento que a professora Maria Helena e afirma: “Não vejo articulação entre os conteúdos da Geografia e o campo. O currículo é o mesmo da escola urbana”..A professora Rute (2018), finalmente, concordando com suas colegas, afirma: “O currículo é o mesmo, não tem nenhuma observação para o campo ou para a escola urbana”.

Assim, as lacunas no currículo das Escola do Campo de Irati apresentado pelas professoras, deve-se em grande parte ao pensamento urbanocêntrico ainda presente no contexto camponês. E sendo o currículo uma construção cultural como afirma Sacristán (2000), não pode ser compreendido longe de suas condições reais de construção, pois a prática desse não é neutra, sofre influência do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetida.

No sentido do ensino de Geografia o currículo pensado especificamente para a Escola do campo possibilitaria um cruzamento de práticas diversas (geográficas e práticas educativas camponesas) com possibilidade de se trabalhar melhor a dicotomia ainda existente entre campo e cidade, rural e urbano. Assim, como construção social o currículo elaborado pelos seus interessados preencheria a escola camponesa de conteúdos e orientações pensadas a partir do contexto e, dessa forma, o aluno passaria a ter a sua realidade como experiência de aprendizagem. Os problemas do mundo atual seriam compreendidos tal como se manifestam no território por eles vividos. O planejamento e a organização do trabalho pedagógico neste sentido pautariam em eixos como agricultura familiar, cultura e identidade camponesa, sistema de produção, cidadania, organização social, políticas públicas, economia solidária, desenvolvimento sustentável com enfoque no campo.

6.2.3 O sujeito/aluno da Educação do Campo

No cotidiano de sala de aula de uma Escola do Campo, o professor de Geografia encontra alunos com diferentes características mesmo pertencentes à mesma comunidade. As diferentes etnias que se estabeleceram no município de Irati e já apresentada em seção anterior motivam um diálogo entre as várias culturas, costumes e tradições existente no território

iratiense. Essa diversidade pode ser observada pelo professor a partir de alguns fatores como exemplo, os grupos de moradores, a classe social, as características familiares etc. Na construção da prática pedagógica, todos esses aspectos precisam ser considerados pois formam a base da estrutura social do município. Por isso é possível afirmar que não existe um aluno do campo único ou mesmo um aluno abstrato ou genérico, ou um aluno acima dos condicionantes sociais.

A diversidade de aluno, de jeito de pensamento, de entender a escola e participar dela fica evidenciado na fala da professora Flávia. Para ela nem todos os alunos tem o mesmo interesse e isso precisa ser também respeitado pelo professor, pela escola:

Na escola, temos alunos do campo diferentes. Alunos que tem uma qualidade de vida melhor, que tem uma propriedade maior, que produz voltado para o mercado e tem aqueles alunos agricultores familiares, principalmente, produtores voltados mais para a fomicultura e temos também alunos faxinalenses. Vemos nitidamente que os alunos com melhor condição de vida vão para a cidade, fazer cursinho. Os que não tem condições saem da escola pública e fazem uma universidade particular. A maior parte dos alunos que são filhos de pequenos agricultores tem a perspectiva de ficar no campo, de trabalhar com a família no campo. Nem todos têm interesse de sair da escola e fazer uma universidade, ou mesmo trabalhar fora. (FLÁVIA, 2018).

A professora Flávia reconhece, portanto, que as possíveis limitações de vida do aluno interfere de certa forma no seu jeito de perceber o seu futuro e que nem sempre a escola vai conseguir mudar isso, porque o aluno tem o direito de escolha. O que a escola pode fazer é buscar criar a partir dos conhecimentos sistematizados uma consciência crítica que subsidie o aluno na hora de fazer suas escolhas de vida.

Por outro lado, quando indagada sobre o papel do aluno no desenvolvimento da Educação do Campo, as professoras descrevem situações efetivas, mas manifestaram concepções normativas (tem que perceber; tem que visualizar; tem que estar preparado; eles tem que superar etc.) de participação e de criticidade desse aluno. A título de exemplo, de normativas apresentamos alguns fragmentos das falas no momento da entrevista: “eles tem que estar preparados para testar os concursos. [...] eles tem que superar isso, e a escola é o único caminho...; eles tem que tornar a vida diferente”. (RUTE, 2018). Na fala da professora Maria Helena encontramos: “eles tem que perceber que o campo alimenta a cidade. [...] eles tem que visualizar o seu potencial”. [...] não precisam juntar-se ao urbano para chegarem no auge”.

Apesar das normativas, na opinião das professoras, seus alunos são percebidos como indivíduos ativos e críticos e com potencial de avançar em diferentes frentes da vida. Contudo, observam elas que esses devem ter obrigações e responsabilidades e isso implica em participar

das aulas, mostrar interesse, conhecer, questionar o conhecimento recebido, ter senso crítico etc. Tais comportamentos são vistos pelas professoras como requisito básico para se tornar um agente transformador da realidade.

De modo geral, as professoras tem consciência da desigualdade existente entre os alunos do campo, entre eles mesmos e também se comparados com os alunos da área urbana, por isso preocupam-se com a realização de práticas cotidianas que muitas vezes podem acentuar essas diferenças de rendimento.

As diferentes desigualdades dos alunos é vista também como um argumento que muitas vezes os impedem de avançar, quando a Escola do Campo esquece sua função fundamental e adota uma postura assistencialista, como afirma a professora Rute (2018):

Tem alunos que tem rendimento menor, pelo comportamento que eles têm, mas não porque não tenham capacidade de aprender. É comportamental mesmo. E aí nas reuniões, vem a equipe pedagógica com aquele discurso: “veja de onde que ele veio, ele não tem a mãe, ele não tem o pai, onde ele vive, porque ele não come, porque ele não tem roupa.

Para a professora Rute, essa postura, por vezes assistencialista da equipe pedagógica da Escola do Campo onde trabalha não ajuda o aluno crescer e também não motiva o professor a tirar o melhor desse aluno. Ela como professora cobra uma postura tanto do aluno como da escola:

O aluno já vive em uma situação difícil, a única coisa que ele teria para melhorar é estudando, e eu como professora vou lá e tiro isso dele? O único meio de mudar de vida que ele tem? Para que? Há! Então ta bom...coitadinho! Eu vou fazer uma prova fácil, eu vou dar uma notinha para ajudar. Se eu faço isso, eu vou formar esses alunos em nada.

A professora não nega as dificuldades de diferentes ordens vividas por uma parcela dos alunos do campo, mas compreende que para melhorar a situação de vida desses alunos, a escola junto com os professores e a comunidade devem assumir o compromisso de fazer um ensino de qualidade, pois somente oferecendo uma educação de qualidade ao estudante será possível melhorar sua condição ao longo de sua vida. A escola não é a única mas é uma forma concreta para quem almeja mudanças. Desse modo, questionamos: Como o modo de vida e a realidade do aluno são consideradas para a organização da dinâmica escolar e os tempos-espacos da escola do campo? Compreendemos das falas que a tarefa não é simples, pois os alunos do campo carregam consigo uma experiência de vida muitas vezes distintas das experiências de vidas das professoras, conflitando inclusive com o pensamento da de alguns professores e

direção da escola. Parece existir um entendimento conflitante entre o que pensam as professoras sobre as condições de vida dos alunos e o que a Escola do Campo pensa ao mesmo respeito. Ou seja, a forma de agir frente às dificuldades dos alunos é vista de diferentes formas, o agir da escola e o agir do professor em sala de aula.

Quando nos referimos ao pensamento da Escola do Campo sobre os seus alunos, estamos falando da diretora da escola, pois essa nasceu no campo, vive no campo, trabalha na escola do campo e mora ao lado da escola. Ou seja, além de trabalhar em uma Escola do Campo ela é parte da comunidade, manifestando a cultura, as crenças e o modo de vida dessa. Por conta disso a direção apresenta certa compreensão maior da vida dos alunos do que os professores que atuam no lugar. Esse jeito de compreender as necessidades dos alunos acaba conflitando com o pensar dos professores que ali atuam mas não residem na comunidade. Como é o caso da professora Rute.

Com relação a esse fato, a professora Rute (2018) se apresenta criticamente sobre a postura adotada pela direção da escola diante das diferentes dificuldades de aprendizagem dos alunos, ela afirma:

Aqueles pontinhos a mais que eu der a ele no conselho de classe, não vai dar emprego para ele lá na frente, no futuro. Ele vai se formar no ensino médio, e daí? Terminou esse ensino médio, essa criança vai fazer o que? Vai se formar em que? Vai ter conhecimento básico das disciplinas para ir para frente, para fazer um curso de formação, se transformar em um profissional de qualidade. Vai conseguir exercer uma profissão, se inserir no mercado trabalho? Não, não vai!

A professora propõe que tanto a escola como o aluno assumam o seu papel no lugar da construção do conhecimento para que o vitimismo não seja uma condição em suas vidas. Os alunos do campo precisam ser protagonista de suas vidas. A professora Rute (2018) ainda acrescenta:

Uma coisa é você passar por conselho de classe um aluno que realmente tem dificuldade de aprendizagem. Ele se esforçou o ano todo, foi no seu limite. Aquele é o limite dele! Nós sabemos enquanto professor que ele não vai ultrapassar aquele limite e faltou a ele aquele pouquinho, aí você aprova ele por conselho de classe, porque ele chegou no teto dele, não adianta você segurar ele na série.

Compreende-se da fala da professora que a escola tem que assumir a sua função de construir e transmitir conhecimentos historicamente acumulados e que não é função dela adequar o ensino conforme as condições ou dificuldade de cada um de seus alunos e sim

proporcionar diferentes formas de aprendizagem. Para a professora a escola deve encontrar formas e estratégias para que esse aluno consiga aprender da melhor forma possível. O aluno é co-responsável pelo seu aprendizado segundo a professora.

Sobre o papel do sujeito/aluno da Educação do Campo de Irati, a professora Maria Helena (2018), manifesta uma compreensão diferenciada em relação à visão da professora Rute. Ela concorda que deve existir um comprometimento de seus alunos com a própria aprendizagem e isso é fundamental para o desenvolvimento do ensino. Entretanto, ela argumenta sobre as condições oferecidas a esses alunos, pois não lhes proporcionam a necessária motivação e, mesmo assim, esses se apresentam interessados, responsáveis e comprometidos. O que do seu ponto de vista é uma forma de resistir diante das dificuldades:

Apesar de todas as dificuldades, eu consigo perceber nos meus alunos do campo um amadurecimento mais precoce. As crianças, os jovens do campo, ganham responsabilidade muito mais cedo do que o pessoal da cidade. O comportamento deles, a organização no trabalho, com as atividades escolares, com o material escolar, ela é melhor no campo do que na cidade.

A professora Maria Helena (2018), portanto, tem uma visão positiva e mais compreensiva de seus alunos do campo. Apesar de inúmeras dificuldades, percebe a existência de um comprometimento desses com a escola e com o próprio futuro. Em um trecho de sua fala ela expõe esse pensamento:

Eu acho que o pessoal do campo planeja mais a vida do que o pessoal da cidade. Eu identifico isso nos meus alunos. Eles são assim: eu quero fazer isso porque eu vou chegar lá na frente, eu vou ter isso. Eu vejo os meus alunos da cidade dizendo: a mãe faz! Não estou preocupado com isso agora. Assim, a pessoa, a personalidade dos alunos do campo é mais responsável do que os alunos da cidade.

O sentimento de comprometimento dos alunos faz com que a professora busque melhorar sua prática constantemente, pois percebe o interesse desses para com as atividades da escola de modo geral e, particularmente, pelos conteúdos geográficos. Ela ainda afirma que isso lhe serve de motivação e que percebe o quanto tem condições de contribuir com os alunos a partir de sua atividade profissional: “Isso me motiva e faz com que eu busque sempre oferecer o meu melhor a eles”. (MARIA HELENE, 2018).

Já a professora Flávia descreve parte da realidade na qual trabalha, relata uma situação extremamente preocupante na qual fica evidente, pelo menos em seu discurso, as dificuldades e/ou limites da escola do campo onde atua em cumprir seus objetivos pedagógicos e sociais. Ela afirma:

Muitos de meus alunos apresentam desinteresse pela escola e isso faz com que acabem desistindo. Principalmente, aqueles que não tem a perspectiva de sair do campo, acabam abandonando também a escola, sem terminar se quer o ensino médio. As meninas saem da escola para se casar, algumas engravidam, se casam e acabam tendo que morar em lugares mais longe. Não tendo acesso mais a escola, elas acabam abandonando e não terminando nem sequer o ensino médio. (Expressão de preocupação da professora).

Como vimos na seção 4 desta tese, a prática mais imediata dos professores, isto é, sua ação pedagógica-didática no interior da sala de aula, é exercida dentro de um “sistema de práticas educativas aninhadas” (SACRISTÁN,1999) às quais, refletindo contextos sociais mais amplos, apenas pode ser mudada parcialmente. Assim, é necessário que no decurso do aprimoramento de sua profissionalidade os professores percebam as possibilidades e os limites de sua ação no cotidiano escolar, evitando, diante de possíveis fracassos, que desenvolvam, por um lado, sentimentos de culpa e, de outro, culpabilizem os alunos, rotulando-os como desinteressados ou despreocupados com seu futuro. Ao mesmo tempo, os professores e os alunos, não são passivos e também podem participar na mudança dos contextos.

Entendemos, assim, que é da responsabilidade dos professores modelarem sua prática pedagógica na sala de aula, mas esta, não resta dúvida, está condicionada a outras práticas que sobre ela incidem. Neste contexto, compreendemos que possíveis projetos de elevação da qualidade de ensino e a efetiva promoção dos alunos do campo das escolas de Irati, tem por pressuposto uma compreensão mais profunda da realidade social na qual estão inseridos. Não pode, entretanto, ser pensado como um projeto solitário, quer dizer, missão individual de um ou outro professor. Pelo contrário deve expressar o desejo coletivo – expresso num projeto político pedagógico bem delineado – que considera as necessidades dos alunos e de sua comunidade em toda a sua complexidade.

6.2.4 O papel do professor na Educação do Campo

Como mencionamos neste texto, na história da educação brasileira, não há uma tradição que pense em políticas focadas em coletivos específicos. O pensamento e as práticas supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Contudo esse olhar generalista apresenta limitações para a compreensão da Educação do Campo. Sendo assim entende-se que no contexto da Escola do Campo o professor possua um papel fundamental no desenvolvimento dessa concepção de educação. Desse modo, indagadas sobre o papel do professor de Geografia na Educação do Campo, mais especificamente na formação de um aluno crítico da realidade a que está submetido, as professoras são unânimes

em afirmar a importância desse.

Argumentam que para existir a criticidade, as práticas precisam ser refletidas a luz do contexto do aluno, o objetivo dos conteúdos de Geografia precisa estar claro ao professor: “Eu preparo minha aula pensando nos alunos e nas dificuldades deles e como vou abordar o conteúdo para facilitar a aprendizagem.” (MARIA HELENA, 2018).

Ao mencionar a sistematização do conteúdo no sentido de atender as necessidades de aprendizagem as professoras se posicionam como diretivas, pois entendem que é o professor que domina o conteúdo e proporciona condições do aluno superar o senso comum. “Quando eu penso a aula eu já imagino as perguntas que eles vão fazer e organizo as respostas na minha cabeça, antes mesmo de dar a aula (risos)”. (FLÁVIA, 2018). Da proposição da professora Flávia, infere-se que é o professor que fomenta as reflexões em sala a partir dos temas.

A forma como as professoras pensam o papel do professor expressas em alguns trechos das entrevistas, às aproximam do pensamento de Freire (1996), quando afirma que é função do professor estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem: ao mesmo tempo que ensinam, também aprendem. Nesse sentido, a aula de Geografia na Escola do Campo pode se configurar como um encontro democrático e afetivo em que todos podem se expressar. A exemplo temos o discurso da professora Flávia (2018): “Eu aprendo todos os dias com os alunos, nunca é a mesma coisa”. Assim, elas não se colocam como “um modelo a ser seguindo” e distante das experiências do aluno, elas compreendem que possuem uma experiência maior que dos estudantes -fundamentalmente no que se refere ao domínio do conhecimento: “Nós professores é que temos que dar um direcionamento ao aluno em sala de aula”. Entretanto, manifestam ciência de que “O conteúdo de Geografia tem que ser contextualizado e sou eu como professora que tenho que fazer isso” (MARIA HELENA, 2018).

Observa-se, nas falas das professoras, a importância da construção dos conteúdos geográficos sistematizados, concretos, articulados com a realidade dos alunos do campo e é isso que faz a diferença e os tornam significativos, segundo elas. Neste sentido o papel do professor vai além da construção de conhecimento, pois também deve preocupar-se em subsidiar o aluno na formação de uma visão crítica do próprio conhecimento recebido e essa é uma das premissas da Educação do Campo: um ensino concientizador. “Eu sempre parto da realidade deles, mesmo quando vou trabalhar os problemas urbanos, por exemplo, eu pergunto a eles: o que não tem no rural que tem no urbano e que vocês gostariam que tivesse?” (MARIA HELENA, 2018).

Ao levantar a problemática do rural e do urbano, do campo e da cidade em sala de aula de Escola do Campo, a professora solicita o olhar atento do aluno sobre o tema da aula e permite que esse traga os seus conhecimentos geográficos para o debate. Para as professoras a presença

do professor em sala de aula é insubstituível, pois entendem que é esse que conduz o processo de ensino. Observa-se, também, nas falas das professoras que, a partir do domínio do conteúdo geográfico a ser ensinado, é delas a tarefa de ajudar o aluno a alavancar a aprendizagem, no sentido de superar suas fragilidades, compreendendo o seu contexto social e escolar e permitindo que esse comprometa-se com o desenvolvimento de novos conhecimentos. Esse posicionamento pode ser observado nos seguintes trechos da entrevista: “Faço questão da participação dos alunos na aula, busco estratégias para que eles possam participar da aula sempre.”(MARIA HELENA, 2018). Em outro trecho a professora Flávia afirma: “Se o professor não dominar o conteúdo ele não vai conseguir dar aula, os alunos já percebem que ele não sabe”. A professora Rute ao falar sobre o papel do professor afirma “Na aula a gente tem que deixar claro o que vai fazer, se não vira bagunça, tem que ter domínio da turma” (RUTE, 2018).

Verica-se, portanto, a despeito dos problemas apresentados em categorias anteriores, a busca de um enfoque transformador na qual o docente não aparece no mesmo plano do aluno em relação ao saber, mas é reconhecido como também possuidor de saberes e por isso chamado a participar da construção do seu conhecimento. Ao falarem de suas ações pedagógicas, as professoras demonstram coragem e autoconfiança na hora da prática de sala de aula.

6.2.5 O estabelecimento do contrato pedagógico com aluno do campo

Como vimos até aqui, boa parte das vezes, a relação pedagógica nas Escolas do Campo analisadas neste tese, se apresenta alicerçada nas necessidades dos alunos do campo, nos seus interesses individuais como centro do processo de ensino. Neste caso específico o destaque fica a cargo da busca de relações mais amistosas e atraentes, como forma de se atingir êxito na aprendizagem: “Eu procuro sempre que possível fazer uma aula mais agradável, eu trago coisas que eles gostam de fazer” (FLÁVIA, 2018). Rute afirma: “Eu sempre tento fazer uma aula diferenciada, com materiais diferentes, jogos por exemplo, isso chama a atenção e deixa eles mais interessado na aula” (2018). As falas nos remetem a um professor com saberes ligados a um especialistas em relações humanas, pois ao buscar gerar um clima “bom” de aprendizagem por meio de relacionamento pessoal e de respeito, o professor também busca uma forma de, didaticamente, motivar o aluno do campo a se interessar pelos conteúdos geográficos.

A partir do exposto, reconhecemos o trabalho pedagógico como uma atividade interacional ou relacional, isto é, se realiza com base em um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Porém a relação pedagógica que interessa a Educação do Campo é aquela dialógica-dialética, problematizadora. Sobre isso a professora Maria Helena (2018)

diferentemente da professora Flávia e Rute, afirma que não tem como preocupação construir uma relação amistosa com os alunos: “Eles já me conhecem, eu não entro em sala sem eles estarem acomodados [organizados]. “Dizem que sou uma professora brava”. Contudo, a professora deixa claro que é contra o espontaneísmo e o autoritarismo e que a relação pedagógica deve estar vinculada ao que acontece a partir de um trabalho sistemático, bem planejado, intencional: “Quando eu começo a explicar, eu sei bem de onde estou saindo e onde quero chegar com os meus alunos na explicação. [...] Eu entendo que é o professor que tem que dar o rumo da aula”. Todavia, acrescenta, “[...] busco a opinião deles e sempre busco estratégias para que participem da aula. (MARIA HELENA, 2018).

No entanto, a professora Maria Helena (2018) também manifesta preocupação com o desenvolvimento de uma relação amistosa com os alunos, o estabelecimento de um contrato pedagógico mais estável, quando afirma que com o passar do tempo os discentes acostumam com sua postura mais “firme” e acabam valorizando sua aula e percebendo que ela quer mesmo é que aprendam e participem de forma efetiva: “Durante o ano eu consigo perceber a mudança de postura deles, vão ficando mais críticos e passam a gostar de mim (risos). Eu procuro dar o meu melhor para eles”. Ao buscar dar o seu melhor a professora demonstra também afetividade. A relação estabelecida entre a professora Maria Helena e seus alunos é de muito respeito, contudo o que ela professa é a necessidade dos alunos terem responsabilidades com as atividades escolares e que por isso na sua opinião não são totalmente livres para fazer o que quiser em sala de aula: “eles têm rotinas, [...] horários e atividades determinadas que são realizadas em sala de aula com [...] horário e espaços determinado”. Essa rotina deve ser respeitada segundo ela.

O conteúdo dos discursos das professoras indicam uma relação maracada por um trabalho que é profissional e ao mesmo tempo afetivo. Um trabalho pedagógico intencional, sistemático e planejado, no qual buscam estabelecer com os alunos um contrato pedagógico que permita a assimilação de forma ativa os conteúdos geográficos. Quando afirmam a função de orientador do aluno na busca do conhecimento as professoras demonstram uma relação pedagógica interativa no processo de aquisição desse. Portanto, podemos afirmar que se o papel do professor como protagonista merece ser destacado, a participação e a interação do aluno do campo nas aulas de Geografia é indispensável.

Dessa forma, compreendemos que quando o professor valoriza a participação do aluno também está expressando uma forma de se relacionar com eles tendo em vista a aprendizagem. É um modo de fazer com que o aluno construa sua autonomia: “Eu quero sempre que eles aprendam a pesquisar, a buscar informações a ter suas opiniões, a serem protagonistas,

independentes e que não dependam de mim para dar respostas”(MARIA HELENA, 2018).

Mesmo buscando uma relação amistosa com os alunos, a professora Rute (2018) não abre mão do protagonismo e comprometimento desses. Por isso, apresenta críticas frente a uma postura “laxista” da Escola que atua no sentido de ausência de regras que ordene o comportamento dos alunos frente aos estudos:

Tudo é motivo para sair da escola. Onde está fulano? Foi cortar o cabelo. Onde é que foi sicrano? Foi marcar salão para a tia, a mãe. Onde está beltrano? Foi no armazém do fulano buscar não sei o que para a mãe dele. Onde que está o beltrano? Foi dar um recado para a comadre da mãe dele que mora não sei a onde.

O que a professora Rute questiona de fato é a falta de clareza do contrato pedagógico estabelecido entre a escola e seus representantes e os alunos. O fato da Escola do Campo onde atua estar localizada em um lugar um pouco mais dinâmico economicamente, com um número maior de residências e algum comércio faz com que alunos que residam a distâncias maiores aproveitem o momento de ir à escola para realizar atividades não propriamente escolares, pois, como mencionu a professora, saem da escola para “cortar o cabelo”, para dar recados etc”. A escola segundo a professora Rute é laxa na normatização de regras que poderiam evitar essas situações julgadas, equivocadamente, segundo ela, como típicas do jeito de ser dos alunos do campo.

Destarte, essa forma da escola se relacionar com os alunos e com a comunidade, na opinião da professora Rute, não promove sua aprendizagem. No pensamento dela, esse *modus operandi* deveria ser refletido, repensado, pois o momento de estudar teria que ser valorizado, melhor aproveitado não desviando a atenção para outros fins. O que a professora Rute defende é que a escola cumpra o seu papel essencial de construção dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade sem desviar sua função.

Compreendemos das falas destacadas, que tanto a professora Rute como as professoras Flávia e Maria Helena, buscam na realidade, vivenciar com seus alunos, uma relação mais democrática, independente, para que eles não consolidem a ideia, o vínculo de dependência diante das questões da vida. É importante observar que a relação pedagógica em si na Escola do Campo é carregada de conteúdo. Um conteúdo “oculto” às vezes, que de um lado ajuda a desenvolver o aprendizado da submissão, da dependência, que em muitos momentos é internalizado com mais força por situações geradas pelo contexto, por outro proporciona a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade.

Por meio das falas das professoras é possível perceber que a relação pedagógica materializada nas Escolas do Campo aqui analisadas, acentua-se características como: relação afetiva, respeito mútuo, busca de bom relacionamento. Ou seja, formas amistosas no sentido de aproximação do aluno. Todas buscam maior participação do aluno nas aulas com valorização de questionamentos. Os professores que se aproximam de uma relação mais crítica, insistem em ultrapassar a visão assistencialista e laxista preconizada anteriormente pela “Educação rural” (LEITE, 1999). E de modo geral, a estrutura relacional é alicerçada no diálogo, na troca de conhecimentos.

As professoras, apesar das dificuldades estruturais e pessoais apontadas buscam estabelecer um contrato pedagógico com os alunos no sentido de desmistificar uma relação vertical, hierárquica. Buscam uma autoridade do professor no sentido profissional, centrada no domínio do conteúdo e metodologias de ensino e, acima de tudo, em atitudes coerentes. As professoras buscam fazer com que os alunos percebam a importância da escola e dos conhecimentos que ela constrói.

6.2.6 Seleção, organização e preparação dos conteúdos ensino de Geografia

As professoras indicam que a seleção, organização e preparação dos conteúdos de ensino de Geografia ocorre de forma individual nas escolas do campo onde atuam. Os planos de ensino são elaborados individualmente e entregues à equipe pedagógica mais no sentido de cumprir exigências burocráticas. Posteriormente, mas nem sempre, esses planos são revistos pelo professor e alterados conforme contato com os alunos. Mas essa alteração não é registrada, ela acontece em sala de aula, no momento de encontro com o aluno na própria dinâmica da aula pelo professor. Ou seja, a reformulação acontece na prática diária como afirma a professora Flávia (2018): “Nem sempre o que é planejado dá certo, a gente sempre acaba mudando na hora da aula”. A professora Rute, lembrando mais uma vez dos problemas de infraestrutura identificados na escola onde atua, se manifesta da seguinte forma: “A gente planeja uma coisa diferente para fazer com os alunos, mas esbarra na falta de dinheiro, de material, de apoio. Não é fácil... por isso as aulas nem sempre sai como o planejado” .

Compreendemos que haja dois tipos de planejamento: um teórico burocrático, pensado a partir do currículo formal estabelecido pelos sistemas de ensino, e expresso nas diretrizes curriculares, com seus objetivos e conteúdos geográficos e um planejamento real, executado. Esse último se dá a partir do encontro com os alunos, a partir do entendimento dos condicionantes da escola e do contexto. Neste sentido, a ação de planejar a aula é vista como

um ato político de tomada de decisão, principalmente, no sentido de provocar mudanças.

Nas palavras da professora Maria Helena (2018) o seu planejamento da aula tem como base as especificidades dos alunos, o contexto de vivência a partir da reflexão, sobre o contexto trabalhado e o tema geográfico eleito. Para ela pensar a aula, refletir os temas é uma forma de produzir no aluno o pensamento criativo, libertador:

Então... eu busco planejar as minhas aulas no sentido de trabalhar a partir do que é a realidade deles. Trabalhar os conteúdos para aquela vida. Não adianta ficar falando para eles da taxa de urbanização, não adianta eu ficar falando do crescimento urbano e eles não entender como que se estrutura o campo onde eles vivem. Eu acho que a realidade deles não está em foco nos materiais didáticos e por isso meu planejamento parte da realidade.

Depreende-se da fala da professora que cabe ao docente decidir “o que”, o “porque”, o “para quê” e o “como” ensinar Geografia no campo. Contudo como bem afirma Arroyo (2007) o contexto camponês precisa ser visto para além da terra, da escola e do lugar, apesar desse ser espaços símbolos que precisam ser observados e articulados com o conteúdo trabalhado. Assim, compreendemos que planejar é uma atividade inerente ao trabalho do professor, contudo, exige dele um trabalho de reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem que deseja alcançar. Planejar é uma forma de fazer com que a aula, os conteúdos nela trabalhados possam se configurar de fato instrumento de aprendizagem .

Questionadas sobre os conteúdos geográficos, as professoras revelaram que são selecionados a partir das orientações da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia sem, entretanto, mencionarem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Cabe observar que já foi mencionado neste texto o desconhecimento mais profundo dessas sobre os documentos que norteiam a Educação do Campo no Brasil. Mencionaram ainda que o Projeto Político Pedagógico da escola e os livros didáticos adotados como referência para eleição de conteúdos não são necessariamente selecionados por elas, não contemplando as especificidades do campo.

No intuito de apreendermos o processo de construção de uma aula de Geografia em Escola do Campo, encontramos no planejamento da professora Maria Helena (2018) autores da Geografia utilizados como referência como, Iná Elias de Castro em “Geografia: conceitos e temas”; textos e vídeos com a indicação de ser esses ilustrativos das temáticas a serem trabalhadas. Observamos ainda, a existência de um firme propósito, por parte das professoras em trabalhar conteúdos com uma visão mais crítica, mais ajustada a realidade existencial dos alunos. Os conteúdos geográficos nesse sentido, servem de ponto de referência para alargar as

discussões em sala de aula como afirma a professora Flávia (2018) ao trabalhar com alunos do ensino médio a questão agrária brasileira:

Quando trabalho com eles a questão agrária, questões ambientais, uso de agrotóxico, transgênicos. Isso levanta muitas discussões, os alunos se agitam chegam a ficarem “agressivos” e até querem deixar a aula (risos).

Cabe destacar ainda, que a forma de trabalhar os conteúdos são pensados a partir da série/ano do aluno do campo. E os conceitos chaves da Geografia (lugar, território, região, paisagem e espaço geográfico) são considerado pelas professoras a partir das dinâmicas espaciais. A professora Maria Helena fala do conceito de “Território” e apresenta sua metodologia ao trabalha-lo com os alunos do Ensino Fundamental (6º e 7º anos):

Um conceito que é bem discutido na Geografia que não tem muito consenso em torno dele é o território. Se você ficar dando exemplo, do território do país, do território da empresa, e não do território deles, não alcança o entendimento desse conceito. Eu acho que os conceitos da Geografia são universais, mas a abordagem deles, deve ser reflexiva. Propiciando um tempo para o aluno pensar. Não é so jogar o conteúdo no quadro e falar assim: “copie que vocês precisam saber disso”. Não! Eles precisam entender o processo, a historicidade do processo.

Trabalhar o território na perspectiva da Educação do Campo é uma forma segundo a professora Maria Helena de valorização da base dessa população, pois é nesse espaço que eles “[...] reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra” (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Noutra perspectiva, no sentido da Educação do Campo, a valorização de si passa pela valorização das raízes do lugar onde se vive, onde se habita como ser pertencente a uma realidade social, a um dado espaço de vida, seja ele colocado no nível comunitário – o valor do lugar – ou no nível planetário, o valor do mundo. (SACRISTÁN, 2002).

Embora afirme não conhecer profundamente as Diretrizes da Educação do Campo ou outros documentos que oriente essa modalidade de ensino, o domínio dos conteúdos geográficos pela professora Maria Helena, permite-lhe transitar e compreender o território como processo de construção humana, relações socioculturais, ambientais, econômicas e políticas que expressam a articulação dos movimentos produzidos pelos grupos sociais na vida cotidiana. Neste sentido, o domínio dos conteúdos disciplinares permitem que a professora ao planejar o ensino para a Escola do Campo, tenha condições de formar um aluno crítico, reflexivo com qualificações para conquistar sua autonomia na forma de pensar e de agir frente as questões sociais.

Assim, é no planejamento (real) que a Educação do Campo acontece. Nesse sentido, o planejamento não se apresenta como neutro e nem como uma tarefa burocrática. Ele envolve um conjunto de procedimento e saberes que exige do professor percepção sobre a relação dinâmica e articulada entre os elementos didáticos que serão envolvidos na aula e o contexto em que esse será implementado.

É interessante observar que em seus planejamentos, as professoras procuram romper com a ideia de um ensino tradicional mnemônico, como mencionado. Para tanto, buscam alternativas metodológicas para o ensino de Geografia na Escola do Campo como: seminários, projetos, ações interdisciplinares, aulas de campo e outros. Como afirma a professora Rute (2018): “Sempre tendo fazer com eles, aula de campo”. Cabe observar que no processo de ensino, o aprendizado é uma via de mão dupla como afirma a professora: “A gente vai se aperfeiçoando, cada vez mais a gente vai melhorando, no início eu fazia de um jeito, hoje faço de outro”. Ou seja, é no fazer pedagógico cotidiano que a Educação de modo geral e, particularmente do Campo, vai sendo desenvolvida.

Do apresentado, conseguimos registrar além da relação professor-aluno-saber, também a inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica, contribuindo para o delineamento de propostas de ensino mais coerentes com a realidade Escolar do Campo. Pelos dados gerais obtidos e sintetizados nesta categoria, percebe-se que as professoras priorizam temas e conceitos que consideram relevantes da disciplina Geográfica, tendo como referência o contexto do aluno em que a prática pedagógica acontece. Ou seja, buscam organizar um ensino de Geografia contextualizado.

6.2.7 A realização do ensino de Geografia na Escola do Campo

Perguntadas quanto ao momento da efetiva realização e implementação do ensino de Geografia na Escola do Campo onde atuam, isto é, o processo de mobilização de estratégias didáticas em sala de aula (SHULMAN, 2005; LOPES, 2010; SACRISTÁN, 1995) percebemos, a partir das falas das professoras, que de modo geral não existem muitas diferenciações no que confere à forma de introdução e abordagem da aula entre as professoras. A professora Flávia por exemplo, afirma que recorda a matéria anterior, passa de carteira em carteira, conferido quem fez a tarefa de casa. Assim também procede a professora Maria Helena. A professora Rute como trabalha com o ensino médio diz dar sequência ao conteúdo da aula anterior buscando avançar.

Maria Helena e Flávia afirmam levantar questões sobre os temas da aula anterior e a

partir das respostas avançarem no conteúdo. Afirmam ainda, que buscam uma linguagem condizente com a série e que ao saírem da aula com o ensino médio transformam sua linguagem para trabalhar com os alunos do ensino fundamental. “Trabalhar com o fundamental é muito diferente do ensino médio, no fundamental a aula é mais lúdica” (FLÁVIA, 2018). A professora Maria Helena afirma: “Eu posso exigir mais dos alunos maiores, eles tem condições de compreender mais”. Já a professora Rute manifesta preferência em trabalhar com os alunos do fundamental, pois como afirma, “ Os alunos do fundamental respeitam mais o professor” (RUTE, 2018).

De acordo com as entrevistas transcritas, as professoras assumem a coordenação do trabalho docente, demonstram interesse pela participação do aluno como mencionado e tendem a uma postura antiautoritária. Percebem que o diálogo entre professor e aluno é importante para a aprendizagem mas que, contudo é desigual na perspectiva do domínio do conteúdo, no sentido de que cabe ao professor fundamentar os entendimentos dos alunos sobre as temáticas trabalhadas. Cabe a ele fazer com que o aluno supere sua percepção ingênua da realidade social.

No sentido dos procedimentos adotados em sala aula pelas professoras temos a aula expositiva utilizada para introduzir temas, sintetizar, esclarecer conceitos, retomar conceitos relevantes, concluir assuntos, e acontece de forma articulada com outros procedimentos e partindo da realidade do aluno do campo. Ou seja, procedimentos para um ensino contextualizado. Infere-se, neste sentido, mais uma vez, como destacado na subcategoria 6.2 a importância do conhecimento do contexto da ação educativa para o processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor de modo geral e, muito especialmente, do campo.

De acordo com suas falas, as professoras buscam realizar seu trabalho dando ênfase as discussões, debates em sala. Ao serem solicitadas a falar dos procedimentos de ensino, das práticas pedagógicas, a professora Rute(2018) assim se manifesta: “Eu gosto de atividades mais dinâmicas como: debates, seminários, pesquisa, elaboração de *folders*. Gosto de trazer o conteúdo de forma lúdica”. A professora Maria Helena, por sua vez, afirma:

Gosto de aula expositiva com debates com base científica. [...] minhas aulas são transgressoras dentro da escola, porque elas parecem uma bagunça (risos). [...]eles fazem grupo, conversam entre eles, decidem o que vão fazer e retornam para mim expondo o resultado que eles chegaram, aí eu consigo direcionar. Não, seria interessante dar mais ênfase nisso, retirar isso? Então, a prática é uma prática libertadora, não é para ser um “adestramento” do corpo social é para eles pensarem mesmo, e ser revolucionário não é para continuar do jeito que está, no seu lugar ou sentado atrás um do outro e eu dizendo tudo o que eles precisam saber.

A professora Maria Helena, como se nota, busca trabalhar para promover o protagonismo do aluno do campo e afirma que isso não é, inicialmente, uma construção coletiva. Mas que a partir da potencialidade de agir individual de cada aluno sobre os desafios, problemas e situações que demandam transformações, podem resultar na instituição de combinados coletivos e ou organizações.

A professora Flávia (2018) nesta linha de reflexão, busca trabalhar o protagonismo dos alunos levantando questões polêmicas e geradoras de debates. Temas sobre o agronegócio, a reforma agrária e movimentos sociais. Nesse sentido, afirma professora que o alunos:

Trazem os argumentos utilizados pela família, pois os pais usam agrotóxicos nas lavouras e estão envolvidos com o agronegócio. Eu deixo que cada um apresente seus argumentos em aula e vou tentando refletir com eles de forma diferente.

Ao relatar seus procedimentos de ensino pensados para aflorar o protagonismo do aluno em sala de aula, a professora reconhece que nem todos participam. São os alunos que ela chama de “tímidos”, e acrescenta que essa é uma das características de muitos alunos do campo. Para sanar a situação busca outros procedimentos como: solicitação de leitura em voz alta, atividade no quadro, em grupo, formaliza questões específicas direcionadas a esses alunos, entre outras. A professora age dessa forma pois entende que o aluno não é personagem secundário da sua aula.

Num sentido amplo de educação como processo de formação humana as professoras buscam em seus procedimentos realizar um diálogo entre saberes construindo, referências culturais e políticos para que seus alunos tenham condições de intervir em suas realidades visando uma vida mais reflexiva, participativa e cidadã. A postura adotada pelas professoras encontra eco na Educação do Campo como concepção de educação, na qual o protagonismo não é algo solitário e nem se refere a um evento que acontece apenas "de vez em quando", é um protagonismo como potência de ação de uma coletividade, vinculada aos seus desafios territoriais e às necessidades de transformação da sociedade. Uma atitude que não se limita ao currículo escolar.

A professora Rute por sua vez, entende que o protagonismo dos alunos pode ser melhor trabalhado quando os conteúdos geográficos dão a eles condições de competirem em diferentes momentos da vida. Destaca ela:

Nós não os formamos em nada e eles têm que estar preparados para se testar, concursos, seja para cursos técnicos ou vestibulares, que seja para ingressar

em uma universidade. Mas ele tem que estar preparado. O que essas avaliações cobram? Conteúdos.

A professora levanta uma crítica sobre a forma como são conduzidos e direcionados as orientações da prática de sala de aula frente aos conteúdos; ela reflete sobre o papel da formação do aluno, sobre a utilidade das etapas do ensino, sobre os objetivos dos conteúdos trabalhados em sala e os procedimentos adotados. Ela lança seu olhar para a função desses conteúdos na vida do aluno. Em sua visão, esses conteúdos precisam ter um direcionamento, precisam ser trabalhados de forma a serem utilizados no sentido de subsidiarem os alunos em concursos e processos seletivos pois, para ela, os alunos necessitam ser devidamente preparados para terem condições de competir nesses espaços. A professora Rute argumenta, destarte, que a melhoria da condição de vida do aluno é uma meta que deveria ser considerada na hora do professor decidir sobre os objetivo dos conteúdos selecionados pelo currículo:

Trabalho em escolas de alunos que vem de comunidades em que eles já são massacrados pela vida, falta para eles estrutura em tudo, falta estrutura física, falta estrutura financeira, mas, principalmente, estrutura familiar. Falta para eles estrutura de vida, são crianças que vem perdida e que a única solução que eu vejo que eles têm para superar isso é a escola, o único caminho que eles têm de tornar a vida diferente é pela educação.

Em sua argumentação os alunos precisam acessar uma formação educacional de qualidade que seja um fator de mudança na sua condição de vida hoje. O que se percebe, nesta perspectiva é que o ensino de Geografia precisa criar pontes entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem e terão como indivíduos e coletividade. É importante relacionar os saberes a uma reflexão crítica a partir de suas realidades e assim usar os conhecimentos escolares para transformar a situação em que vivem.

De modo geral, o que a professora Rute busca destacar em sua fala é que o conjunto dos conteúdos ensinados na Escola do Campo, na disciplina de Geografia de modo especial, deve estar a serviço do aluno não apenas àquilo que concerne ao cotidiano, sua vida no campo, mas também em vislumbrar os caminhos disponíveis para ascensão social via concursos e exames vestibulares.

A fala da professora Rute considera a situação de vida de seus alunos, as dificuldades materiais e econômicas e percebe a educação como uma forma de melhorar suas condição socioeconômica. A situação de vida desses seve como argumento de seus procedimentos de ensino. O entendimento da professora Rute sobre o papel da escola e do professor para com os alunos do campo de, certa forma, dialoga com a concepção de Educação do Campo expressa

na fundamentação teórica dessa tese trata-se de reivindicar a ampliação do sentido e do papel da escola pública bem como da educação básica quando entende que: “todos devem estudar , pelo menos até a conclusão do ensino médio” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2007).

A professora Rute vai além e observa a necessidade de formação profissional em nível técnico e superior como condição de melhora de vida no campo. É importante observar que ela não nega o campo, mas entende que ele no contexto social atual não oferece aos alunos condições de melhora. Por outro lado, cobra da escola e dos conteúdos da disciplina escolar um posicionamento frente as condições de vida do seu alunado. Ou seja , ela chama para si e para a escola parte da responsabilidade na situação de vida do aluno.

Pelo exposto verifica-se que no fazer cotidiano, na prática do ensino, as professoras apresentam de forma clara seu compromisso moral e ético com a comunidade escolar da qual estão inseridas. Na relação pedagógica não existe camuflagem de relação de poder; ao contrário, observa-se espaço para o diálogo para a convivência e para o cumprimento do trabalho pedagógico. A educação e o ensino nesse processo cumprem um papel de concientizar.

A partir de Sacristán (1995) depreendemos que o professor do campo, como a rigor, todo e qualquer professor, não define a sua prática, mas, define o papel que nela ocupa pois é por meio da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes do contexto em que participa. Desse modo, a sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições locais e requisitos imposto pelo contexto preestabelecido, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nesse contexto.

Da análise realizada, infere-se que na reflexão sobre seu trabalho pedagógico, às professoras que participaram da pesquisa percebem que os alunos internalizam aquilo que vivenciam em sala de aula com muito mais força do que aquilo que escutam do professor e por isso seus procedimentos pedagógicos são pensados a partir da realidade do aluno. Cabe destacar, como já destacado anteriormente, que as professoras declaram não conhecer profundamente a concepção de Educação do Campo. Contudo os saberes docentes adquiridos em diferentes momentos de suas vidas oferecem a elas condições de perceberem as necessidades dos alunos, do contexto e oferecer uma prática pedagógica contextualizada como sugere a Educação do Campo enquanto concepção de Educação.

6.2.8 O processo [concepções de] avaliação na Educação do Campo.

Durante as entrevistas, ao serem perguntadas sobre o processo avaliativo, as professoras inicialmente, teceram considerações sobre a sistemática de avaliação adotada pela escola, que segue orientações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED/PR e, reafirmada no Projeto Político Pedagógico da escola. Partindo das orientações mencionadas a forma de avaliação fica a cargo das professoras, mas a atribuição de nota final segue orientação do órgão mencionado. No processo de avaliação as professoras procuram não ter como predominância os aspectos cognitivos, buscam avaliar de forma mais ampla. Valorizam a participação nas aulas, consideram as tarefas enviadas para casa, participação em equipe, nos trabalhos, leitura e outros. Isso pode ser observado no seguinte trecho da fala da professora Maria Helena (2018):

Procuro variar no estilo de avaliação. Ora faço uma avaliação mais subjetiva, das impressões dos alunos com reprodução artística, desenho, esquema com apresentação oral e com apresentação escrita descritiva e também prova objetiva.

A professora deixa transparecer uma concepção de avaliação voltada para um diagnóstico da situação do aluno, mais preocupada com o crescimento desse como ser humano:

Cada um dos alunos tem um aspecto que se destaca. Tem aquele que escreve muito bem, mas ele pode não desenhar tão bem. Eu tenho que dar condições a ele. Eu tenho que tirar o melhor desse aluno. Eu Não Posso reduzir ele. Ah! Você não vai bem na prova objetiva, mas todas as avaliações são objetivas e você vai ficar para trás? Não! Eu não posso fazer isso com o aluno. Eu tenho que valorizar a forma que ele sabe expressar o aprendizado para mim. (MARIA HELENA, 2018).

Sobre as formas de avaliação a professora Maria Helena faz algumas ponderações:

Em geral a gente é obrigada a ter duas anotações, duas notas para avaliação, dois registros de avaliação e recuperação paralela dessas avaliações. Então, a primeira avaliação ela é sempre dissertativa e objetiva e a recuperação dela é de forma subjetiva. Então faço uma recuperação oral, por exemplo, ou uma recuperação com trabalho artístico de representação, produzir um cartaz, produzir um *folder* informativo. Sempre individual, as duas últimas em grupo.

A professora Maria Helena também observa os critérios levados em consideração na hora da avaliação do aluno do campo:

Eu procuro formar os grupos de um jeito que cada um dos membros desse grupo possa apresentar uma característica forte. Tem um grupo é formado por um bom leitor, um bom escritor, um bom desenhista. Isso, para que eles consigam se ajudar. Para que consigam aprender um com o outro. Não é só o professor que ensina, eles aprendem um com o outro.

Maria Helena nos apresenta ainda a ideia de avaliação formativa, realizada ao longo do processo, busca identificar os aspectos que favorecem e os que dificultam o processo de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo segundo ela. Vislumbra-se em sua fala, traços de uma proposta de avaliação numa perspectiva crítica do ensino. Ela deixa transparecer que é necessário ao professor ter clareza do estágio que se encontram seus alunos. Por isso, busca não estabelecer diferenciações entre aluno “fortes” e aluno “fracos”, evitando discriminação e rotulação desse. A preocupação da professora é focar no que o aluno tem e desenvolver da melhor forma.

A professora Rute, por sua vez, leva o processo de avaliação de forma muito séria. Seus alunos do Campo são do ensino médio e, segundo ela, seu foco está nas questões de vestibulares. Sobre isso questiona inclusive os procedimentos da escola frente a situação de vida dos alunos. utilizado como argumento na hora de “proteger” o aluno de abordagens mais complexas dos conteúdos:

Na hora do conselho de classe, na hora de aprovar ou não um aluno é sempre um mimimi. Olha a condição de vida que ele tem. Desculpa para justificar o baixo rendimento do aluno. A gente que é professor percebe a capacidade do aluno que ele tem condições de ir mais longe.

A professora afirma avaliar seus alunos de diferente formas: participação nas aulas, o interesse pela aula, realização das atividades. Tanto a professora Maria Helena, como a professora Rute e Flávia afirmam não concordarem com formas de avaliação classificatórias, porém são necessárias segundo as orientações recebidas. Mesmo não concordando é possível perceber na fala da professora Rute uma forma classificatória no sentido de comportamento do aluno: “Tenho alunos que o rendimento é menor, pelo comportamento que ele têm. Mas não porque não tenha capacidade de aprender. É sua nota baixa é por comportamento mesmo”.(RUTE, 2018).

A professora Flávia (2018), considera diferentes formas de manifestação do aprendizado: “Faço prova objetiva, faço trabalho em grupo, registro a participação nas aulas e considero o interesse do aluno na hora de avaliar. A prova objetiva não diz o quanto o aluno aprendeu mesmo”. Infere-se, pelo exposto, que o ponto fundamental da avaliação das professoras é “fugir” de formas tradicionais e para isso buscam fazer um acompanhamento

aprofundado e individual do aluno. As professoras buscam dar ao aluno o papel de co-autores no desenvolvimento de sua aprendizagem e fazem isso de forma mais engajada e contextualizada.

Na perspectiva da Educação do Campo, a avaliação deve ser crítica e reflexiva da ação pedagógica, deve assumir um posicionamento claro a fim de provocar mudanças, devendo ser pensada em função da totalidade do processo de ensino-aprendizagem e voltada para o julgamento qualitativo da ação.

6.3 O SABER-FAZER PEDAGÓGICO-GEOGRÁFICO NA ESCOLA DO CAMPO

Compreendemos que de fato os professores de Geografia que atuam na Escola do Campo defrontam com a tarefa de, considerando o contexto camponês e a Educação do Campo como concepção de educação, repensarem os conteúdos da disciplina, desde uma perspectiva didática e pedagógica. Assim, ao se envolverem nessa tarefa o professor de Geografia tem como uma de suas metas tornar os conteúdos geográficos interessantes e instrumento de leitura de mundo. Desse modo na reflexão constante de sua prática pedagógica, a partir de suas potencialidades e fragilidades, o professor vai compondo, ao logo do tempo um repertório de saberes profissionais e esquemas estratégicos que são colocados em ação quando necessário (LOPES, 2010).

Assim, nesta terceira grande categoria, analisamos o repertório de procedimentos, estratégias, habilidades, formas de fomentar a aprendizagem dos alunos do campo. Considerando a especificidade desta pesquisa, achamos conveniente eleger algumas subcategorias de análises:

- ✓ O Projeto Político Pedagógico;
- ✓ A relação das professoras com o currículo da Escola do Campo;
- ✓ A sala de aula da Escola do Campo;
- ✓ Objetivos e conteúdos geográficos na Escola do Campo;
- ✓ A ação pedagógica na escola do Campo;
- ✓ Os instrumentos de avaliação da aprendizagem na Escola do Campo
- ✓ Atividades rotineiras na Escola do Campo.

Dos subsídios teóricos que estão na base desta tese, compreendemos que o saber-fazer do professor de Geografia que atua em Escolas do Campo pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas como: competência na articulação do diálogo entre os diferentes conhecimento/saberes docentes e do campo, na perspectiva do professor reflexivo-crítico, na proposta de educação libertadora de Paulo Freire como prática política, no (re)conhecimento da complexidade da Educação do Campo e/ou ainda a partir da reflexão sobre o papel da disciplina geográfica no currículo escolar do campo ou acerca da ideia de reprodução material e cultural camponesa, ou ainda da territorialidade entre outras possibilidades.

Todas as formas de abordagens se complementam e buscam responder aos desafios encontrados no ensino-aprendizagem de Geografia na Escola do Campo , no qual a prática

pedagógica constitui uma das categorias fundamentais, pois é rica em valores e significados, sendo a questão metodológica no contexto do campo muitas vezes tão essencial quanto o próprio conhecimento. Neste processo, a formulação do conhecimento, da ação pedagógica por parte do professor, constitui um momento de alargamento efetivo do aprendizado do aluno do campo e mesmo de sua prática pedagógica, que pode ser predominantemente de percepção ou crítica/reflexiva.

Se organizada mediante ações como: análise do contexto, da paisagem, leitura de textos, uso de vídeos, pesquisas, trabalhos individuais/coletivos, debates, seminários, práticas interdisciplinares ou ainda de forma a exercitarem as relações, possibilitam ao professor identificar, pela avaliação, interação, comprometimento do aluno, como se elabora o objeto de conhecimento no campo. Daí, a necessidade de no contexto camponês o professor escolher estratégias pedagógicas que dialoguem com a realidade do aluno, que seja pensada com o aluno e a partir dele, se fazendo significativas.

Tardif (2002) propõe uma pedagogia que priorize a tecnologia da interação humana, com destaque, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas. Em Shuman (2005) temos o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, em Gauthier et. al. (2013) os saberes da ação pedagógica. E em nossa pesquisa denominamos como pré-requisito para atuação em Escola do Campo na perspectiva da Educação do Campo o desenvolvimento do **Saber Pedagógico Geográfico do Campo**. Ou seja, um tipo de saber que capacita o professor na construção de um diálogo entre os conteúdos geográfico, os laços culturais e os valores relacionados à vida na terra.

Um tipo de saber que permite uma articulação pedagógica na qual o professor ao perceber o campo como lugar de trabalho, de cultura e produção de conhecimento em sua relação de existência e sobrevivência adapta sua prática de forma a dialogar com conhecimentos dos alunos e do contexto de atuação. Um tipo de saber que apresenta uma consciência crítica, vínculo de pertencimento e permite ao professor construir um conjunto de reflexões pedagógicas que vão dar origem a uma prática desenvolvida pelo sujeito do campo. Um saber que, a despeito das inúmeras limitações nesta tese já mencionadas, valoriza e reconhece os direitos sociais e humanos da população camponesa. Um tipo de saber que se constitui como sendo fundamental na prática pedagógica pensada para a superação da dicotomia campo e cidade, rural e urbano.

6.3.1. O Projeto Político Pedagógico

A partir do Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo é possível falar e mesmo discutir diferentes tipos de saberes e/ou conhecimentos que a escola deseja desenvolver no seu alunado tais como: conhecimento intuitivo, afetivo, intelectual, crítico, lógico, sensível, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático, teórico e outros. O conteúdo desses saberes/conhecimentos contém uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade e nela é possível identificar se a escola irá impulsionar ou mesmo frear a luta política contra a desigualdade.

Contudo o saber que diretamente interessa à Educação do Campo é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, e para chegar a esse resultado, a escola, o professor e os alunos precisam tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente pela sociedade articulado com os saberes do contexto, revestido de criticidade. Neste processo é fundamental o fortalecimento da relação da escola com o contexto na qual está inserida.

A Educação do Campo como concepção de educação sugere, como já ressaltado nesta tese, a necessidade de desenvolver um Projeto Pedagógico contextualizado, no qual se trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para a intervenção social. Esse processo precisa se dar de forma coletiva, democrática e com o envolvimento de diferentes atores sociais que fazem parte da escola como: alunos, professores e comunidade. Em vista disso, existe ainda a necessidade de se ter a clareza do lugar que a escola ocupa dentro do projeto de desenvolvimento da sociedade e principalmente do campo onde está inserida.

Assim, a sociedade que interessa a Educação do Campo é uma sociedade mais justa, igualitária, que respeita a liberdade, que atenda às necessidades do cidadão, fazendo cumprir seus direitos. Uma sociedade sem privilégios, que respeite os legados culturais e possibilite uma formação integral. A educação que interessa à Educação do Campo é aquela constituída por aspectos culturais, políticos e econômicos, com processos educacionais significativos, ligados à realidade, ao contexto dos sujeitos que a integram.

Diante do exposto apresentamos os projetos políticos pedagógicos das escolas das quais as professoras parceiras fazem parte.

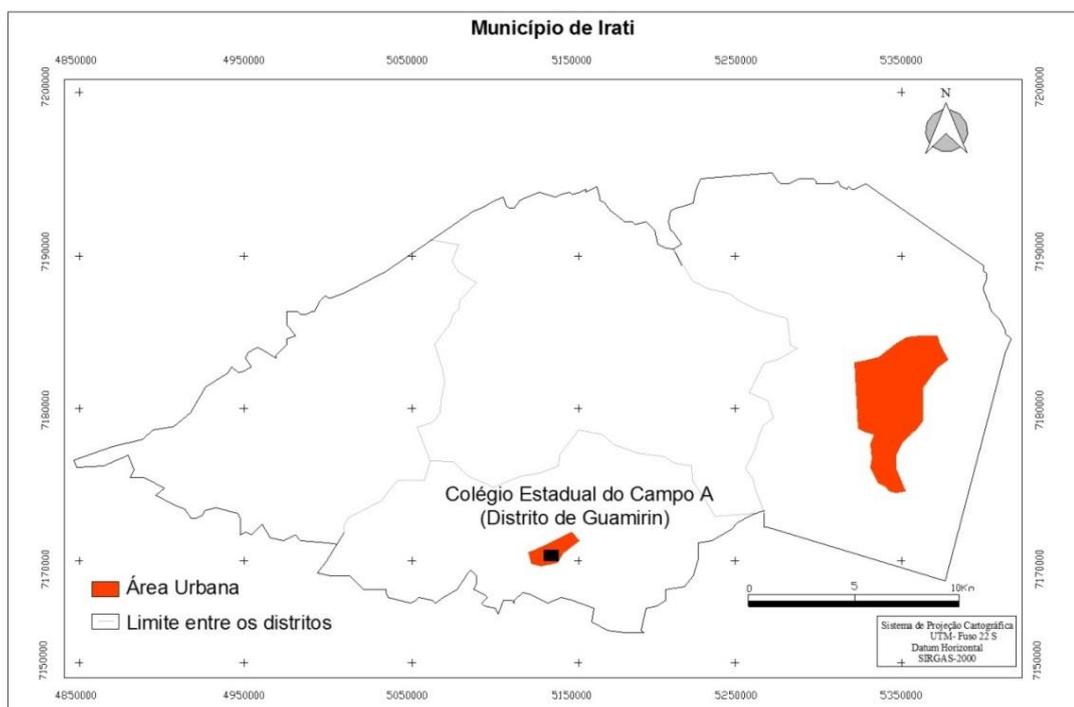
Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (A) - professora Flávia

A Escola do Campo de atuação da professora Flávia localiza-se, geograficamente, (Figura 10 – mapa de localização da Escola do Campo - A) no distrito de Guamirim distante 25

km da cidade. Sua identidade camponesa é dada pelo seu público que em quase sua totalidade pertence à área rural. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2013), a história da escola, hoje colégio, tem início com sua fundação no ano de 1947 – onde era denominado de Grupo Escolar, substituindo a escola até então existente. Um Decreto Lei municipal de nº 450/76, criou o Ginásio Municipal, que funcionou até 1985 e no ano de 1986 a escola foi estadualizada e reconhecida pela Resolução nº 2343/89 DOE, em 22 de setembro de 1989. Nesse período, o Estado foi responsável pelo Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série e de 5ª a 8ª Série, atendendo crianças e adolescentes de todas as comunidades da região.

Contudo, em 1996 ocorreu a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série. Mais tarde, por mobilização da comunidade houve autorização para funcionamento do ensino médio. Em 03 de fevereiro de 2003, a Resolução nº 14/03 a SEED/PR autorizou o funcionamento da 1ª série, no período vespertino e o colégio inclui em sua nomenclatura os termos - Ensino Fundamental e Médio. Mais tarde, por força do Parecer nº122/2011-EP e Parecer nº 187/2011 – SEF – é aprovado o Adendo nº 02 referente à implantação simultânea dos Anos Finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º Anos e Sala de Apoio 6º e 9º Anos e em 14/05/2012 foi publicado no Diário Oficial do Estado, a Resolução nº 2812 com Alteração de Denominação – Parecer 1692/12-SEED/CEF, e o colégio passou a utilizar o termo **Do Campo**.

Figura 10 - mapa de localização da Escola do Campo - A



Fonte: elaborado pela autora (2020)

A escola atende a diferentes localidades. Segundo os ditames da Lei Municipal nº 2.164 de 21 de dezembro de 2004, que estabelece em seu artigo 9º, alínea b, a composição do Distrito de Guamirim é formada pelas localidades do:

[...]Guamirim, Rio Corrente I e II, Rio Preto I e II, Guaçatunga, Água Clara, Cerro do Leão, Pirapó, Boa Vista do Pirapó, Empossados, Barra do Gavião, Governador Ribas, Faxinal dos Ferreiras, Taquari, Coloninha de Guamirim, Campina de Guamirim, Água Quente, Arroio Grande, Rio Corrente dos Cabral, Rio Corrente dos Pedroso. (LEI MUNICIPAL, 2004).

Todas essas localidades possuem representantes (alunos) na escola. Dado o histórico de colonização do município já mencionado os alunos pertencem a diferentes etnias, possuindo aspectos culturais distintos. O documento afirma que em quase toda a sua totalidade os alunos tem na atividade camponesa sua principal base econômica e também um caracterizador de sua identidade. O alunos são:

Filhos de agricultores, de comerciantes, de comerciários, de autônomos e muitos sem qualificação profissional, ou ainda desempregados. Filhos de famílias com descendência eslava (em sua maioria) trazem consigo ao ambiente escolar uma educação tradicional, o que muito influência e contribui no baixo índice de indisciplina. Estas famílias conservam suas raízes, suas tradições, seus valores e sua língua estrangeira. (PPP, 2013, p.19).

A grande maioria dos alunos são filhos de pequenos proprietários e apresentam grandes disparidades sociais, econômicas e culturais apesar de viverem sobre o mesmo contexto. Essa diversidade de aluno do campo é tratada por Shanin (2005) quando trata da não existência de um camponês único. A diversidade de características dos alunos e disparidades social é comentada pela professora Flávia durante entrevista:

Na escola, a gente tem alunos do campo de formas diferentes. Tem aqueles que tem uma qualidade de vida melhor, tem uma propriedade maior, que produzem mais voltados para o mercado e tem aqueles agricultores familiares, principalmente, produtores voltados mais para a fumiicultura e temos também alunos faxinalenses.

O descrito pela professora Flávia reforça a necessidade do reconhecimento da identidade camponesa de seus alunos e apresenta também a necessidade de produção de formas distintas de trabalhar os conteúdos e principalmente, a necessidade do professor possuir condições formativas para lidar com os diferentes contextos dentro de um mesmo contexto, que é a sala de aula. Sobre essa diversidade de cultura, econômica e de estrutura familiar o PPP, menciona:

Em relação ao contexto familiar, algumas famílias pertencem à classe média, enquanto a grande maioria é extremamente carente. Em muitas famílias são claras e constantes as características de união e organização, enquanto outras se apresentam totalmente desestruturadas e imperam vícios como o alcoolismo. (PPP, 2013, p 19-20, grifos nosso).

Na descrição das características da população a que a escola faz parte, ela expõe seus desafios e apresenta as fragilidades de seus alunos. Ao reconhecer as necessidades de seu alunado a Escola do Campo se compromete a elaborar ações educativas que possam de alguma forma intervir na vida de seu alunado.

Os alunos realizam atividades diferenciadas, parte deles **trabalha na agricultura** familiar, em auxílio aos pais, deixando de lado qualquer outra atividade alheia ao seu cotidiano. Por conta do poder aquisitivo das famílias, a alimentação é deficitária na maioria dos lares dos alunos. No sentido da saúde que é função do poder público, **a escola, por vezes, assume papel de assistente social**, contribuindo para o recebimento de assistência médica e odontológica para crianças e adolescentes, somente por intermédio da instituição escolar.

O documento afirma ainda que é necessário a **compreensão do modo de vida camponês** que se materializa a partir de políticas públicas que assegurem o direito à igualdade e com respeito às diferenças e observa a necessidade de construção de uma política pública de educação na qual a **formação de docentes**, possa contemplar esses fundamentos.

Do ponto de vista do Projeto Político Pedagógico, a comunidade participa das atividades realizadas pela escola de forma parcialmente ativa, e isso ocorre devido a diferentes fatores elencados pela escola como:

A distância, condições precárias de muitas estradas rurais e dos ônibus utilizados pelos alunos; falta de transporte em algumas localidades falta de tempo, nível cultural, falta de interesse, e ainda desvalorização da escola, quanto como entidade educacional (PPP, 2013, p. 20b).

Os fatores elencados no documento da escola são comentado pela professora Flávia em entrevista : “Falta tudo na escola! Estrutura, investimento, falta acesso dos alunos até a escola, recursos didáticos, apoio dos pais. Tudo aqui é muito difícil!” (FLÁVIA, 2018).

O documento observa que as **faltas** do seu alunado decorrem motivadas por diversos fatores: **dificuldades em se realizar o transporte escolar devido ao mau tempo e/ou dificuldade de acesso**. Essa situação contribui para que os alunos percam boa parte do ano letivo, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Sobre o mencionado a professora Flávia (2018) afirma que: “O governo não nos auxilia muito. Quando chove nós professores, já nos preparamos para receber um número pequeno de alunos. Temos que modificar a aula, pois

temos que trabalhar o mesmo conteúdo com os alunos que não apareceram por esse motivo”.

Outro ponto encontrado no Projeto Político Pedagógico da escola diz respeito a evasão escolar. O documento afirma que muitos alunos, não frequentam a escola por carência econômica, por longa distância a ser percorrida, e mesmo por ignorância dos pais e desvalor à educação; outros fatores que contibuem para a evasão escolar segundo o documento é o matrimônio e/ou gravidez precoce; defasagem de faixa etária; dificuldade de aprendizagem, devido a problemas familiares e de saúde física e mental.

Sobre a gravidez precoce e o matrimônio de alunas em específico, a professora Flávia menciona a falta de perspectiva de vida, baixa estima e mesmo falta de orientação por parte dos pais como fatores que de certa forma impulsionam a gravidez e os casamentos precoces entre as meninas, principalmente as matriculadas no ensino médio:

Na escola temos também muitas alunas que não tem a perspectiva de sair do campo e acabam muitas vezes abandonando também a escola. Nem terminam o ensino médio, justamente, para se casar ou ainda, engravidam e acabam tendo que morar em lugares mais longe, que não têm acesso e então, elas acabam abandonando e não terminando nem sequer o ensino médio. (PPP, 2013, p. 20c).

Depreende-se do discurso da professora, a existência de afetividade para com as alunas e preocupação com o futuro das mesmas. O sentimento da professora encontra em Freire (1996) apoio quando esse afirma que jamais entendeu a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Os fatores observados pela professora e também mencionados no projeto político pedagógico, pode ser reflexo de uma escola do campo ainda pensada a partir do contexto urbano como afirma o PPP(2013):

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica dos povos do campo raramente é tomada como referência para o trabalho pedagógico bem como, para organizar o sistema de ensino, formação de professores e a produção de materiais didáticos. Essa visão que tem permeado as políticas educacionais parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Essa perspectiva contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural. (p.22).

Mesmo atingida por um olhar urbano, a escola do campo afirma que não deve ser alienada da situação atual e ficar de fora de seus desafios centrais. Por isso, a escola entende que seu papel social é de um:

Veículo comunicador e educacional, local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana, com o intuito de socializar nossos educandos na comunidade em que estão inseridos, tendo como objetivo, formar no educando uma mentalidade crítica atualizada, priorizar sua cidadania, resgatando o que lhes é natural e direito adquirido, ou seja, um indivíduo reconhecido em sua sociedade, capaz, atuante e possuidor de valores éticos e morais com uma visão esclarecida, capaz de crescer individualmente e profissionalmente. Interagindo desta forma, a escola, possibilita ao educando o convívio nos ambientes e situações correlatas ao seu referencial de vida. (PPP, 2013, p. 23-24).

A escola em sua postura pedagógica se coloca como consciente de sua realidade camponesa e entende isso como sua característica principal - **ser escola do campo**, e afirma reconhecer o seu papel perante a sociedade como formadora de líderes locais, indivíduos possuidores de uma educação global e permanente, conscientes de seu papel perante a vida, a sociedade, com vistas ampliadas à organização e ao desenvolvimento da comunidade, participando e interagindo na solução de problemas mesmo diante de todos os desafios.

Na proposta descrita em seu PPP a escola do campo A entende o homem do campo não como um **“atrasado” e “submisso” e sim, um sujeito possuidor de um jeito de ser peculiar** que desenvolve suas atividades tanto pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do sol. Afirma ainda que ele, pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo; ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens. (PPP, 2013).

Ao mencionar de forma específica sobre a Educação do Campo o documento assegura que é um: **“DESAFIO**, e faz isso com letras maiúsculas:”em um país onde a educação possui cunho de reprodução social, **o homem do campo ainda possui como único recurso e única ferramenta o cabo da enxada**, o saber adquirido provém do seu dia a dia” (PPP, 2013, p. 26 a, grifos nossos). Neste sentido, a escola percebe que no campo, ela representa **a única unidade formal de educação, e também centro social da comunidade**. Entende que possui um **“papel civilizador sem urbanizar**, uma escola que, conscientizando o homem sobre os valores autênticos do seu próprio meio, seja capaz de despertar as forças latentes da comunidade em ritmo de progresso”. (PPP, 2013, p. 26b, grifos nossos).

A escola do campo A, afirma em seu PPP, que a Educação é uma prática social, uma atividade específica dos homens situando-os dentro da história. Assim, a Educação se apresenta como um processo de desenvolvimento humano que precisa acontecer de forma integral, é um

instrumento gerador das transformações sociais.

O documento afirma, ainda, como já discutido no texto desta tese, que um desafio posto à Educação do Campo é a necessidade de considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecimento da educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos com a construção de experiências para a transformação da sociedade. Neste aspecto, o conhecimento e a aprendizagem são vistos pela escola como uma atividade humana que busca explicitar as relações entre a humanidade e a natureza. Sendo que, o conhecimento é produzido nas relações sociais mediadas pelo trabalho. O PPP afirma que o conhecimento não ocorre individualmente, ele acontece no social gerando mudanças internas e externas no cidadão e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade. E reforça que o conhecimento não é adquirido de forma isolada, pois possui conexões e filiações, estabelecendo relações entre as disciplinas. (PPP, 2013).

Quando analisado a forma de avaliação, a escola em seu documento que essa tem a necessidade de acontecer de forma contínua e diária e sempre observando o desempenho e o envolvimento do aluno por meio do caderno e tarefas extraclases, no sentido de diagnosticar. Cumulatória e somatória considerando os trabalhos individuais, em grupos, pesquisas, relatórios, debates seminários e provas orais e escritas. Sobre as formas de avaliação mencionadas no Projeto Político Pedagógico a professora Flávia comenta que busca fazer uso de diferentes tipos e considera a avaliação como um processo: “Eu avalio o aluno, pelas provas orais, pelas atividades realizadas, pelo envolvimento em sala, pelas tarefas feitas. Eu sempre dou visto no caderno por essas atividades e faço isso com todas as séries, inclusive no ensino médio”. (FLÁVIA, 2018). Sobre esses formatos a professora diz que busca atender às diferentes formas de aprendizagem do aluno e ainda busca adequar as orientações recebidas da escola. Contudo, mesmo não concordando, a professora afirma que essa dinâmica da avaliação tem como resultado uma média numérica final.

O PPP, como se observa, atende à proposta pedagógica direcionada pelas Diretrizes Curriculares Estadual oferecida pela Secretaria de Estado da Educação e do Governo Federal. Não encontramos no documento de forma específica, entretanto, a menção às Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo como documento orientador. Essa situação fragiliza o discurso da escola em buscar atender os alunos a partir de suas necessidades e seu modo de vida, pois um PPP pensado e planejado com a comunidade escolar é premissa fundamental para o desenvolvimento da Educação do Campo. Outro impacto está na profissionalidade docente que fica prejudicada pela falta de domínio dessas diretrizes.

Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (B) - professora Rute

A Escola do Campo (B) espaço de atuação da professora Rute está localizada à 26 Km da cidade sede Irati/PR e foi fundada em 1937. Em seu Projeto Político Pedagógico datado de 2012 e vigente no momento da pesquisa, **afirma buscar a formação integral do aluno**, incentivando o estudo constante, a construção do conhecimento, respeitando seus valores culturais, artísticos e históricos visando a integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular:

O processo educativo deve ter um compromisso com a mudança social. Educação e emancipação devem caminhar juntas para a edificação da nova sociedade onde todos tenham garantido os direitos fundamentais da pessoa humana. (PPP, 2012, p.16).

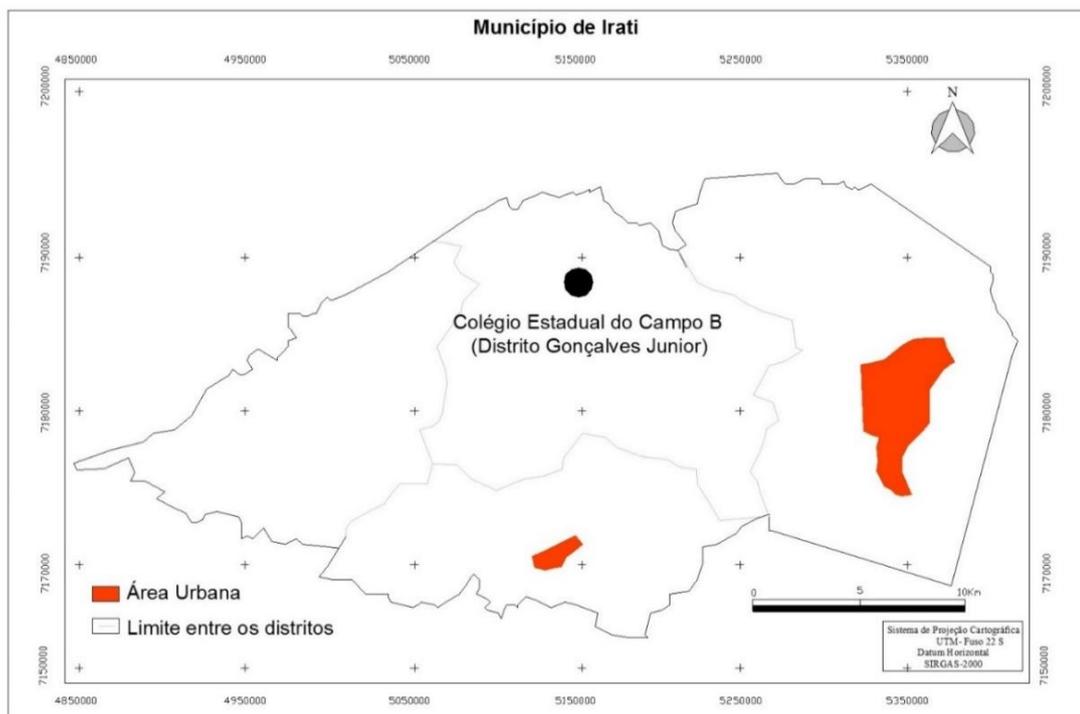
De forma específica sobre a Educação do Campo , o documento afirma que:

É **necessário pensar um currículo** que promova o desenvolvimento necessário ao processo de renovação, incluindo respeito às dificuldades e incentivo ao trabalho coletivo. É de fundamental importância que o **colégio participe do processo de construção da escola do campo**. Para tanto, a equipe, os seus professores devem estar preparados para desenvolver **uma reflexão crítica quanto ao aspecto pedagógico das escolas do campo**, bem como, elaborar propostas de práticas educativas contextualizadas, que incluam o agricultor como agente do desenvolvimento do lugar. **O campo é uma diversidade, independente de o povo do campo estar ou não no processo de luta social**. O povo do campo, como sujeito que se reconhece como do campo, precisa de uma **educação diferenciada** da educação urbana e o paradigma urbano do direito à educação não pode ser único para todas as escolas, porque no campo se vivem situações adversas às cidades, a começar da organização dos tempos escolares. **Normas e políticas generalistas não têm garantido os direitos nas especificidades do homem do campo**. Há necessidades de políticas educacionais focadas ao homem no campo, direcionadas ao território, à terra, à cultura e à tradição do campo. A importância da **Educação do Campo como um recurso de participação na construção e na formação da cidadania do homem do campo é indiscutível**, porém a forma de participação é objeto de muita discussão, vez que o ambiente social, diferentemente da escola urbana, é hoje muito mais amplo, complexo, desigual e diverso. O colégio deve estar **vinculado ao mundo do trabalho, da cultura, ao modo de produção**, à luta pela terra e ao projeto de desenvolvimento do campo. **Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, no envolvimento da comunidade, nas parcerias entre professor, comunidade, estado e município**. (PPP, 2012, p.19, grifos nosso).

O documento afirma que se faz necessário **uma mudança de concepção de campo**, no sentido de **incluir outros povos**, nesse caso, o povo cigano que se fixou na comunidade em

“acampamento” e a escola vem atendendo os alunos que chegam pertencente à etnia. (PPP, 2012).

Figura 11- mapa de localização da Escola do Campo - B



Fonte : elaborado pela autora (2020)

Ao mencionar a necessidade de alterar sua concepção de campo, mais especificamente de povos do campo é importante destacar que durante a pesquisa esse entendimento vinha sendo discutido entre a comunidade escolar a partir de consulta pública e elaboração de projetos onde instituições formadoras foram chamadas a participar a saber: Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, campus Irati e Instituto Federal do Paraná, campus de Irati. Além de outras instituições. A direção da instituição afirma: “ nossa escola está aberta a todos que querem contribuir. Ficamos muito felizes em poder contar com a universidade e com o Instituto Federal em nossos projetos”. (DIREÇÃO, ESCOLA DO CAMPO B , 2018).

A fala da diretora sobre ver com bons olhos o envolvimento das instituições de ensino com a Escola do Campo é materializada quando nos convidou a participar da Semana Pedagógica da escola. Na ocasião solicitou que apresentássemos o projeto da tese e que ouvíssemos os demais professores sobre ser do campo. Atendendo ao pedido da direção, apresentamos o projeto e ouvimos dos professores as dificuldades já mencionadas nesse texto.

Conhecemos também os projetos desenvolvidos pela escola. Projetos que ganharam notoriedade nas mídias sociais e o direito de representar o Estado do Paraná na “V conferência

Nacional Infante Juvenil pelo Meio ambiente”, em Brasília. Com o título “Água: a grande teia da vida²⁵”, o projeto foi elaborado por um aluno apoiado por toda a comunidade e foi amplamente divulgado, situação que deu visibilidade a escola.

Contudo, no encontro com os professores a discussão que tomou conta do grupo como já destacado neste texto, foi o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, recebido pela escola. Os professores questionavam a forma de avaliação, pois a mesma segundo eles não considerava o contexto do campo e suas especificidades, e ainda, a forma de avaliação dos alunos que possuem alguma necessidade especial. Uma professora de outra área do conhecimento e presente na reunião, menciona: “Eles não avaliam o esforço do aluno, as condições que nós temos de ensino. Eles não avaliam nada...”. Da reunião depreendemos que muitos professores se preocupam com a escola e com a imagem dela. A nota obtida no IDEB, segundo eles não retrata a realidade que vivenciam, mas deixou-os decepcionados. Na ocasião discutiram formas de pensar como mudar a situação.

Ainda analisando o projeto político pedagógico da escola do campo B, não encontramos o perfil dos alunos atendidos. Esse perfil, todavia, foi apresentado, ainda que parcialmente, pela professora Rute, quanto afirma que “No noturno os meus alunos do médio trabalham com os pais em pequenas propriedades, são agricultores.” (RUTE, 2018).

A proposta pedagógica da escola destaca a **religiosidade** da comunidade e afirma que essa é muito presente e faz com que os moradores do distrito e das comunidades próximas preservem os valores humanos e “**sejam pessoas honestas, justas, solidárias, unidas**, refletindo no cotidiano da escola que busca também vivenciar esses valores nas ações que desenvolve. (PPP, 2012). Como mencionado, a escola no momento da pesquisa vinha passando por uma reestruturação em seu PPP e o novo olhar já podia ser observado, refletido nos projetos elaborados pela escola em parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste e Instituto Federal do Paraná

Sobre o ensino de Geografia na escola do campo B e sobre a “autonomia” metodológica, a professora Rute se manifesta questionando a forma como a escola compreende as condições

²⁵ Projeto elaborado por um aluno da Escola do Campo B com apoio da escola e dos demais alunos. Foi realizado um estudo de possíveis problemas ambientais nos rios no entorno da escola. A pesquisa consistiu em entrevistas com moradores e fotografias. Os estudantes diagnosticaram a falta de mata ciliar nos rios e riachos da região e o avanço desordenado de vegetação exótica. Propuseram o reflorestamento de árvores nativas, o recolhimento e a venda de latas de alumínio para arrecadação de recursos para investimento em insumos e materiais necessários para recuperação das áreas atingidas, além de reuniões com os alunos para que todos plantem, pelo menos, uma muda e palestras para conscientização dos moradores. A principal ação do trabalho será a conscientização dos moradores sobre a importância da preservação das nascentes dos rios. O projeto representou o Estado na 5ª edição da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), em Brasília.

de existência do aluno do campo – marcada, não raramente por dificuldades de direntes ordens – e, principalmente, como, diante dessa situação, promove ou não o aluno. Para a professora a escola considera o aluno como simples vítima dessa situação, reduzindo as expectativas em relação à apredizagem e suas capacidades para superá-la. Ela afirma:

Dependendo da comunidade existe a questão de utilizar as dificuldades que os alunos têm por morarem no campo como argumento para justificar o baixo rendimento do aluno. Alguns alunos vêm de família mais carente ou que tem menos acesso e na hora do conselho de classe a situação do aluno é levado em conta para a provação desse. Sempre vem esse “mimimi”. Olha a condição de vida que ele tem! Sempre tentam colocar isso como se fosse uma desculpa para o baixo **rendimento dos alunos sendo que a gente em sala de aula percebe que o aluno tem total capacidade de ir além**. Até mesmo nos cursos de cursos de formação continuada isso é posto. Até no sentido de a escola conseguir atingir o índice de desenvolvimento exigido isso é colocado como se fosse um empecilho uma dificuldade do aluno para aprender. E acabam sugerindo uma avaliação de maneira mais simples e mais superficial. (Grifos Nossos).

A relevância da fala da professora é justificada pelo próprio PPP, quando afirma que a escola deve prezar por uma educação de qualidade e que a avaliação é um processo, sendo também um instrumento para medir a melhoria e manutenção da qualidade do ensino oferecido. Sendo assim, não pode ser pensada apenas para satisfazer números e índices governamentais.

Encontramos, no Projeto Político Pedagógico, um ponto contraditório quando afirma que o colégio apresenta índices satisfatórios em relação às avaliações externas. Atingiram 4,7 no IDEB 2009. A taxa de aprovação foi de 88,6%. A frequência às aulas é regular e o transporte escolar atende de forma satisfatória” (PPP, 2012, p. 78). Entretanto, a afirmativa presente no documento não condiz com a fala da professora Rute quando destaca as dificuldades de seus alunos:

Meus alunos têm dificuldade de acesso porque as estradas são péssimas, inclusive para nós professores que saímos da cidade. O asfalto é de péssima qualidade. Mas as estradas do interior das comunidades é pior ainda. Há duas semanas atrás o ônibus não conseguiu buscar os alunos. Nós chegamos a trabalhar com 4 ou 5 alunos em cada turma. Tinha aluno que veio de trator por causa da chuva e pelas condições da estrada. Os que eram maior de idade e podiam dirigir vieram de trator sozinhos, outros foram trazidos pelos pais. Outros os pais não conseguiram trazer porque o carro não conseguia se deslocar. Teve aluno que chegou na escola e teve que voltar para casa porque o ônibus estava vontando antes do horário por conta da situação das estradas. (RUTE, 2018).

Sobre os fundamentos teórico-metodológicos, o PPP afirma ter como base a pedagogia sócio-interacionista. Afirma, ainda, que as especificidades da Educação do Campo devem ser

trabalhadas visando a reflexão constante sobre como construir uma visão de mundo crítica e histórica. Sobre as metodologias a professora Rute menciona ter muita dificuldade de realização, pois a falta de internet de qualidade contribui muito para isso: “A escola não tem internet de qualidade, não oferece acesso para realização de pesquisa, para fazer trabalho diferenciado não é fácil para os alunos não é fácil para nós professores realizar práticas diferenciadas sem acesso à internet”. A Falta de infraestrutura, segundo a professora, amplia o desinteresse do aluno pela escola. Ela afirma: “Não é fácil de superar todos esses desafios: questões físicas, de deslocamento, estrutural da escola, não é fácil transpor. Não tem sido fácil pelo menos o que eu tenho percebido”. (RUTE, 2018).

No que se refere à avaliação, o documento informa que essa deve ser diagnóstica, contínua, somatória, cumulativa, avaliando todos os aspectos do desenvolvimento e aproveitamento do educando (PPP, 2012). Sobre isso a professora Rute menciona que busca avaliar os alunos dentro de um processo: “Eu avalio a participação, as atividades realizadas, os trabalhos feito, as tarefas de casa, o envolvimento em sala com os colegas”.

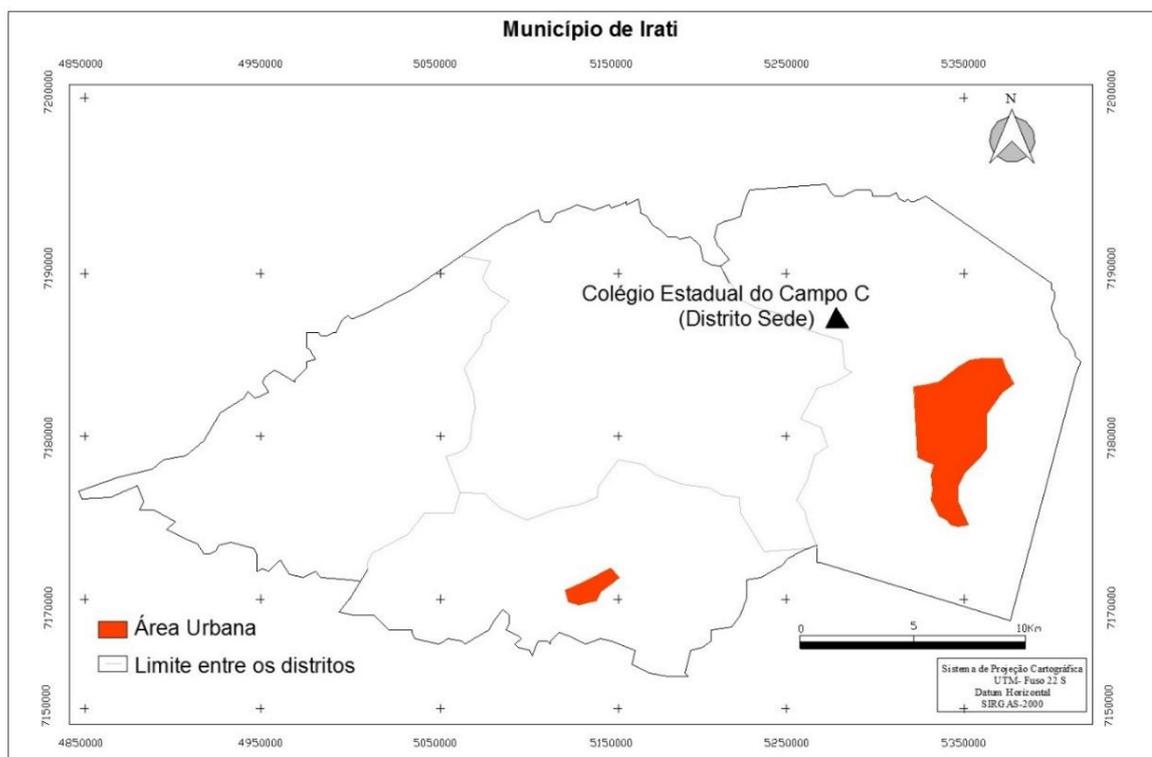
Diante do exposto, depreendemos que o documento não tem por base os pressupostos e objetivos da Educação do Campo, não considera a luta dos povos por uma educação de qualidade e não tem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo como documento orientador da prática educativa. Mas, conforme informação da direção da escola do campo B essa situação apresentada destacada no PPP (2011) deve ser corrigida. Pois, a comunidade escolar possui um novo olhar para a Educação do Campo, com entendimento dos seus pressupostos e objetivos. A diretora afirma que: “[...] quando esse PPP foi elaborado não tínhamos a noção de Educação do Campo, nem tínhamos a noção de nosso papel . Isso agora é diferente”. (DIREÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO B). Nesse novo momento da escola, de acordo com a direção, se tem maior clareza da concepção de campo, de Escola do Campo e de Educação do Campo. Um entendimento construído coletivamente segundo a mesma. Nessa nova proposta, segundo a direção, será destacado a importância dos conteúdos, das didáticas de ensino sempre articulados com os aspectos da vida dos alunos. Esse entendimento mencionado pela direção da escola vai ao encontro do que afirma Caldart et. al. (2010), que a escola precisa ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora.

Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (C) - professora Maria Helena

A Escola do Campo C , (figura – 12 - mapa de localização), é o espaço de atuação da

professora Maria Helena e de acordo com o Projeto Político Pedagógico elaborado em 2012 e vigente em 2018 ano da pesquisa, o público atendido pela escola é essencialmente agrícola, filhos de fumicultores, a grande maioria de pequenos proprietários e uma pequena parte não têm propriedades e o trabalho na terra ocorre por acordos de meeiros, arrendamento e outras formas. Figura – 12 : mapa de localização da Escola do Campo C

Figura 12- mapa de localização da Escola do Campo - C



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Fundada em 1983 através de um convênio Federal – PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para população de Zona Rural), a escola atende aproximadamente 21 comunidades. A Escola do Campo C, afirma que tem por finalidade conduzir a prática pedagógica como um instrumento que possibilita à escola constituir-se enquanto espaço público de exercício de liberdade e autonomia. Desta forma objetiva:

Valorizar o aluno do meio rural, demonstrando que tem deveres e direitos iguais a outro cidadão, fornecendo-lhe conteúdos que subsidiem seu trabalho na agricultura e abranja espaço para maiores conhecimentos fortalecendo assim a Educação do Campo e **assegurando aos filhos de agricultores uma educação de qualidade**. (PPP, 2012, p. 10).

No texto do PPP a escola ressalta o **empobrecimento e perda de referência da população do campo** e vê a Educação do Campo como alternativa de valorização da população

rural:

A realidade de empobrecimento e perda de referências dos camponeses aponta para a **Educação do Campo** como uma das **alternativas de desenvolver referências** que ensinem que dê sentido, ao paradigma que se defende no qual o **campo, é um espaço de possibilidades de relações entre os seres humanos** com a produção das condições de existência social, seja através da produção, do trabalho, da beleza, alegria, com as festas, a cultura, as tradições que vão desde as expressões culturais passando pelas práticas de conservação e sustentabilidade do meio ambiente. (PPP, 2012).

É importante ressaltar que no ano de 2018, ano da pesquisa de campo, a escola estava em processo de elaboração de um novo PPP com novos entendimentos sobre a Educação do Campo e também por conta de um novo posicionamento da comunidade escolar frente às suas características e entendimento como Do Campo. Geograficamente, a Escola do Campo C, encontra-se localizada na área rural do município de Irati/PR e compartilha seu prédio com uma escola municipal. O PPP descreve a comunidade da seguinte forma:

É uma **comunidade fixa, predomina o valor familiar, prevalece religião Católica**, grande maioria **são agricultores (fumicultores)**, de posse de pequenas áreas, sem renda fixa pois predomina a agricultura de subsistência sem muitas perspectivas para o futuro, muitas famílias sobrevivem com o auxílio dos avós aposentados. São pessoas que apenas possuem escolaridade até a 4ª série, mas são bastante informadas e procuram estar por dentro do que acontece na Escola, na Comunidade, Município, Estado, etc. Em nossa comunidade escolar predominam as etnias (ucranianos, poloneses, italianos, alemães), cuja condição de moradia, quase todos **são proprietários, a minoria são comodatários**. Quanto ao lazer participam das festas das **comunidades, jogos de futebol, festas dançantes, visitas familiares, viagens**. Nesta comunidade como ponto forte podemos destacar: **crença, valorização pela religiosidade, tradições entre as quais: FAMÍLIA, IGREJA, ESCOLA**.

O (PPP) elenca algumas **necessidades** da comunidade como: incentivo e valorização da da população do campo; da produção agrícola na hora de venda; meios de comunicação (**telefonia rural, internet**); **melhoria nas estradas; cursos voltados a agricultores**. O texto faz críticas e reivindica políticas públicas de incentivo a diversificação da propriedade rural e socilita seriedade com agricultura, principalmente no sentido de criar situações em que os agricultores aprendam a fazer uso dos programas oferecidos pelo poder público. O Projeto Político Pedagógico faz a seguinte observação sobre o esvaziamento do campo:

Os **jovens do espaço rural**, estão crescendo, estudando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e todos ou quase **todos deixam o interior mudando-se** para as cidades, principalmente para Campo Largo, Curitiba, São José dos Pinhais, Irati e Prudentópolis, a procura de melhores condições de vida e até para dar continuidade aos estudos. A cada ano que passa observa-

se a diminuição dos alunos, isto prova que o meio rural tende a diminuir, pois dificilmente se recebe uma transferência escolar, também se nota mais oportunidade de estudos, onde estes se deslocam a noite para complementar seus estudos. (PPP, 2012, p. 15).

O Documento atribui esse **êxodo rural, à falta de trabalho no campo e de autoestima**, ou seja, os alunos precisam ser estimulados quanto à escolarização e afirma que o desinteresse ocorre devido a atividade (camponesa) desenvolvida pelos pais, e os filhos não estão diretamente ligados a assuntos educacionais. Observa, também, que a **baixa escolaridade dos pais** impede que esses auxiliem seus filhos nas tarefas escolares.

Afirma ainda que a escola para os alunos é um **espaço de socialização e de encontro**. Por outro lado, o documento informa que a maioria dos alunos dá **continuidade aos estudos após conclusão do ensino fundamental. A grande maioria do corpo docente não pertence à comunidade** e se deslocam diariamente da sede do município para exercer a docência na escola. É o caso da professora Maria Helena que se desloca mais de 60Km entre ida e volta para exercer sua profissão no campo. No entanto, o documento afirma que quase a **sua totalidade dos docentes fazem parte do quadro próprio do magistério** do Estado do Paraná, ou seja, são efetivos. Essa situação favorece o ensino, pois permite que os alunos estabeleçam vínculos mais duradouros com o professor. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2007). A observação dos autores é comentada no documento quando afirma que:

Existe uma afinidade muito grande entre professor/aluno/família o que facilita o trabalho. Pois em escolas pequenas já há esse entrosamento. Os professores que não fizeram parte da vida destes alunos, terão sempre muito diálogo com os demais e recebem informações necessárias. Também trabalhamos muito a questão de horários, troca de aula, materiais para cada dia, bem como separação dos cadernos por disciplina. (PPP, 2012, p.17).

A situação relatada pelo documento não pode ser observada durante o período de observação da prática pedagógica da professora de Geografia da instituição. Sobre o conhecimento esse no documento é visto como sendo:

Herdado culturalmente não deve ser o todo, e sim, o sujeito deve entender que a busca do conhecimento está na exploração do saber, é a informação elaborada, necessita ser reconstruído em suas pluri determinações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo quer de forma prática, aos desafios propostos. (PPP, 2012, p.24).

O documento considera ainda que a escola no contexto atual, mesmo sem perceber, perpetua a ideologia da sociedade capitalista e isso faz com que sejam agregadas funções que não lhe são pertinentes, desvirtuando seu real objetivo. Entende que o papel da escola não é

adaptar o sujeito a novas demandas da sociedade atual e sim, por meio do conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitar que o aluno seja crítico e possa colaborar para transformar nossa sociedade. A escola tem por obrigação criar um ambiente agradável que propicie um bom aprendizado. (PPP, 2012).

A avaliação, segundo o documento, deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas a obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma, e em quais condições. Sendo uma busca incessante para compreender as dificuldades dos alunos e oportunizar novos conhecimentos, funciona como instrumento que possibilita ao professor analisar criticamente sua prática educativa. (PPP, 2012).

Sobre avaliação a fala da professora Maria Helena confirma o mencionado pelo documento:

Eu procuro variar sempre o estilo de avaliação. Numa avaliação mais subjetiva eu vejo as impressões dos alunos e isso a partir de reprodução artística como: desenho, esquema, apresentação oral, apresentação escrita e de forma objetiva. Faço isso porque entendo que cada um tem um aspecto que se destaca. Aquele aluno que escreve muito bem, pode não desenhar tão bem. Mas eu tenho que dar condição, eu tenho que tirar o melhor desse aluno. Eu não posso reduzir ele. Se ele não vai bem na prova objetiva, como as avaliações podem ser todas objetivas? Ele vai ficar para trás! Eu não posso fazer isso. Eu tenho que valorizar a forma que ele sabe expressar isso para mim. (MARIA HELENA, 2018).

Da fala da professora, observa-se que existe um compromisso com a aprendizagem do aluno, um compromisso ético com a qualidade de sua formação. Premissa básica para o desenvolvimento da Educação do Campo. (CALDART, 2005).

Sobre a concepção de Educação do Campo, o documento afirma que :

A Educação do Campo é intencionalidade de educar e re-educar o povo que vive no campo. **Nossa escola vive essa realidade pois é uma escola rural**, colocamos ações nas práticas pedagógicas para incentivar nossos alunos e suas famílias para a **valorização do lugar, da terra**, não apenas como proprietário ou quem trabalha nela, ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como formar ser humano e sua educação. Trata-se de **combinar metodologias** de modo a fazer uma educação que **forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria**, que **enraíze sem** necessariamente **fixar** as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações. Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais, e estar sempre em construção de novos ideais. A educação do campo não é apenas responsabilidade do campo, é uma responsabilidade nacional, e nesse sentido devemos deixar claro aos

educadores que eles também são responsáveis. **É necessário além de olhar para fora, olhar para a especificidade do campo**, todas as possibilidades, tem que ser redefinidas. Devemos pensar em uma política que vá além da escola, a escola faz parte de um sistema público, não é a síntese do sistema. Nossa escola tem que privilegiar, ciência e conhecimento, cultura e valores essas culturas que foram esquecidas e que hoje devem ser retomadas nas disciplinas, dando ênfase às necessidades na educação do campo, recuperando o direito à cultura e aos valores. (PPP, 2012, 37).

Segundo a escola, a metodologia de ensino é pensada a partir da **interdisciplinaridade** no sentido de buscar valores e resgatando o sentido de viver em família, desenvolvendo também o espírito de cuidado dos bens públicos e solidariedade humana. **As ações que a escola busca promover** estão ligadas a “comemorações com apresentações dos alunos em datas importantes como: Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, Aniversário da Escola, Aniversário de Irati, Dia do Professor, Dia do Livro, Meio Ambiente, Semana da Paz, etc”. (PPP, 2012, 47 grifos nossos). Como serviço social realizado pela escola, destaca-se a Carteira de Identidade e realização de palestras com temas específicos:

Prevenção de deficiências, drogas, educação sexual, uso adequado dos agrotóxicos, bem como o uso do EPI (equipamento de proteção individual), êxodo rural, **assuntos de autoestima** e demais que se fizerem necessários para o crescimento das famílias, contribuindo assim para a melhoria e no interesse dos filhos pelo processo de escolaridade. (PPP, 2012, p. 48).

Sobre as adaptações e flexibilizações curriculares, o documento apresenta que todos os conteúdos serão trabalhados de forma que cada um aprenda, respeitando a individualidade, criando um ambiente agradável de aprendizagem, considerando que o aluno precisa aprender a ser feliz na escola. Sobre a proposta curricular de Geografia:

A metodologia usada será com base na teoria histórico crítica, com o aluno e professor participando ativamente do processo, que deve ser conduzido de forma crítica e dinâmica, onde a apropriação e construção dos conceitos fundamentais se dão mediante a intervenção intencional do ato docente. **No ensino de Geografia o professor deve aproveitar o conhecimento do senso comum que o educando traz de casa, transformando num conhecimento sistematizado**, onde o educador ao trabalhar um conteúdo **deve problematizar**, lançando situações problemas fazendo com que os alunos raciocinem, reflitam, critiquem levando assim ao aprendizado. A metodologia utilizada será de aulas expositivas dialogadas, elaboração de cartazes, trabalhos em grupos, atividades experimentais, debates, aulas de campo, utilizando recursos áudio-visuais como filmes, fotografias, imagens, *slides*, charges, mapas buscando interligar a teoria com a prática e facilitar a compreensão dos assuntos desta disciplina. Também serão utilizados textos informativos, para que os alunos possam ter conhecimentos relacionados ao cotidiano e também será utilizada a interdisciplinaridade. A Educação Ambiental estará integrada aos conteúdos de Geografia, de forma permanente, uma vez que a dimensão socioambiental é um dos conteúdos estruturantes da

disciplina. Na disciplina de Geografia também será trabalhado de forma contextualizada através de imagens, textos, livros, filmes, mapas e maquetes (PPP, 2012, p. 171).

A avaliação é apresentada como sendo diagnóstica, contínua, formativa e cumulativa, devendo ocorrer diariamente, através das diferentes atividades realizadas pelos alunos nas aulas. A forma de avaliação sugerida pela PPP:

Provas e trabalhos individuais com consulta; – Provas individuais sem consulta para estimular o estudo prévio; – Interpretação e produção de textos de Geografia; – Interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas; – Trabalhos de pesquisas individuais ou em grupo. – Relatórios de aulas de campo; – Apresentação e discussão de temas em seminários; – Construção, representação e análise do espaço através de maquetes entre outros. (PPP, 2012, p.172).

O documento apresenta a avaliação como parte do processo pedagógico e, por isso, deve tanto acompanhar a aprendizagem dos alunos quanto nortear o trabalho do professor. Neste sentido, ela permite a melhoria do processo pedagógico se constituindo numa ação reflexiva sobre o fazer pedagógico.

Da análise realizada nos projetos políticos pedagógicos das Escolas do Campo de Irati, depreende-se que até a data da pesquisa as escolas permaneciam vivendo em um cenário muito próximo daquele denunciado pelo movimento “Por uma Educação do Campo”. Ou seja, apesar da legislação vigente, dos debates, das discussões e orientações por parte do governo e da sociedade civil organizada, as mudanças reivindicadas ainda não conseguiram ser concretizadas.

Mesmo assim, a luta permanece e a escola apresenta um entendimento claro de seu papel nas mudanças almejadas. Entende ainda que a sua luta vai além dos seus muros e que as lutas pedagógicas não subsistem as lutas sociais e políticas mais amplas, ainda que também na pedagogia a vida não seja defendida somente com palavras.

Diante do exposto e da apresentação dos projetos políticos pedagógicos das Escolas do Campo, o entendimento que temos é que existe a necessidade de clareza do conceito de Educação do Campo e de sua proposta pedagógica pelas escolas participantes. Essa situação pode estar vinculada ao fato das escolas não possuírem vínculo com movimentos sociais. São escolas classificadas como Escolas do Campo a partir da determinação do governo do Estado do Paraná, a partir de critérios específicos previamente elaborados e elencados em documentos oficiais e mesmo pela localização geográfica.

Como vimos na seção três desta tese um dos traços identitários da Educação do Campo

é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam a eles o direito a uma educação de qualidade **no e do** campo. Uma educação vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Esse entendimento da Educação do Campo carece ainda ser desenvolvido nas escolas do campo participantes da pesquisa.

6.3.2 A relação das professoras com o currículo da Escola do Campo

Para buscarmos um entendimento sobre o modo como as professoras que participaram dessa investigação se relacionam com currículo das Escolas do Campo pesquisadas é preciso inicialmente entender que todo currículo é resultado de uma construção histórica, segundo os valores culturais das pessoas e da sociedade que o formulam em nosso caso, a população camponesa. Assim, de acordo com a fundamentação teórica dessa pesquisa, os fundamentos conceituais para a orientação da proposta curricular das Escolas do Campo pesquisadas deveria assentar-se na concepção de Educação do Campo, que tem a formação humana como alicerce em busca de conhecimento.

Sobre isso, as professoras assinalam a necessidade de mudança no olhar dirigido às Escolas do Campo, principalmente no que confere a elaboração ou adequação do currículo. As professoras enfatizam que buscam a configuração de um currículo que atenda às especificidades dos alunos do campo e, conseqüentemente, suas necessidades formativas. Um currículo preocupado com os sujeitos e seu contexto e o seu desenvolvimento. Um currículo, portanto, que à margem de possíveis semelhanças, se diferencie daquele praticado, por exemplo, na escola urbana: “O currículo é o mesmo da escola urbana, o livro didático é o mesmo, tudo é o mesmo. O professor é que tem que pensar como vai trabalhar os conteúdos na Escola do Campo”. (MARIA HELENA, 2018).

A professora Maria Helena revela, inicialmente, as dificuldades dos professores da Educação do Campo de modo geral e, particularmente em seu contexto profissional, em configurar o currículo da Escolas do Campo segundo as necessidades e interesses de seus beneficiários. Posteriormente, considera que num ambiente em que o poder de decisão dos professores sobre a organização dos conteúdos, materiais e objetivos do currículo é reduzido, resta-lhe, então, refletir sobre: como ensinar nas escolas do campo? Isto é, não encontrando o apóio que considera necessário em instâncias maiores da prática educativa, as professoras investem nas possibilidades das práticas mais imediatas que ocorrem na sala de aula. Práticas contextualizadas, pensadas a partir dos saberes docentes adquiridos nos diferentes tempos e espaços profissionais.

A professora Maria Helena, parece vislumbrar, portanto, a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal qual formulado por Shulman (2005), já que este consiste num amálgama de conhecimentos disciplinares (neste caso em Geografia), pedagógicos gerais (das ciências da educação) e do contexto das práticas (a vivência geográfica do aluno). Assim, ao colocar-se diante do desafio de pensar seu trabalho pedagógico geográfico a partir das especificidades do campo a professora que se mostrou conciente da situação e da mesma forma, a docente que parecia estar presa a pensamentos divergentes, compreendem que deve realizar uma transformação didática dos conteúdos curriculares.

O professor, nesta circunstância se reveste de uma função mediadora essencial, uma vez que, considerando as características dos alunos e de seu contexto, é desafiado a produzir maneiras diferenciadas de ensinar e promover o desenvolvimento dos alunos e de suas comunidades.

Nesse sentido, fica claro o papel desse profissional para promover a melhor aprendizagem dos conteúdos na transformação social, a partir da Educação do Campo em que apresenta uma consciência de mudança necessária, quando se pensa numa intervenção e a construção de uma sociedade diferente. Por conta disso, a professora Maria Helena afirma, considerando sua experiência, que “A Educação do Campo ainda não aconteceu. No nome aconteceu”. Mesmo não percebendo a implementação da Educação do Campo em seu lugar de trabalho, as professoras não possuem suficiente clareza teórica e prática para superar essa situação.

Na mesma trilha das reflexões da professora Maria Helena, a professora Flávia também ressalta a inexistência de apoio para a realização de sua prática profissional na Escola do Campo onde atua: “Eu com minhas experiências busco trabalhar a realidade dos alunos nos conteúdos, não recebi nenhuma orientação de como trabalhar na Escola do Campo. Tudo é por minha conta”. Sua ação, portanto, mais individual e solitária na sala de aula é, de nosso ponto de vista, um movimento de resistência a uma situação que não corrobora com os valores e fundamentos da Educação do Campo.

Assim, novamente à semelhança de Maria Helena, ela afirma aquilo que consegue realizar na sala de aula é o resultado que a experiência lhe pode proporcionar: “A gente vai com o passar dos dias conhecendo os alunos, as suas necessidades e as dificuldades de cada sala de aula e vai adaptando a forma de dar aula”. Em continuidade, a professora Maria Helena aprofunda suas reflexões sobre sua ação na direção de, considerando a realidade dos alunos da escola e de suas comunidades, adaptar ou didatizar os conteúdos geográficos de ensino:

Eu adapto sempre para a realidade, principalmente para a realidade da (Escola do Campo - C), A comunidade é mais unida, então eu consigo entender melhor eles. Eu não consegui adaptar todo o conteúdo (Escola do Campo C), mas eu sempre adapto. Sempre levo material que fala sobre a economia do campo, autores relacionados [...] aí faço a distinção entre campo e rural. O campo é lugar de vida e o rural é só produção. (MARIA HELENA, 2018).

O pensamento da professora Rute caminha na mesma direção das demais professoras. Ela observa que: “[...] fui aprendendo a dar aula no dia a dia, com ajuda de colegas. Eu via exemplos de professores que faziam diferente e tentava adaptar e fazer igual”. Da fala, compreende-se a necessidade de aprender para ensinar no campo e ao mesmo tempo ensinar para poder aprender.

Nesse sentido, as experiências anteriores não são suficientes, as contribuições do curso de Geografia e as formações continuadas realizadas pelas professoras parece limitadas. A professora Rute ainda revela a partir de sua fala, como já destacado anteriormente, que a formação inicial sozinha não dá conta de formar o professor para atender às necessidades da Educação do Campo. Um pensamento compartilhado com a professora Flávia e Maria Helena. O curso se mostra limitado para indicar possibilidades para o professor lidar com a complexidade do que é ensinar no campo e na perspectiva da Educação do Campo.

Nesta linha de pensamento entende-se que sendo o professor um profissional cuja a atividade primordial é a intelectual, a professora Maria Helena demonstra que para ensinar não basta saber os conteúdos a ser ensinado é preciso ter um domínio pleno da ação pedagógica, é esse domínio que dá ao professor autonomia para compor o conteúdo geográfico escolar significativo na perspectiva da Educação do Campo (SHULMAN, 2005; 2014; GAUTHIER et al. 2013. TARDIF, 2002).

Para a professora Flavia os saberes adquiridos no exercício da profissão, no ‘chão de giz’, ou seja, adquiridos no cotidiano de sala de aula, em contato direto com o ensino, com os alunos e com as atividades da profissão é que proporciona a ela segurança para ensinar neste contexto específico de ensino, o campo. Neste sentido, a validação da ação docente é reconhecida pela capacidade das professoras em indicar o “como”, em apontar formas de trabalho, em instruir a formação de material didático, em mostrar a necessidade de metodologias específicas, atraente e dinâmicas. Enfim a necessidade do professor se dedicar a forma de construção didática mais do que ao conteúdo disciplinar.

No discurso das docentes nota-se a necessidade de rever os tempos e espaços que tem constituído o cotidiano das Escolas do Campo. As práticas curriculares precisam ser pensadas e planejadas com o protagonismo do professor e em parceria **com** a comunidade camponesa.

Entendemos, em consonância com os autores que sustentam a esta tese (SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 2001;1984; LOPES, 2010), que o modo como o professor se relaciona com o currículo – o papel que lhe é atribuído no seu desenvolvimento – e os programas de ensino é um campo no qual, em certa medida, se decide as características da profissionalidade do professor, isto é, as possibilidades de decisão sobre o currículo escrito influenciam decisivamente a qualidade de suas práticas.

Neste sentido, uma escola do campo precisa de um currículo que contemple minimamente e necessariamente a relação com o trabalho na terra com ênfase ou não ao trabalho agrícola. O que as professoras mencionam é a necessidade desse currículo trabalhar o vínculo existente entre a cultura e a educação. Ou seja, é preciso pensar formas de abordar os conteúdos geográficos e entender o professor como um agente de transformação.

Uma sala de aula de modo geral, espaço privilegiado, mas não único da atuação profissional do professor, é lócus de construção de conhecimento, um lugar de convergência de cultura, faz parte de um todo maior, está inserida em uma instituição educativa, que está vinculada a um sistema educacional, que também é parte de um sistema socio-econômico, político e cultural mais amplo. No campo, a sala de aula ganha contornos específicos e assume características relacionadas ao contexto a que está submetida. E é nesse espaço que o professor com seu trabalho ganha relevância, se encontra com os alunos e a relação pedagógica se estabelece.

Nesse ambiente o professor exhibe sua profissionalidade, a especificidade presente no ofício de ensinar e, ao mesmo tempo, qualifica sua prática profissional de acordo com o contexto. Ou seja, a sala de aula da Escola do Campo se configura um espaço de formação, de construção da profissionalidade docente para Educação do Campo. Neste espaço formativo camponês, o professor compreende o que Shumam (2005) chama de “justa forma pedagógica”.

Vista como um espaço de formação, a sala de aula admite que o professor faça o que sabe, o que sente, se posicione quanto à concepção de educação, de sociedade, de humanidade, de escola e de seu próprio papel como formador no campo. Neste ambiente formador, educativo e pedagógico, o professor, numa expectativa desejável de desenvolvimento de sua profissionalidade, cria e recria sua prática, toma decisões, prepara, executa, avalia, revisa o processo de ensino, se ressignifica como professor, consegue ir além, pois o domínio pedagógico dos conteúdos geográfico dá a ele condições de extrapolar seu campo e de certa forma acaba afetando o ensino e o seu jeito de ensinar. Neste espaço, os diferentes saberes docentes, dão ao professor, em diferentes níveis de qualidade e, evidentemente, condicionada a

práticas sociais mais amplas, condições de desenvolver no aluno a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora em sua realidade.

6.3.4 Objetivos e conteúdos geográficos na Escola do Campo

A partir de observações em sala de aula, procuramos evidências de um ensino de Geografia concientizador, emancipador, comprometido com uma formação libertadora. Procuramos na observação de sala de aula identificar os saberes docentes implícitos e explícitos na prática pedagógica geográfica efetivada na Escola do Campo. Para tanto, realizamos uma leitura dos planos de trabalho docente das professoras pesquisadas, no sentido de compreender os objetivos e os conteúdos selecionados para a Escola do Campo. Contudo, é importante esclarecer que no Brasil, e de forma mais específica no Paraná, a Educação Básica de modo geral e a Educação do Campo de modo específico está a cargo dos governos estaduais e municipais, logo eles que constroem as escolas, contratam os professores, definem os currículos, compram os materiais pedagógicos e estabelecem os calendários. E sempre a partir de diretrizes, planos e políticas definidos pelo Ministério da Educação. Contudo a partir da implementação da Educação do Campo como política pública no Paraná, entende-se que deva existir na organização do ensino escolar certo protagonismo da Escola do Campo, da comunidade, dos alunos e dos professores no sentido de valorização do contexto local como proposta metodológica de ensino.

Os Planos de Trabalho Docente (PTD) das professoras das três escolas pesquisadas são elaborados de forma individual e são constituídos dos seguintes itens: conteúdo estruturante, conteúdos básicos, conteúdos específicos, justificativa, metodologia, critérios e instrumentos de avaliação e as referências utilizadas.

Especificamente, no plano de trabalho da professora Maria Helena, encontram-se também temáticas socioeducacionais como: gravidez na adolescência, enfrentamento a violência e prevenção do uso indevido de drogas. Temas relacionados a diversidade como, a Cultura e História Afro-Brasileira e Educação Indígena. Além de temas ligados a questão de Gênero e sexualidade. Contempla ainda Educação do Campo e uma observação no caso dos alunos com necessidades especiais no sentido de atendimento adequado as suas necessidades. No PTD da professora Flávia(2018) constam os mesmos itens relacionados no plano da professora Maria Helena, com o acréscimo de mais três temas socioeducacionais: cidadania, direitos humanos e educação ambiental. No plano de trabalho docente da professora Rute estão relacionados os itens já mencionados, mas não constam temas socioeducacionais.

De modo geral, os objetivos propostos nos planos de trabalho das professoras, nos dão uma visão sintética e nos fornecem indicações gerais da organização do processo de ensino-aprendizagem em Escola do Campo, delimitando prioridades das professoras e da instituição e decidindo sobre o que é válido ou não na Escola do Campo.

Os planos nos revelam que existe uma preocupação política, crítica e humana nos conteúdos a serem trabalhados. A realidade local é contemplada, com valorização dos saberes do campo. A título de exemplo relacionamos a seguir alguns dos objetivos delineados nos planos das professoras pesquisadas:

Analisar e compreender as relações existentes no espaço geográfico, buscando oferecer ao estudante a formação necessária para que sejam cidadãos questionadores, críticos e atuantes na sociedade e que buscam enfrentar as transformações políticas, econômicas, sociais e ambientais. (PTD- FLÁVIA, 2018).

Conhecer e compreender os espaços nas diversas escalas - local, regional, nacional e mundial - é de extrema importância para o ser humano. A incessante busca da formação, de alunos, para o pleno exercício da cidadania passa pelo entendimento dos lugares que interferem em nossas vidas, também é importante para a emancipação do aluno, que o mesmo tenha condição de se orientar e localizar espaço em vive e nos mais distantes também, bem como representá-los por meio de técnicas cartográficas. (PTD- MARIA HELENA, 2018)

Analisar a expansão das fronteiras agrícolas, o uso das técnicas agrícolas na atualidade e sua repercussão ambiental e social. Reconhecer as interdependências econômicas e culturais entre campo e cidade e suas implicações socioespaciais. Compreender as relações de trabalho presente nos espaços produtivos, rural e urbano. (PTD – RUTE).

A partir dos planos observamos que o ensino de Geografia na Escola do Campo de Irati apresenta posicionamentos críticos e os objetivos são definidos a partir da realidade da escola e do contexto com uma discussão articulada entre o contexto social local e mais amplo. Assim analisando a configuração do conteúdo de Geografia proposto nos planos, como o desenvolvido nas aulas observadas, foi possível tecer algumas considerações.

A nível de plano de ensino, as professoras apresentam delimitações no conteúdo geográfico seguindo orientações da instituição de ensino, de documentos oficiais que norteiam a Educação no Brasil e no Paraná como já mencionado. Algumas dimensões são apresentadas: dimensão econômica, política, socioambiental e cultural e demográfica do espaço geográfico. Não foi observada a participação da comunidade na elaboração dos planos.

A partir de uma base estruturante com dimensões propostas, as professoras elege os conteúdos específicos a serem trabalhados, planejam a metodologia e os critérios e

instrumentos de avaliação. A fundamentação teórica geralmente é apresentada na introdução da aula a partir da problematização dos temas, com foco na conceitualização desses.

A relação pedagógica entre professor e aluno é refletida no desenvolvimento da aula, com observação para o protagonismo do aluno, uma das preocupações das professoras mencionado durante a entrevista. Neste processo, o contexto, a realidade do aluno do campo se apresentam como uma linguagem, como um texto em que as professoras buscam interpretar e construir um diálogo com os conteúdos geográficos.

A Geografia tem como objetivo principal na Educação do Campo, fazer com que o aluno entenda a dinâmica do espaço e que ao compreender possa planejar suas ações. Ou seja, estudar o espaço geográfico no campo pode ser útil para desvendar e entender os problemas socioespaciais. Assim, o objetivo da Geografia na Escola do Campo, na Educação do Campo se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade e a partir do entendimento dela desenvolver no aluno a criticidade.

Nesta perspectiva, os conteúdos geográficos assumem diferentes orientações na sala de aula, conforme as várias teorias da educação que foram sendo construídas historicamente e na visão emancipadora da Educação do Campo é possível afirmar que os conteúdos geográficos visam formar uma consciência crítica emancipadora.

Contudo, no desenvolvimento do ensino dessa disciplina existe a necessidade de primeiramente, entender o aluno do campo no processo escolar sob várias circunstâncias como: pessoa, faixa etária peculiar, compreendê-lo como sujeito em construção, como pessoa que habita e vive em um mundo multicultural, complexo e dinâmico, enfim, compreender o aluno do campo como uma pessoa com múltiplas experiências e cultura distinta. É nesse sentido que os conteúdos de Geografia terão como objetivo próprio situar o aluno no mundo, contribuir para formar um sujeito crítico, atuante, pois consciente das relações que estabelece com o mundo, a partir dos processos de ensino e de aprendizagem.

Destarte, quando nos referimos à Educação do Campo, como concepção de educação, os conteúdos geográficos precisam ir além, eles recebem outras funções que devem ser percebidas pelo professor. Entre elas está, a valorização do campo, do camponês e do seu modo de vida. Ou seja, a questão rural/urbano, campo/cidade perpassa todo o ensino. Desse modo, além de dominar os conteúdos da disciplina escolar em si mesmo, o professor precisa por meio deles, promover no aluno, autoaceitação, autoconfiança. Ou seja, habilidade para trabalhar a **autoestima** do aluno, alavancando sentimentos de **auto-valorização** e de empoderamento para o exercício do **protagonismo** em sua própria vida. Falamos, portanto, da importância da relação professor/aluno a partir de um ensino que dialogue com a realidade, um ensino contextualizado,

premissa básica da Educação do Campo.

De acordo com a concepção de Educação do Campo, essa forma de perceber o ensino na formação do aluno do campo se dará a partir da compreensão do contexto social de vida desse aluno pelo professor e na sua necessária conexão com as mudanças e transformações do mundo. Nesta linha está a professora Maria Helena que compreende as funções do ensino de Geografia na Escola do Campo e ressalta a importância da construção da percepção do aluno, de que ele pode transformar-se, de que ele pode mudar a si mesmo pelas relações que faz entre o saber e aprender na escola do campo, como afirma neste trecho da entrevista:

[...] a maioria dos meus alunos não tem perspectiva de desenvolvimento. A maioria tem desejo de sair do campo e buscar alguma coisa na área urbana como sendo melhor e muitos deles justificam a falta de interesse em sala de aula exatamente por estarem no campo: ha! Professora, porque eu preciso aprender isso aqui, se eu vou plantar fumo²⁶ o resto da vida? Eu trabalho a autoestima deles, **eu trabalho os conteúdos na ideia de que eles podem se desenvolver dentro do rural, eles não precisam juntar ao urbano para chegarem no auge.** A riqueza pode sim habitar na área do campo, ela não está só na cidade. (MARIA HELENA, 2018). (Grifos nosos).

Neste sentido a professora Maria Helena observa que os conteúdos geográficos, pode colocar o aluno no contexto das mudanças geradas a partir do aprender na escola. A professora usa os conteúdos geográficos para potencializar seus argumentos. Para tanto, faz uso de um conjunto de saberes que estão na base da sua profissionalidade. Esses saberes articulados com os saberes do contexto de atuação dão a ela um constante labor criativo e o desenvolvimento de habilidades pessoais, concordante capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis no cotidiano de uma Escola do Campo. Em sua exposição oral, percebemos que a professora busca apresentar aos alunos outras perspectivas de vida. Neste sentido, os conteúdos da disciplina geográfica dão condições à professora de ajudar o aluno a transformar seu pensamento.

Esse entendimento se aproxima do que propõe Freire, (1996) e Cavalcanti, (1998), na perspectiva do currículo emancipatório, onde a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, mas deve também desmitificar a realidade para provocar a ação consciente. Daí a importância de a organização curricular estar fundamentada nas relações da vida cotidiana. Neste aspecto a Geografia cumpre muito bem a importante função, que é a de ajudar os alunos a se localizar no mundo e a se informar sobre a localização das “coisas” no mundo. Contudo não basta se informar e se localizarem no mundo é preciso agir, participar,

²⁶Em Irati/PR, o tabaco (fumo) é importante fonte de renda dos pequenos agricultores é ainda base da economia do município. Sendo produzido predominantemente por agricultores que exploram pequenas áreas (minifúndios). Também são denominados como agricultores familiares, camponeses, colonos, etc. (HILSINGER, 2016).

exercer sua cidadania.

O pensamento ganha relevância quando refletimos à tedência dominante existente em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades que traz em sua história a ideia de que a população que vive no campo é parte atrasada e fora de lugar do desejado projeto de modernidade. Nesta perspectiva, quando a professora Maria Helena busca em sala de aula desenvolver no aluno autoestima, auto-valorização, o que ela está fazendo é oferecendo ao estudante a oportunidade de ser mais resiliente às diversas situações cotidianas.

Desse modo é relevante e motivador o empenho da professora Maria Helena (2018) em buscar desenvolver no aluno “um olhar para o campo” como um lugar de construção e de possibilidades. Essa forma de pensar pode ser observado em outro trecho de sua fala:

Eles vão para a escola, mas querem aprender para sair do Campo. Eles não querem aprender para utilizar na vida deles, dentro do campo. Eles não querem aprender melhorar a vida no lugar onde eles estão. Eles querem vim para o urbano. Eles têm aquela falsa impressão que na cidade tem emprego é mais fácil é mais seguro. Então há uma falsa ilusão que na cidade é mais fácil e eles querem sair do campo. Então quando eu pergunto para eles assim: porque que você quer ir embora? Ah! Porque aqui não tem nada, não tem médico, não tem asfalto, não tem internet, não pega celular. Eu quero me conectar com o mundo. Então o campo tem aquela impressão de sempre atrasado, o pior. Então essa autoestima. Eles têm que perceber que o campo ele não só alimenta a cidade, ele produz matéria prima, ele é a base que gira a economia, então eles têm um papel importante, eles têm que visualizar que eles têm esse potencial, que não é só o atrasado, que não é só isso o que faz falta.

Diante do exposto, a partir de Contreras (2002) compreendemos que o posicionamento da professora Maria Helena frente ao contexto e à situação vivida pelos seus alunos demonstraram a relação e o envolvimento que ela possui com a comunidade na qual atua e essa atitude vai além da sala de aula e dos conteúdos geográficos. A interpretação a que se chega a partir de Contreras é que a educação não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada de responsabilidade pública.

Noutra perspectiva a professora Rute trabalha a concepção de campo com seus alunos a partir de uma abordagem urbana. Ela pergunta a eles : “Por que é difícil encontrar crianças no meio urbano com o pensamento em se formar e ir embora para o meio rural? Essas crianças que nunca tiveram contato com o meio rural quase nunca tem esse pensamento”. A professora mesmo responde: “Essa ideia de querer ir embora para o meio rural, não existe porque não conhecem a vivência, não tem conhecimento, não é colocado para elas”.

No desencadear esse movimento de valorização da vida no campo, do aluno que vive no campo e de seu contexto, na devida relação com o mundo, a professora entende que desperta

neles motivos e desejos de estudar, de buscar, de pesquisar e projetar novos horizontes para sua vida, pois, assim, “Quando esses alunos chegam no ensino médio, eles já estão projetando a vida deles futura. Estão projetando sua formação, estão pensando em rendimento, em crescimento de vida, já pensa nisso, naquilo” (RUTE, 2018).

Para a professora refletir em sala de aula a condição de vida do aluno, a partir dos conteúdos geográficos e apresentar diferentes formas de olhá-la e um modo de ajudar o aluno a avançar em seu nível de desenvolvimento cognitivo e entender, pelas lentes dos conceitos geográficos, a complexidade do mundo. Para a professora as discussões de sala de aula devem ajudar o aluno do campo a perceber o seu papel contextual e a desenvolver suas capacidades. Nesse sentido, os conteúdos geográficos intercalados com os saberes do aluno do campo em forma de debates em sala de aula possibilitam valorizar o espaço de vivência dos alunos e mais ainda fazer com que eles percebam que são responsáveis pelas mudanças neste espaço.

O professor, neste sentido, tem papel fundamental, como afirma a professora Rute nesse trecho da entrevista:

Quando você mostra para o aluno que talvez uma formação voltada para prática de atividades econômicas do campo seja talvez mais rentável do que você estudar para Odontologia, por exemplo, e gastar dinheiro para instalar um consultório que vai ser tanto esforço quanto, às vezes financiado, juntando dinheiro, porque não comprar uma propriedade no meio Rural e tocar lá.

O professor assume papel também de orientação profissional, de direcionamento do aluno para mudanças futuras. Uma responsabilidade muito grande assumida pelo professor que atua no campo, pois esse tem a necessidade de se manter atualizado e livre de preconceitos ou dogmatismos.

Nesta mesma linha de raciocínio está a professora Flávia que busca com os conteúdos geográficos valorizar o contexto de vivência do aluno a partir de aspectos da sua cultura: “[...] geralmente quando trabalho determinado conteúdo, eu peço para os alunos que tragam objetos que eles tem, que se relacionam com as diferentes culturas que colonizaram o Brasil. E, claro! Da nossa região”. Outra forma utilizada para promover a autoestima dos alunos e agregar significados e sentido aos conteúdos ensinados, relaciona-se ao cuidado com as práticas agrícolas e os saberes do campo. Ela afirma: “Eu procuro relacionar as práticas agrícolas e os saberes do campo quando abordo os conteúdos em sala de aula” (Professora Flávia).

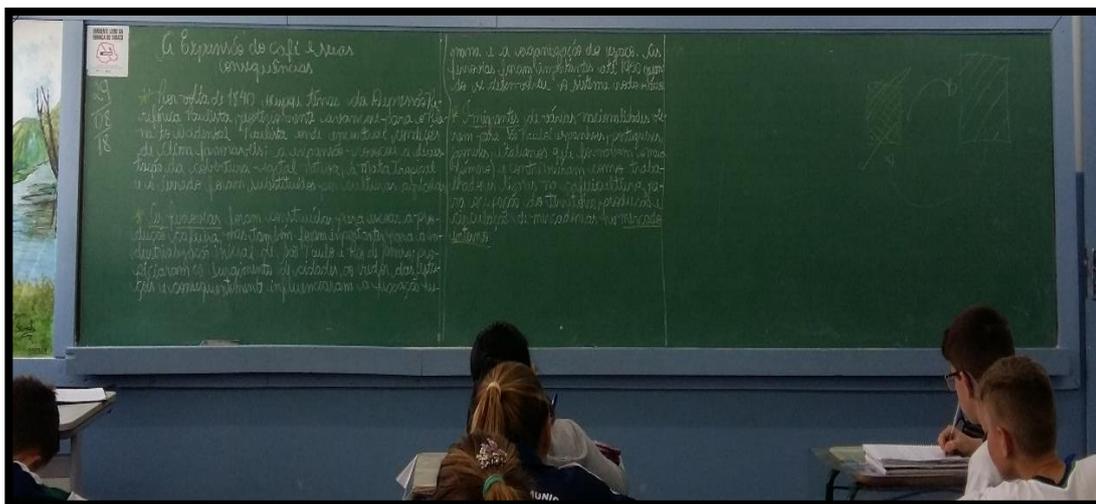
Das falas das professoras, depreendemos que a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarca a prática cotidiana e as experiências vividas. Por conta disso afirmam Tardif (2002) e Lopes (2010) que o saber docente é heterogêneo, plural. Neste

sentido, na Escola do Campo, o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um (re)conhecimento por parte dos outros. O saber do professor é um saber experiencial, pois é prático e complexo.

6.3.5 A ação pedagógica na Escola do Campo

Como falamos anteriormente, na sala de aula o professor faz o que sabe, o que sente, se posiciona, cria e recria a sua prática. A exemplo: ao trabalhar o conteúdo, “A expansão do café e suas consequências” (figura - 13), com os alunos do 7º ano. A professora Maria Helena, de posse de um giz, uma lousa, livro didático e os conhecimentos adquiridos em seu percurso formativo busca aguçar nos alunos a criticidade. Busca valorizar e fazer com que os alunos reconheçam o lugar do campo na sociedade.

Figura 13- relação rural/urbano no conteúdo “a expansão do café e suas consequências”



Fonte : acervo da autora (2018)

A estratégia de abordagem adotada inicialmente é a problematização do tema. Para tanto, segundo nossa observação em sala de aula, a professora questiona os alunos sobre o que sabem sobre café, fala de marcas de café conhecidas e encontradas no supermercado (cidade). A professora problematiza o processo produtivo do café até sua chegada ao supermercado e apresenta passo a passo onde está o campo neste processo. Durante a explanação argumenta sobre a importância e o papel do rural neste processo e reafirma o lugar do campo e da população camponesa. Ao final, retoma a temática e a desenvolve a partir do contexto histórico brasileiro, e da perspectiva do agrário brasileiro. No percurso da aula, a professora segue apontando no

quadro e no livro didático os pontos principais do processo produtivo, sempre com foco no produtor (no campo). Reflete sobre os grandes latifúdios e aproveita para falar da questão agrária do país. Ao usar o exemplo do supermercado localizado na cidade a professora busca materializar o diálogo existente entre dois espaços (rural e urbano) em escala local e ao discutir com os alunos sobre os latifúdios apresenta as duas faces (contraditórias) de uma mesma realidade estrutural.

Questionada, posteriormente, sobre a metodologia por nós observada em sala de aula, a professora afirma que busca a partir da realidade do aluno e da problematização dos temas (aprendizagem baseada em problema), fazer um ensino de Geografia “subversivo”, termo utilizado pela docente – a subversão está na crítica. A professora observa que o professor não deve ser o detentor do conhecimento, pois, cabe a ele desenvolver no aluno a criticidade necessária para, mobilizando-o, lidar com as diferentes situações da vida. Ela, portanto, entende que ao trabalhar numa perspectiva geográfica crítica faz com que seu trabalho pedagógico seja mais “dinâmico e emancipador”.

Ressalta, ainda, que ao apresentar situações próximas e distantes dos alunos do campo, em diferentes escalas de análise, promove neles a curiosidade e isso gera aprofundamento do tema e pesquisa para socialização com os demais. Ela afirma: “O dia a dia deles é interessante para eles. [...] a aprendizagem aparece quando eles vão a cidade, e isso para muitos acontece raramente, olham o exemplo do café que e dei em sala” (MARIA HELENA, 2018).

Na fala e na prática da professora são identificados um conjunto de saberes, entre eles estão os saberes da experiência no qual a professora apresenta especificações baseadas em seu trabalho cotidiano. E saberes ligados à militância, como bem afirma, ela ser marxista.

Em relação à forma de abordagem relacional do conteúdo rural/urbano a professora nos mostra que não é suficiente conhecer um determinado conteúdo, é preciso ter conhecimento para saber ensinar. Desse modo a professora se aproxima do conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo elaborado por Shulman (2005; 2014). Esta linha de reflexão as experiências vivenciadas e identificadas no cotidiano do aluno são refletidas em sala de aula a partir das possibilidades pedagógicas proporcionadas pelos conteúdos da disciplina geográfica e pelo contexto. Isso diz muito de um professor crítico, reflexivo, democrático percebido por Freire (1996). Um tipo de professor que consegue a partir de seus conhecimentos e saberes tornar os conteúdos disciplinares significativos para o aluno.

A professora Maria Helena (2018) percebe também, que ao problematizar a realidade dos alunos e analisá-la à luz dos conteúdos geográficos assegura que a disciplina ganha sentido e significado. Ao relacionar os conteúdos a vida cotidiana, os alunos se manifestam, e ao

fazerem isso se apresentam como protagonistas de sua própria aprendizagem. Perguntada sobre, a problematização, sobre o protagonismo, ela afirma:

Quando eu problematizo questões da vida deles, o que eu tento bater com eles é o protagonismo, para eles não ficarem esperando que o Estado traga, que a escola ofereça, mas sim que eles saibam cobrar.

A grande questão posta pela professora Maria Helena sobre o protagonismo do aluno do campo está em desenvolver nesse uma potência de transformação. Ou seja, desenvolver nele o seu potencial de agir sobre desafios problemas e situações que demandam transformações, mas que atendem também a combinados coletivos. Dessa forma, ela busca mostrar ao aluno que o campo, sua população e diferentes atividades o fazem sujeitos da história.

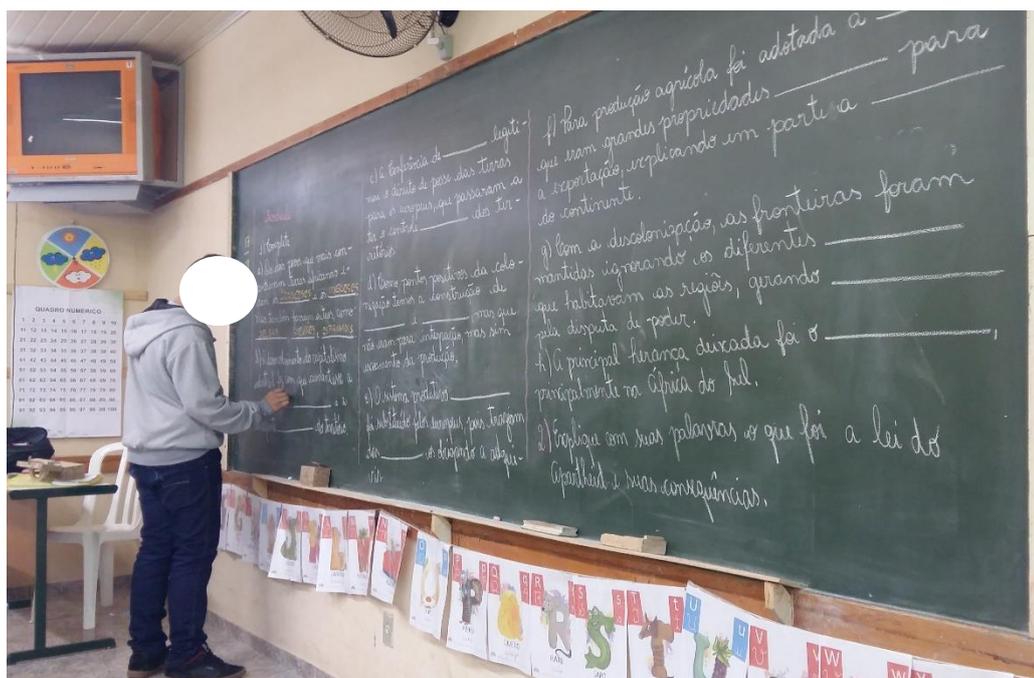
Outra situação desafiadora presenciada nesta mesma aula e que demonstra o protagonismo dos alunos está no atendimento deles a uma colega surda. Dada a falta de formação adequada, a professora não consegue se comunicar de forma a se fazer entender pela aluna e nesse processo os alunos muito ajudam. Uma colega senta ao lado e vai traduzido para essa toda a aula e atividades. Sobre esse desafio, a professora afirma não ter formação para lidar com essas situações e recorre aos alunos colegas que conseguem se comunicar com a aluna surda. Segundo a professora, a aluna não é alfabetizada em libras e isso dificulta, pois não possui interprete em sala de aula. Esse é oferecido pelo poder público. A solidariedade dos alunos para com a colega nos chama atenção, principalmente, porque não a deixam isolada e sem participar da aula. Vemos neste momento, outras especificidades e diversidades da Escola do Campo.

Nesta mesma linha de reflexão e na ideia de protagonismo está a professora Flávia. Quando observada em sua prática encontramos a ideia de promoção do protagonismo do aluno a partir de duas formas de abordagem: a primeira levantando questões em sala de aula identificadas a partir de suas experiências, subsidiadas por temas polêmicos. Questões geradoras de debates como: agronegócio, reforma agrária e movimentos sociais. Temas que no contexto, histórico, político e geográfico do campo de Irati, Paraná, de colonização em sua maioria eslava e que tem a terra como propriedade que passa de pai para filho, essas temáticas quando abordadas geram debates acalorados em sala de aula, segundo a professora. Principalmente, pelos alunos apresentarem resistência à ideia de Reforma Agrária, mais especificamente ao Movimento Sem Terra. Para a professora essa resistência ao tema é falta de conhecimento histórico oriundo de influência familiar: “Os alunos trazem de casa uma ideia

muito negativa do Movimento Sem Terra, vem da família”. Ao usar temas que possibilitam debates e diálogos a aula se torna interessante e interativa no sentido de participação efetiva do aluno. Ao debater o tema em sala a professora busca construir conhecimentos que promovam novas olhares a cerca de relações com a terra, trabalho e de vida.

Outra forma que a professora faz para movimentar o aluno principalmente os mais “tímidos” termo utilizado por ela , e com pouca participação na aula é a leitura em voz alta de um trecho do material trabalhado ou ainda solicita que vá até o quadro para responder questões como sugere a figura -14.

Figura 14- estratégia didática : interação aluno/conteúdo



Fonte: Acervo pessoal do autora (2018)

Ao fazer isso, oportuniza que o aluno manifeste sua resposta e interaja com os colegas no entendimento da atividade. Perguntada sobre a estratégia utilizada, ela argumenta a partir da diversidade intelectual entre os alunos, na qual, alguns se sobressaem mais que outros. Em sua opinião essa situação tem que ser prevista pelo professor no planejamento da aula, na hora de propor metodologias. A timidez, uma característica de alguns alunos do campo, segundo ela, pode impedir de certa forma que os adolescentes se manifeste, que argumente. Ela entende essa situação como sendo uma barreira para o aprendizado e para uma postura crítica frente às temáticas geográficas e a vida.

Outro exemplo que vem da professora Flávia no sentido de trabalhar o protagonismo do aluno, foi verificado ao trabalhar o tema: “Indústria e sociedade de consumo”, com alunos do

2º ano. Ela inicia a aula abordando aspectos históricos, o modelo de organização social impresso pelo capitalismo e reflete sobre sustentabilidade e traz a temática para a realidade do aluno, discutindo a problemática do uso dos agrotóxicos. O tema, segundo ela, desperta o interesse do aluno e faz com que ele manifeste sua opinião, e esse fato, segundo a professora Flávia, representa um momento importante de participação do aluno.

Questionada sobre a estratégia metodológica, ela afirma que os conteúdos geográficos que possuem relação com o campo sempre geram discussões entre aluno e professor. Para ela, as pequenas propriedades onde residem alguns alunos, representam o agronegócio e por isso, fazem parte de suas vivências o uso do agrotóxico, portanto, eles entendem a necessidade de uso dos produtos químicos para determinadas plantações e para o aumento das mesmas.

Nessa aula descrita anteriormente, tivemos a oportunidade de observar um aluno argumentando com a professora. A professora trabalha a venda dos agrotóxicos para lavouras e o quanto isso é prejudicial a saúde e um aluno se manifesta da seguinte forma: “faz mal nada! O aluno filho de pequeno produtor, refuta os argumentos da professora. Mesmo não aceitando sua argumentação, a professora acredita que a participação do aluno é muito importante. Ela afirma: “Quando o aluno participa da aula ele se posiciona, ele aprende mais, eu acho que isso ajuda na sua autoestima. Não quero que ele aceite o que estou falando, eu quero que ele reflita” (FLÁVIA, 2018).

Outra estratégia utilizada pela professora Flávia e por nós observada no sentido de contextualização do conteúdo na promoção do protagonismo dos alunos está na organização de um estudo dirigido. Ao trabalhar o tema “Regionalização brasileira”, a professora conceitua e apresenta reflexões a partir de Roberto Lobato Corrêa e Milton Santos. Na contextualização da temática ela apresenta as características, históricas, geográficas, culturais e tecnológicas do município de Irati e faz isso na perspectiva local no sentido de desenvolvimento do Centro Sul do Paraná, localização de Irati.

Após breve introdução, abre para debate fazendo questionamentos aos alunos. Ao pontuar as características da regionalização brasileira e relacionar com o município de Irati, com a colonização faz com que os alunos do 2º ano do Ensino Médio se manifestem e se interessem pelo tema.

Constatamos que existe maior participação dos alunos quando os temas das aulas são analisados, refletidos, argumentados a partir do contexto de vivência destes. Perguntada ela afirma : eu busco mostrar que o município faz parte do Brasil: “Olha! Eu tento mostrar para eles que nós fazemos parte de um lugar que fica no Brasil, no planeta também (risos)”. (FLÁVIA, 2018).

Observamos pela análise das falas e das práticas das professoras que a relação campo-cidade perpassa suas reflexões. A relação é feita no sentido de que o campo complementa a cidade. Ao se posicionar dessa forma a professora atende a um princípio básico da concepção de Educação do Campo que é o rompimento da dicotomia campo/cidade. Outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento é lançado aos alunos sujeitos do campo.

É possível observar também que existe por parte das professoras uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno a partir dos conteúdos geográficos. Elas demonstram a necessidade de superação da ingenuidade do aluno e buscam, considerando as limitações contextuais já apontadas anteriormente, fazer com que conquiste a criticidade.

Considerando o conjunto das análises que compõe esta categoria ressaltamos que o professor raramente atua sozinho, é nas interações, a começar com seus alunos, que se forma uma rede de contatos, cujo o contexto das escolas do campo fornecem os subsídios nos quais o elemento humano é determinante e dominante, pois é no entrelace dos valores, sentimentos e atitudes, nos saberes e nas ações dos docentes que ocorre a capacidade geradora de experiências.

Compreendemos que as especificidades que envolvem a Educação do Campo, seus fundamentos e valores, devem imprimir na profissionalidade dos professores de maneira geral e particularmente da área de Geografia sua marca. Ou seja, as práticas de educação geográficas desenvolvidas pelos professores em sala de aula são impactadas pelos objetivos e contexto dessa modalidade de educação. Assim, ao buscar refletir sobre a especificidade da educação geográfica na Educação do Campo é importante ao professor voltamos a afirmar, ter claro quem são os sujeitos do campo, suas características, sua cultura e suas necessidades.

Analisando o diário de campo, importante instrumento de coleta de dados dessa pesquisa, encontramos a seguinte anotação: “[...] a sala de aula possui apenas seis alunos, muitos não vieram hoje por conta da chuva forte de ontem, pois, não tiveram transporte escolar”. Essa anotação diz muito do contexto camponês, do tempo-escola, da especificidade da escola do campo e de seus alunos. Noutro trecho do diário de campo temos: “Os alunos chegaram atrasados porque o ônibus primeiro passa na cidade para depois vir para a escola do campo”. A observação é que apesar da legislação deixar claro que deve ser levado em conta as especificidades do campo, na prática isso não acontece. A situação confirma o que a professora Maria Helena já falou neste texto: “O campo ainda é pensado a partir do urbano”. Apesar da organização pedagógica das escolas do campo seguirem normas e regras instituídas pelo governo federal e estadual e muitas vezes municipal, elas devem respeitar as diferentes populações atendidas, seu estilo de vida, suas culturas e tradições.

É nesta circunstância que a professora Flávia afirma que permanecer no campo é manifestar “resistência”. Ela pondera, nesse sentido, ao ser questionada após uma aula com o tema “êxodo rural” com alunos do ensino Médio entende que, apesar dos alunos serem e estudarem no campo é importante que o professor reflita no sentido de “[...] entender que nem todo aluno do campo têm a perspectiva de ficar no campo, de trabalhar com a família no campo e também nem todos têm essa perspectiva de sair e fazer uma universidade, ou trabalhar fora”. O discurso da professora esclarece que, no devido tempo, o aluno tem o direito de escolher se quer ou não ficar no campo, não cabendo à escola ou ao professor, decidir sobre seu futuro e sim apresentar a ele diferentes perspectivas para que decida de forma consciente. O fato de suas características estarem ligadas a um modo de vida específico, não o obriga a conservá-la para sempre. Deste modo em convergência com o pensamento de Arroyo (2007) e Caldart (2005) declara: “O aluno tem o direito de escolha”.

Como bem apresenta a professora Flávia (2018), um fator de repulsão dos alunos das escolas do campo de Irati, são as condições estruturais: “Falta tudo na escola! Estrutura, investimento, acesso dos alunos até a escola, recursos didáticos, apoio dos pais. Tudo aqui é muito difícil!”. Na fala a professora observa-se que a escolha de ficar no campo diante de tantas dificuldades não é uma tarefa fácil para o aluno. É neste contexto que se pode compreender o pensamento da professora Maria Helena (2018) em entrevista realizada após uma observação em sala de aula: “[...] não existe diferença entre o ensino do campo e da cidade. Tudo é o mesmo da área urbana. É igual! Não tem especificidades. Dizer assim: aqui na escola do campo a Geografia vai ensinar isso, ou vai abordar isto. Não!”. Todavia, na sequência, relativizando a afirmação anterior, faz uma importante reflexão quando questionada após uma aula com o tema “questões ambientais”:

Os temas e conceitos são os mesmos, o que muda é a prática pedagógica. Eu por ter uma formação anterior eu consigo direcionar esses conteúdos para a prática do campo. Mas eu sinto que se eu não tivesse a formação anterior, para mim ia ser bem difícil dar direcionamento dentro da sala. (MARIA HELENA, 2018).

Avançando em sua reflexão a professora observa a necessidade de conduzir as práticas pedagógicas de ensino de Geografia a partir da realidade do aluno, um ensino contextualizado. Ou seja, um ensino de Geografia erigido a partir de uma base conceitual comum, mas com enfoque didático voltado aos saberes do campo ou do grupo ao qual se destina. Observa-se, por conseguinte, a preocupação com uma formação específica que dê ao professor as melhores condições para acessar subsídios teóricos e práticos para fazer dialogar os conteúdos da

disciplina geográfica com os saberes do contexto. O que a professora Maria Helena observa é previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (2002), “formação inicial e continuada. [...] apropriada a Educação do Campo”.

Maria Helena bem reflete que os conteúdos da profissionalidade do professor que atua na Escola do Campo, apresentam particularidades que solicitam práticas pedagógicas diferenciadas (estratégias didáticas e metodológicas) daquelas, por exemplo, que podem ser desenvolvidas em uma escola da área urbana. A professora reconhece, portanto, as particularidades do contexto sociocultural e econômico que condiciona a vida dos alunos do campo e solicita atendimento específico para as situações de ensino-aprendizagem realizadas nesse contexto, como a adaptação do currículo, o direcionamento para práticas pedagógicas contextualizadas que respeitem o caráter emancipatório da concepção da Educação do Campo. Os posicionamentos expressos na fala da professora, portanto, também concorda com Arroyo (2007), sobre a importância do professor que atua na Escola do Campo ter sentimento de pertencimento.

Buscando materializar a “diferença” de ensinar no campo, a professora Maria Helena descreve uma passagem na qual trabalhou de forma interdisciplinar os conteúdos “orientação e localização” em Geografia e “ângulos” com o professor de matemática da escola:

Eu trabalhei com eles fundamentos de localização e orientação e a gente aplicou isso junto com o professor de matemática para entender ângulos retos na montagem de estufas para produção de fumo ou produção de hortaliças. Então a gente fez a orientação da estufa para acomodar o maior nível de sol e os ângulos retos para ter a maior produção. Então a gente fez um trabalho prático em conjunto com outro professor.

A prática diferenciada trabalhada na Educação do Campo pensada pela professora Maria Helena coaduna com o pensamento de Caldart (2004), pois respeita o modo de vida do aluno camponês, quando utiliza o contexto, suas práticas laborais cotidianas e seus recursos naturais como estratégia para didatizar os conteúdos de ensino e torná-los mais significativos. Uma prática construída de forma coletiva e solidária com a participação dos alunos e de forma interdisciplinar. A professora faz uso dos saberes geográficos (localização das estufas espaço e em relação ao movimento aparente do sol, por exemplo), aliadas a técnicas de plântio utilizadas pelos alunos (montagem das estufas de fumo) e ao pensamento matemático (incidência agular dos raios solares sobre as estufas). A estratégia com objetivo de acomodar o maior nível de sol e melhorar a qualidade da cultura, se apresentou como um ensino significativo contextualizado. Ou seja, relacionado com o cotidiano do aluno do campo.

No caso dos conhecimentos matemáticos, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar/materializar um conteúdo importante da disciplina aplicado aos elementos reais da vida cotidiana, os ângulos retos. Assim, percebe-se que uma prática contextualizada é revestida de saberes disciplinares, experienciais e curriculares que dialogam com os saberes do contexto de forma respeitosa e não hierárquica. É necessário ainda que o professor possua algumas habilidades ligadas à vida no campo. Essa última observação concorda, mais um vez, com a fala da professora Maria Helena da necessidade de formação específica para atuação neste contexto.

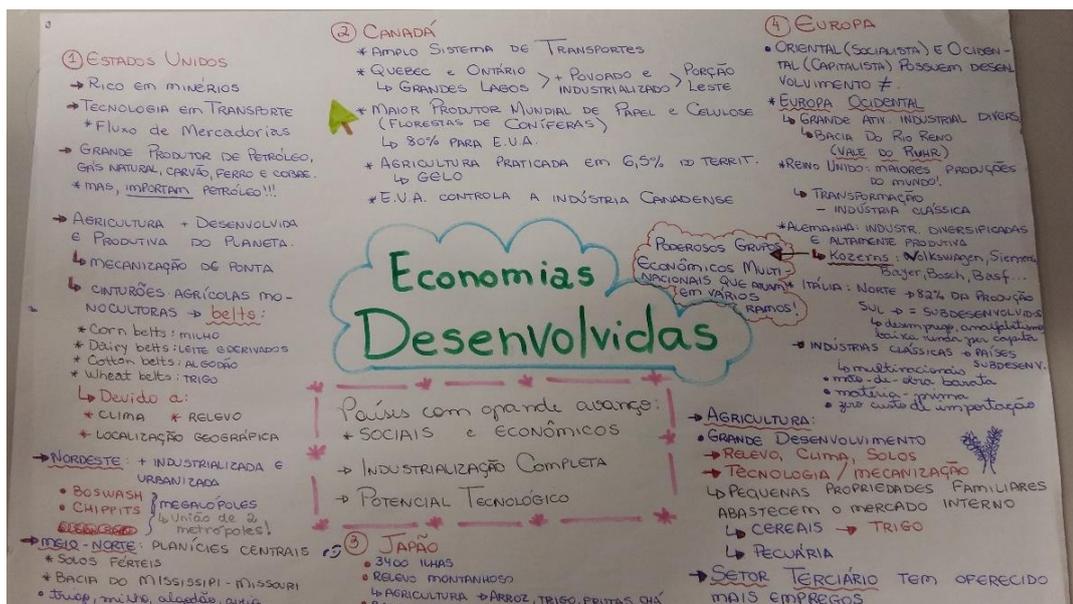
A professora Flávia, por sua vez, relaciona sua competência profissional em Geografia, pelo menos em parte, ao manejo dos conteúdos às experiências pretéritas pessoais no campo. Para ela, o fato de ter vivido no campo, é um fator que lhe permite compreender as necessidades dos alunos. Em suas palavras:

Eu acho que o professor que nasceu no campo tem mais facilidade de relacionar os conteúdos de Geografia e entender as necessidades dos alunos. Eu acho que o professor que não conhece a vida do campo tenha dificuldade para relacionar os conteúdos. (FLÁVIA, 2018).

Da fala da professora Flávia infere-se que existe a necessidade de formação específica para atuação no campo. Ela deixa claro que o fato de ter nascido no campo e as experiências relacionadas lhe conferem maiores possibilidades para desenvolver habilidades específicas na hora de relacionar os conteúdos geográficos ao contexto camponês.

Ao observar sua prática identificamos as habilidades mencionadas pela professora. Com alunos do 3º ano ensino médio – manhã e temática “Economias desenvolvidas” (figura - 15: estratégia didática : posicionamento do aluno do campo). A professora discute a temática elencando pensamentos no quadro a partir de um mapa mental por ela confeccionado.

Figura 15- estratégia didática - posicionamento do aluno do campo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018)

Ela focaliza o tema “Países com grande avanços sociais e econômicos”. A abordagem inicial ocorre a partir das condições do contexto local. A professora oferece aos alunos algumas informações sobre empresas que fornecem insumos agrícolas e destaca o perigo dos agrotóxicos. Como já mencionado a professora Flávia faz uso de temas que ela considera estratégicos para despertar no aluno criticidade e capacidade reflexiva. A estratégia dá certo. Um aluno ergue o dedo e rebate a postura da professora: “se não produzir ninguém come!”.

A resposta do aluno aquece o debate em sala. A professora percebe o interesse dos mesmos e compara as pequenas propriedades locais com os grandes latifúndios no Mato Grosso. Vários argumentos em defesa dos insumos são levantados pelos alunos: maior produção, qualidade do produto, preço dos insumos e outros.

O que é possível tirar do episódio narrado? Entendemos que por meio dos conteúdos geográficos, o aluno percebe a espacialidade da sua realidade a partir de sua própria localização no mundo. Assim, o processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). Assim a Geografia se constitui como um conjunto dessas aproximações, é um conjunto de conhecimento construídos da perspectiva da espacialidade. Seu papel é, mas precisamente explicitar a espacialidade das práticas sociais cotidianas, socioespaciais, pois, por meio dos estudos geográficos, é possível deslindar a aparente naturalidade da vida social e do espaço geográfico. Nesse processo, o professor pode fazer uso da categoria espaço de modo geral, ou ainda, trabalhar os conceitos

mais específicos que vão se construindo no decurso das atividades em sala de aula. Aprender geografia é desenvolver modos de pensar por meio de seus conteúdos, não é saber repetir informações sobre os diversos tópicos estudados (CAVALCANTI, 2012).

O que se percebe é que a escola é parte importante das estratégias de desenvolvimento do campo e os professores de modo geral e, particularmente o professor de Geografia, com seus grandes temas e conteúdos, tem papel fundamental nesse processo, pois são eles que levantam as questões sociais em sala de aula e instrumentalizam os alunos nos processos de intervenção social na realidade.

Desse modo entende-se a Escola do Campo como sendo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos povos do campo nas suas diversas formas de trabalho e organização social. Quando as professoras mencionam não haver diferença entre a escola urbana e a escola do campo, elas estão, na verdade, reivindicando a necessidade da apresentação de uma proposta pedagógica na qual fique claro o papel da escola do campo em que atuam e o seu compromisso ético/moral com a comunidade que dela se beneficia. Há, destarte, a preocupação com a adequação didática das práticas voltadas aos alunos do campo e seu contexto, maior integração e compromissos com a cultura dos povos representados no seu alunado e, finalmente, a necessidade de uma escola democrática com acesso às famílias, comunidades e organizações, isto é, maior participação da população nas tomadas de decisão da escola.

Depreendemos, neste contexto, que um aspecto fundamental da profissionalidade docente, especialmente no que tange à dimensão da competência profissional (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN 1999) diz respeito à habilidade em transformar os conteúdos científicos selecionados pelo currículo em conteúdos de ensino atraentes e significativos. O professor, nesta perspectiva, como mostram alguns dos autores que dão sustentação à esta tese (SACRISTÁN, 1999; 2000; SHULMAN, 2005; GAUTHIER et al. 1988 ou 2013 TARDIF, 2002) deve dispor de um repertório diversificado de esquemas práticos e estratégicos de ação (SACRISTÁN, 1999) ou usando a terminologia de Shulman (2005), deve dominar o conhecimento pedagógico dos conteúdos da disciplina que ensina considerando as características dos alunos e do contexto.

Os professores, na trilha de seu desenvolvimento profissional, devem se apropriar/produzir ao longo do tempo um conjunto de representações dos conteúdos – representações poderosas, diria Shulman (2005; 2014) constituídas por analogias, demonstrações, exercícios tipo, metáforas, ilustrações, etc., potencialmente esclarecedoras, utilizadas em sala de aula com o propósito de didatizar os conteúdos. Neste decurso, como

vimos, as práticas pedagógicas dos professores devem se entrelaçar com a cultura das comunidades, neste caso, da cultura camponesa, na promoção de uma formação humana mais ampla e emancipadora.

Durante a observação da prática pedagógica Geográfica das professoras, questionamos sobre o uso do livro didático (quadro 1). Como destacado na categoria anterior, esses não diferem dos utilizados nas demais escolas urbanas do município, embora, exista no Ministério da Educação o Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD-Campo) – (2014-2015), criado pela resolução Resolução nº 40/2011, assegurando a produção e distribuição do material didático pensado para a Escola do Campo (BRASIL, 2011). Contudo, a proposta do material didático específico para a Educação do campo, compreende apenas alunos das séries iniciais do ensino fundamental, que neste contexto são administradas por governos municipais, não contemplando as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desse modo, sem pensar na especificidade das Escolas do Campo e na proposta da Educação do Campo, os livros oferecidos e adotados pelas professoras são os mesmos utilizados pelas escolas localizadas nas áreas urbanas:

Quadro 4- Livros didáticos adotados pela disciplina de Geografia Escolas do Campo Irati/PR

LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA ESCOLAS DO CAMPO – IRATI		
Flávia escola do campo A	Maria Helena escola do campo C	Rute Escola do Campo B
<p>“Vontade de Saber” 9º ano – ensino fundamental – PNLD 2017-2019 . Autor(a): Neiva Torrezani.</p> <p>2º Ensino Médio : “Geografia Contextos e Redes”. Autores : Angela Corrêa da Silva , Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano. Editora Moderna</p> <p>3º ano Ensino Médio: “Geografia Contextos e Redes”. Autores : Angela Corrêa da Silva , Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano. Editora Moderna</p>	<p>“Expedições Geográficas” 6º ano – ensino Fundamental PNLD – 2017 – 2019 FNDE – Ministério da Educação . Autores : Melhem Adas e Sergio Adas. Editora Moderna</p> <p>“Expedições Geográficas” 7º ano – ensino Fundamental PNLD – 2017 – 2019 FNDE – Ministério da Educação . Autores : Melhem Adas e Sergio Adas. Editora Moderna</p>	<p>“Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil” 3º ano – 3ª edição. São Paulo. Editora Moderna, 2017-2019.</p> <hr/> <p>“Geografia: contextos e redes”. 1ºAno, 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2017-2019. Angela Corrêa da da Silva</p> <hr/> <p>“Geografia: contextos e redes”. 2ºAno. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2017-2019. Angela Corrêa da da Silva</p>

Fonte : Organizado pela autora

Sobre a questão do livro didático precisar ser adaptado ao contexto da Escola do Campo, a professora Maria Helena mais uma vez afirma: “a Educação do Campo está na prática pedagógica do professor”. Nesta linha e dissertando sobre os livros didáticos e outros recursos ou materiais utilizados pelos professores na prática pedagógica cotidiana da Escola do Campo, a professora Rute identifica desafios e aponta, segundo sua experiência, os caminhos para superá-los:

O livro didático eu uso, mas ele é só mais um recurso. Na prática da sala de aula eu busco atividades mais dinâmicas. Um pouco diferenciadas. Debates em forma de seminários, pesquisas e elaboração de *folders*, pesquisas, elaboração de jogos, eu procuro trazer o conteúdo de uma forma mais lúdica. (MARIA HELENA, 2018).

Como observamos a professora relativiza a importância do livro didático adotado pelas escolas e em perspectiva crítica, enfatiza que busca desenvolver atividades mais “dinâmicas” e “diferenciadas” na sala de aula. Indica, portanto, que relaciona-se com certa autonomia com o livro didático, e que busca inclusive alternativas lúdicas para desenvolver os conteúdos.

Verificamos, neste sentido, durante as observações das aulas de Rute que elementos presentes nas representações dos alunos são considerados. A professora atribui importância a saberes e características locais e inclui as experiências dos alunos em suas explicações. Relaciona os saberes trazidos pelos alunos com os conteúdos disciplinares. A exemplo, ao trabalhar o processo de globalização no tema “Regionalização” com o 2º ano do Ensino Médio noturno, ela faz referência ao lugar de vivência dos alunos e explica os impactos da globalização no modo de produção e, conseqüentemente, na economia camponesa.

A professora Maria Helena de forma mais específica ao falar do papel do livro didático e demais materiais utilizados em sala de aula manifesta uma posição similar à sua colega de profissão Rute e afirma categoricamente: “Para mim o papel do livro didático é de fornecer uma base”. E continua:

Ele é uma base ali, principalmente, na ausência do professor. Então lá na casa do aluno, no trabalho, na tarefa, quando ele não tem o professor ali. [...] Dentro da sala de aula eu utilizo o livro didático mais para imagens de mapas, mapas temáticos de infográficos que aí você tem dificuldade pela dificuldade da infraestrutura. O livro didático você consegue atingir a todos assim no mesmo período. Então ele é uma base, mas, ele não é a tábua de salvação e não é minha âncora. (MARIA HELENA, 2018).

Assim, no interior da sala de aula o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona. Maria Helena, como observamos, utiliza-se do livro didático, especialmente as imagens, mapas e infográficos que veiculam, mas mantém certa independência em relação a ele e destaca: “Sempre trago coisas além do livro didático”. A esse respeito destacamos aqui uma proposta de atividade desta professora observada na pesquisa realizada na escola.

Ao trabalhar “As questões ambientais” com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a professora faz uso do livro didático, busca com esses fazer uma leitura das imagens e do texto e direciona-os a conhecer a fonte da informação e ressalta: “[...] não é porque todo mundo fala que é verdade. Vocês devem saber quem é que está falando”. O debate era sobre o não uso de áreas de proteção ambiental para agricultura. Ela afirma aos alunos que se o homem descobrisse uma forma de usar acabava com a mata. Já a professora Flávia afirma que usa o livro didático, mas normalmente produz seu próprio material. Ela oferece aos alunos, não com frequência, outros materiais impressos como: textos, mapas, e outros. Assim um fator determinante na prática e comum é a utilização do livro didático como um recurso, sendo destacado que outras fontes são utilizadas, como materiais produzidos, mapas, figuras, vídeos, textos entre outros.

Ao buscar explorar o contexto dos alunos as professoras Rute, Flávia e Maria Helena destacaram a utilização do trabalho de campo como recurso metodológico para diversificar a

dinâmica de suas aulas. A professora Rute, por exemplo, afirma:

A saída de campo eu sempre utilizo. A cada dia a gente vai se aperfeiçoando, melhorando. No início eu fazia de um jeito, hoje faço de outro. Dentro da rede a gente não tem muito recurso nem apoio para estar fazendo. As várias vezes que eu fiz foi com dinheiro dos próprios alunos que foram pagando por mês, que juntaram dinheiro para estar pagando deslocamento, ônibus, alimentação, entrada em parques quando não conseguia injeção por meio de ofício.

A professora, como se depreende da leitura do excerto, manifesta sensibilidade com a realidade e as necessidades dos alunos e observa que a própria experiência na realização dos trabalhos de campo foi lhe proporcionando aperfeiçoar ou melhorar a atividade. Ela entende a importância da metodologia usada na aprendizagem do aluno, mas, ao mesmo tempo, reconhece as dificuldades que enfrenta em sua realização. **Contudo, se organiza e faz acontecer.** A professora apresenta um compromisso ético com a qualidade da aprendizagem dos alunos e busca construir a aula mesmo sem os recursos necessários.

Refletindo sobre a importância dos trabalhos de campo que realiza a professora Flávia menciona que “Os alunos gostam muito de fazer saída de campo” e que, quando cursou Geografia na universidade essa prática a ajudou muito em seu processo de aprendizagem. Deste modo, conclui afirmativamente, mesmo reconhecendo algumas dificuldades na sua realização: “Eu fiz na universidade e me ajudava muito e, por isso, faço na escola”.

Compreendemos como afirma Lopes (2010), que a habilidade na organização eficaz dos trabalhos de campo no ensino de Geografia é uma marca identitária e um aspecto importante no processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor dessa área do currículo escolar e, podemos afirmar, especialmente no contexto da Educação do Campo. Trata-se de uma atividade que proporciona ao professor unir o ensino à pesquisa e, como vimos na fala da professora Flávia, com poder motivacional. Conclusivamente, os trabalhos de campo e, poderíamos dizer, também o estudo do meio tal qual compreendido por Pontuschka (2001), marcam indelévelmente a história da Geografia – tanto da ciência como da disciplina escolar – e são portadores de grande vitalidade pedagógica.

Ainda sobre metodologias utilizadas nas salas de aula da Educação do Campo, a professora Maria Helena menciona os trabalhos com “grupo focal” e “seminários”. Acerca dos grupos focais ela explica que utiliza como método a diversidade cognitiva do grupo:

Eu faço grupo de forma a não ter duas habilidades iguais. Eu passo o tema e monto os grupos. Eu coloco um aluno que é bom na escrita com um que é bom no desenho, outro que é bom de argumento. Eu consigo fazer com que todos aprendam e percebam as qualidades do outro. Assim um aluno que é mais

tímido vai conseguir desenvolver ter outro que fala, ou o que é melhor no desenho vai conseguir trabalhar com o que é melhor na escrita.

Deprendemos dos aportes de Tardif (2002), que no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Assim, os saberes são constituídos por intermédio das experiências dos professores, considerando como *locus* a prática docente. Assim, os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende em grande parte de suas capacidades de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

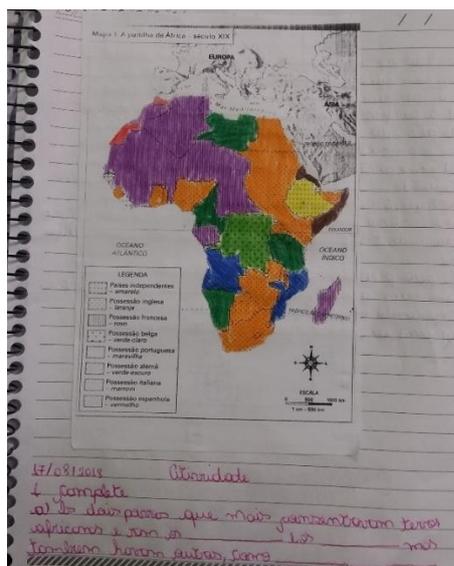
6.3.6 Os instrumentos de avaliação da aprendizagem na Escola do Campo

Como mencionado anteriormente, a avaliação para as professoras é vista como fundamental do processo de ensino, dada a sua importância, tem-se constituído em conteúdo obrigatório nos planos de ensino da disciplina Geográfica. Na observação de sala de aula as avaliações aparecem em diferentes instrumentos: Trabalhos individuais: esses ocorrem a partir de pesquisas solicitadas pelas professoras, leituras de textos previamente indicados, trabalhos com mapas (cartografia), conforme exemplo da figura 16 representando uma atividade de título - “A partilha da África”.

A pintura do mapa e identificação do território africano é trabalhado pela professora Flávia para desenvolver a noção de localização e de reconhecimento da origem das diferentes culturas que caracterizam a diversidade étnica brasileira. Cabe destacar que o conteúdo mencionado é sugerido à escola por força da Lei 10.693/03 (Cultura e História Afro-brasileira). Na abordagem didática deste conteúdo, a professora trabalha a diversidade étnica do município, fala da importância dos costumes e tradições para perpetuação da identidade étnica e relaciona com a temática da aula.

O que a professora faz é buscar valorizar as diferentes culturas utilizando o contexto e os seu significado para os alunos. Para exemplificar traz questões ligadas ao racismo, xenofobia e outras atitudes de intolerância. A professora trabalha também a ideia do território, de pertencimento. Nesta abordagem. Além da pintura do mapa e reconhecimento da representação do Continente Africano a professora avalia a partir da participação dos alunos.

Figura 16- “A partilha da Africa”

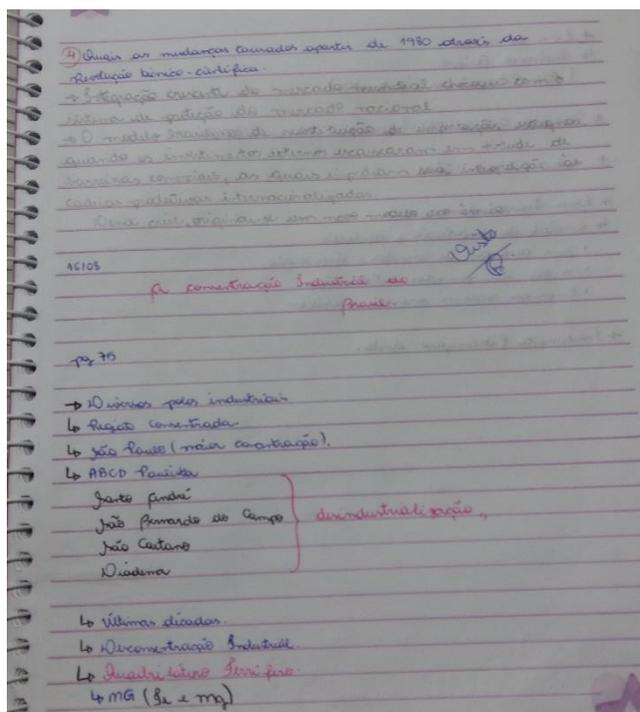


Fonte: acervo pessoal da autora (2018)

As formas de avaliação utilizadas tem como critério o envolvimento do aluno com o tema e com a atividade propriamente dita. Contudo, bem observa a professora, sobre a ideia de avaliação que o aluno possui: “A gente pensa uma atividade e o aluno já pergunta: vai valer nota. Se eu disser que não, poucos se interessam em fazer”. (FLÁVIA, 2018). Na fala da professora Flávia verificamos uma falta de entendimento do aluno no sentido de compreender os conteúdos como conhecimentos a ser adquiridos e não apenas um processo burocrático e classificatório.

A professora Rute gosta de realizar atividades em grupo pois, segundo ela, são espaços de socialização e nos quais, se pode perceber quem está envolvido. Faz uso desse método com o ensino Médio com frequência. Outra forma de avaliação adotada por todas as professoras é o visto no caderno, conforme se pode observar na figura 17, a seguir:

Figura 17- Visto no caderno prof. Maria Helena



Fonte : Acervo pessoal da autora (2018)

Essa estratégia ocorre, independentemente da série que o aluno está matriculado. Inclusive, a professora Flávia adota um carimbo com seu nome para marcar o aluno que fez as atividades. A professora Maria Helena, assina o caderno do aluno e a professora Rute passa de carteira em carteira olhando os cadernos, mas sem assinar. Contudo, os que não realizaram a atividade recebem uma indicação no livro de classe. As professoras, de modo geral, dizem que os alunos gostam do visto do caderno e que isso é interpretado como uma forma de atenção e de desenvolver a responsabilidade dos alunos e o comprometimento com o que diz respeito à escola. Os instrumentos de avaliação observados condizem com o relatado pelas professoras em entrevista e o interessante está no fato dessas entenderem essas avaliações como forma de identificar a qualidade do trabalho realizado.

6.3.8 Atividades rotineiras na Escola do Campo

Durante o tempo de observação, tivemos a oportunidade de registrar o desenrolar de atividades rotineiras que ocorrem em sala de aula e na escola. Dentre estas destacamos a prática habitual da oração antes da entrada da aula na Escola do Campo C. A prática é questionada pela professora que entende a escola como laica. Porém, como afirma um dos funcionários da escola “99,9% da escola é de religião católica” (FUNCIONÁRIO DA ESCOLA DO CAMPO C, 2018)

e, desse modo, segundo ele, dá a escola “permissão” para agir habitualmente dessa forma.

A relação próxima entre os funcionários do município e do Estado também se configura uma rotina importante de ajuda mútua. Não é possível perceber a olho nú, se estamos em uma escola de responsabilidade municipal ou estadual. Um acordo solidário existe entre os funcionários da Escola do Campo C, sejam eles do município ou Estado, trabalham juntos a partir de um objetivo comum, cuidar da escola.

Na Escola do Campo A, existe o recolhimento dos celulares pela professora antes de iniciar cada aula. Apesar de não concordar com a situação, a professora atende as orientações da escola. Outra rotina está com a professora Maria Helena que não adentra a sala de aula antes que todos estejam devidamente sentados e com o material sobre a carteira. Em todas as aulas observadas, a chamada dos alunos é sempre realizada no início da aula e depois que todos estão acomodados. Segundo a professora, é uma forma do professor mostrar que chegou e que quer a atenção para o momento que vai acontecer.

Outra ação rotineira vinda da professora ao realizar a chamada e perceber os alunos faltantes é sempre questionar o motivo da falta. Todas as professoras procedem da mesma forma independente da série do aluno. Segundo informações da professora Maria Helena, esse procedimento ajuda a escola e a família a mater o aluno comprometido com seu horário de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos ao longo desse trabalho, o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade de três professoras de Geografia que atuam em Escolas do Campo no município de Irati, no Paraná, a partir da realização de entrevistas e, complementarmente, da análise de suas práticas pedagógicas. Para tanto, consideramos os propósitos e objetivos da Educação do Campo, o papel da Geografia no currículo e do professor nesta concepção de educação.

No percurso investigativo que se constituiu em um estudo de caso, nos propusemos a identificar saberes mobilizados na prática pedagógica geográfica efetivada em sala de aula da Escola do Campo e compreender como acontece o entrelaçamento dos conteúdos disciplinares geográficos, dos saberes pedagógicos gerais e dos saberes do contexto camponês de Irati. No processo da investigação, questionamos modelos de profissionalidade que tradicionalmente têm marcado a formação do professor de Geografia no Brasil e que não tem contribuído suficientemente para o pleno desenvolvimento da Educação do Campo no município supracitado.

Na busca por identificar necessidades formativas, depreendemos da pesquisa que o desenvolvimento da profissionalidade do professor de Geografia que atua na Educação do Campo de Irati, no Paraná passa necessariamente pela necessidade de apropriação da concepção de Educação do Campo, conhecendo, mais profundamente, seus propósitos e objetivos.

Sobre a formação inicial das professoras pesquisadas, no sentido de contemplar as modalidades de ensino, em especial a Educação do Campo, a compreensão a que se chega é que existe a necessidade de um diálogo maior entre Escola do Campo e as instituições formadoras na direção de construir um diálogo entre currículos – da escola Básica e dos cursos superiores em Geografia. Essa compreensão está no fato de verificarmos, por intermédio da pesquisa realizada, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, no caso específico da Educação do Campo, precisam ultrapassar os técnicos e acadêmicos pois, devem considerar as especificidades, as peculiaridades dos diferentes contextos possíveis de atuação do profissional docente. São necessários saberes que são revelados no contato com a Escola do Campo, com o modo de vida camponês (alunos), com seus costumes e necessidades, com a comunidade. Não bastando ao professor apenas dar aula neste espaço, é necessário se envolver, se comprometer, conhecer e (re)conhecer o campo como espaço de vida e de cultura como afirma a concepção de Educação do Campo.

Compreendemos do processo que a origem (camponesa) do professor, não é

determinante para sua atuação, mas é muito importante para os alunos e mesmo para a escola que o professor tenha uma “inclinação” para a dinâmica da vida no campo, conhecimentos das formas de produção e formação humana com vínculo ao cultivo da terra. Esses saberes, quando refinados pela teoria educacional e geográfica, são importantes e se configuram como elo na hora de articular os conteúdos geográficos aos didático-pedagógicos e o conhecimento do contexto. É um tipo de **saber pedagógico geográfico do campo**. Esse saber está vinculado primeiramente, ao (re)conhecimento do campo como sendo um território em disputa, do camponês como um modo de vida e um grupo social e a educação como possibilidade de transformação social.

Ao reconhecer o campo e suas lutas, o professor adquire um sentimento de pertencimento que amplia seu comprometimento, dimensão fundamental da profissionalidade destacada por Contreras (2002). Ao conhecer e (re)conhecer a Educação do Campo o professor se engaja com as questões ligadas à comunidade escolar alterando sua postura, base constitutiva da profissionalidade do professor que atua ou pretende atuar na Educação do Campo.

Dessa forma, conscientizar-se de que a profissionalidade docente para a Educação do Campo é uma necessidade, significa (re)afirmar a luta junto a um coletivo de professores, no que confere a superação de fatores limitantes, como exemplo, as dificuldades relacionadas às grandes distâncias geográficas, aos salários baixos, a rotatividade de professores, a ausência de materiais didáticos específicos. Ou seja, pensar a profissionalidade docente na Educação do Campo é antes de tudo uma tentativa de fazer com que o professor, no caso o de Geografia tenha uma tomada de consciência e se perceba um sujeito com potencial de promover mudanças.

Desse modo chegamos à conclusão que a profissionalidade docente é um atributo da profissionalização e sendo assim, vincula-se à superação de necessidades provocadas por determinadas condições de trabalho tanto individuais como coletivas: maior valorização e reconhecimento profissional, garantias didáticas e melhora da infraestrutura disponível.

Contudo, identificamos também nesta tese a importância de se construir um projeto de formação continuada consistente que corrobore à *praxis* do professor de Geografia do campo de Irati, de modo que lhe possibilite acumular reflexivamente as experiências exitosas provenientes do trabalho docente cotidiano e do processo de organização das relações sociais de produção no campo.

Sobre os saberes docentes, encontramos no percurso da pesquisa que a especificidade de ser professor do campo em Irati é definida a partir da produção/ apropriação de um saber que denominamos de **Saber Pedagógico Geográfico do Campo**. Um tipo de saber que dialoga

com outros saberes docentes e que se liga à concepção de campo, de camponês e de sociedade, fomentado pela Educação do Campo enquanto concepção de educação. O professor, ao se apropriar/produzir esse saber, adquire condições de integrar e mobilizar, continuamente, os conteúdos geográficos, os conhecimentos pedagógicos, e o conhecimento do contexto camponês. O Saber Pedagógico Geográfico do Campo aqui mencionado é um saber que quando utilizado em situação concreta de ensino, dá legitimidade ao exercício profissional de professor, conferindo-lhe autoridade e fortalecendo sua identidade como professor do campo. Ser professor do campo em Irati, no Paraná é ser militante no sentido de lutar junto a população do campo por uma educação de qualidade para todos os tabalhadores e trabalhadoras que vive no e do campo.

Quando buscamos caracterizar o Saber Pedagógico Geográfico do Campo, o fazemos a partir de um entendimento de ser esse um saber adquirido na prática cotidiana, no envolvimento com a comunidade, com seu modo de produzir a vida. Um saber ligado ao tempo Escola do Campo, as crenças e aos costumes dos alunos. Um saber que é experiênciado que não é encontrado em livros. E ao ser mobilizado pelo professor, o saber pedagógico geográfico do campo, favorece o protagonismo e a autovalorização dos alunos. Pois está ligado ao respeito ao modo de vida. Um saber que é adquirido na experiência prática e ganha potencial quando conectado aos demais saberes da formação profissional. Ou seja, quando articulado ao corpo de conhecimentos, habilidades, valores e destrezas que caracterizam e define a profissionalidade dos professores que atuam no campo, esta (a profissionalidade) é impulsionada. Trata-se como observamos na descrição dos dados recolhidos na pesquisa de campo, na qual foram analisados o pensamento e as práticas das professoras que participaram desta pesquisa, de um tipo de saber que vai além do domínio em si mesmos dos conhecimentos geográficos. Contudo, no que se refere aos saberes relacionados à concepção de Educação do Campo enquanto política pública, esses necessitam ser alargados.

No sentido de construção da profissionalidade docente tendo a Escola do Campo como ambiente formativo, os saberes adquiridos na prática profissional e no encontro com outros professores, no sentido de ajuda mútua, são os mais valorizados pelas professoras, se comparados aos adquiridos em outras fontes, como, por exemplo, a formação inicial. As interlocuções entre esses saberes conferem as professoras condições de sustentar um diálogo entre os conteúdos geográficos e os conteúdos oferecidos pelo contexto camponês.

Cabe ressaltar que a formação inicial recebeu duras críticas no sentido de que deixou muitas lacunas, considerando a preparação do professor para atuação nas diferentes modalidades de ensino e, em especial, na Educação do Campo. Ou seja, a formação inicial

recebida pelas professoras no seu entendimento, proporcionou aprendizagens, indicou métodos e técnicas, mas não o suficiente para abarcar as modalidades de ensino presentes na Educação Brasileira. Sendo considerada por essas professoras como uma formação insatisfatória no que se propõe à formação de um professor com condições de atuação em diferentes contextos de ensino. O entendimento, a partir da análise das falas das professoras, é que a forma de organização do currículo do curso de Geografia licenciatura por elas integralizado, se apresentou deficitário no que se refere à Educação do Campo, principalmente no sentido pedagógico, já que nem mesmo o Estágio Supervisionado aconteceu nesse espaço específico educativo. As disciplinas acadêmicas de cunho pedagógico apresentaram-se distante das formas de abordagem geográfica e faltou pedagogia nas disciplinas específicas. Neste sentido, o modelo de formação do professor de Geografia do qual fazem parte as professoras colaboradoras se apresentam distante da realidade educacional básica do país, que é formada por etapas e modalidades de ensino.

Apesar do lugar de nascimento de parte das professoras ser o campo, atuar profissionalmente na Escola do Campo não foi uma escolha e sim imposição de determinado contexto. Contudo, a origem camponesa favorece o diálogo com os alunos, com os conteúdos e com o contexto. Essa origem oferece as professoras, o saber pedagógico geográfico do campo. Necessário na hora de obter êxito com os alunos.

Cabe destacar que na jornada investigativa compreendemos que os desafios de ensinar no campo vão além da distância geográfica e se manifestam mais como um ato de “resistência” diante das diferentes demandas imposta pelas condições adversas de trabalho como: a falta de infraestrutura, inexistência de formação específica, a itinerância de professor, a excessiva carga horária, o trabalho fragmentado e os gastos financeiros. A situação enfrentada, no entanto, não fez com que as professoras pesquisadas se desresponsabilizassem de suas obrigações profissionais. Ao contrário, a despeito das limitações impostas, observamos comprometimento com os alunos e com a comunidade no sentido de esperar mudanças sociais e educacionais.

As contradições encontradas na Educação do Campo do município de Irati fazem com que sejam identificadas “duas” Educação do Campo: uma “real praticada e a outra idealizada”, encontrada nos documentos oficiais e na literatura. Desse modo, no desenvolvimento da profissionalidade, especificamente quanto a atuação em Escola do Campo, as professoras investem em procedimentos metodológicos pensados a partir dos saberes do campo apropriados na prática pedagógica cotidiana e de forma interdisciplinar; e isso acontece a partir de seus saberes construídos ao longo de sua existência e experiência profissional.

No sentido de desenvolvimento da profissionalidade docente para esse contexto, a

Escola do Campo se apresenta como um espaço essencial de formação continuada para Educação do Campo, bem como um lugar de materialização da luta diária para o exercício da docência. Contudo, cabe destacar a necessidade de organização, de planejamento dessa formação. Cabe ressaltar, também, que ao longo da história da Educação brasileira e ainda hoje é possível observar um estado de “abandono” das Escolas do Campo, em especial as localizadas em Irati.

Apesar da resistência, dos conflitos vividos, das políticas públicas implementadas visando atender à população camponesa, o que se observa é pouco ou quase nenhuma mudança nas escolas pesquisadas. A Educação do Campo que percebemos é a realizada a partir do comprometimento do professor e da escola com seus alunos. As discussões e reflexões na sala de aula do campo, acontecem porque os conteúdos geográficos dão o tom da conversa e os saberes docentes oferecem ao professor condições de articular esses conteúdos disciplinares à realidade vivida.

Cabe observar, ainda, que compreendemos a partir da pesquisa que apesar da origem camponesa, não se nasce professor do campo, se torna professor do campo, por situações, muitas vezes, alheias à vontade. E quando inserido neste contexto, as experiências, as situações cotidianas vão, com o devido processo reflexivo, “ensinando” o professor a desenvolver uma prática pedagógica coerente com a realidade vivida, com o contexto, com a Educação do Campo, seus propósitos e objetivos.

Lembramos, todavia, que sem conhecer a luta camponesa, não há como desenvolver um ensino contextualizado, uma *práxis* que subsidie o professor na realização de um ensino emancipador. Não basta ouvir falar dessa luta, nem se solidarizar com as condições precárias dos alunos do campo e da escola, é preciso conscientizar-se da legitimidade dessa luta, “vestir a camisa” e “lutar junto” a esses alunos, com essa escola, com essa comunidade em busca de mudanças. Neste sentido, um aspecto fundamental da profissionalidade docente é o comprometimento ético e pode ser identificada como uma condição em potência (qualificação, capacitação) das professoras para o exercício da profissão no campo, ou seja, a profissionalidade pode ser percebida como sendo a expressão da potencialidade de atuação do profissional na especificidade de sua prática no campo.

Na observação das práticas pedagógicas efetivadas e nas falas transcritas, uma inquietação das professoras diz da necessidade de fazer com que o aluno do campo seja protagonista em sala de aula e que isso se estenda para a sua vida. Dessa forma, na gestão dos conteúdos, na sua organização e seleção as professoras buscam formas de fazer com que o aluno se manifeste em sala de aula. Neste processo elas valorizam as temáticas propostas pela

disciplina geográfica e conseguem fazer com os conteúdos pensados para o momento pedagógico desenvolvam no aluno a criticidade. Do nosso ponto de vista as professoras se fazem também protagonistas no campo.

Consideramos benéfico observarmos, no delineamento teórico-metodológico da docência em Geografia no campo, a presença da questão da profissionalidade docente como subsídio da Pedagogia da Autonomia(1996). Compreendemos, ainda, que na base da profissionalidade docente da Educação do Campo deve estar o domínio científico de sua disciplina, a competência técnica e o compromisso político com as comunidades beneficiárias de seu trabalho. Todos devem ser fundamentalmente inseparáveis no sentido de gerar proposições para construção de uma base curricular adequada ao contexto de atuação.

Compreendemos ainda que não é somente o reconhecimento de nossa parte do outro professor do campo enquanto profissional docente, que vai solucionar os problemas estruturais da Educação do Campo, especificamente aqueles identificados nas Escolas de Irati.

Contudo, compreendemos que a caminhada se inicia, efetivamente, quando buscamos dar visibilidade a esse profissional e ao seu trabalho pedagógico. Até porque, não encontramos até o momento de realização da pesquisa Programas ou Projetos específicos oriundos de coordenações pedagógicas para esse profissional no município de Irati. Se a tentativa de mudar a realidade é um grande desafio, para nós, compreendê-la para melhor atuar, constitui em uma contribuição importante para potencializar as possibilidades de mudança.

Em nossa tese inicial e agora reforçada pelo resultado da análise, podemos afirmar que para atuar em Educação do Campo o professor de modo específico o de Geografia necessita de um conjunto de saberes que na prática de sala de aula dê a ele condições de dialogar com os pressupostos e objetivos da Educação do Campo. É importante, portanto, sinalizar a necessidade de desenvolver pesquisas no sentido de construir com a Escola do Campo materiais didáticos pensados com eles e a partir deles e, ainda, vislumbrar para as Escolas do Campo e aos professores da pesquisa, melhores condições estruturais ainda não existentes, além de projetos que pensem a formação continuada desses importantes atores sociais.

Desejamos, que este trabalho, em conjunto com outras pesquisas de mesmo teor, possam constituir um “repertório de casos²⁷” que, devidamente discutidos e criticados, possam

²⁷ As análises de casos na formação de professores, explicam Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 161), “[...] abandonam a ideia tradicional da simplificação da actividade do professor, exigindo-lhe, para compreender, capacidades de análise e resposta a acções complexas. O professor é, ainda, motivado para a compreensão das diferenças (dos alunos, do contexto), implicando-se e comprometendo-se com a sua acção educativa, tornando-se responsável e activo”.

favorecer a superação dos problemas que desafiam a afirmação da profissionalidade docente do professor de Geografia de modo geral e, particularmente, na educação do campo. As análises baseadas “nesses casos” não podem, seguramente, ser generalizadas de maneira indiscriminada, porém deixam antever, como afirmam Shulman (2005; 2014) e Lopes (2010) “imagens possíveis” de uma docência de qualidade, sem evidente, deixar de indicar seus limites. Esses casos, podem, portanto, promover a melhoria do processo formativo, fornecendo pistas de desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade, reduzindo, provavelmente, angústias e desconfortos futuros. Não se trata de apresentar receitas prontas, mas indicar mapas de possíveis caminhos que podem ser percorridos pelos professores, considerando, de maneira crítica e criativa, o contexto onde cada um deles atua (LOPES, 2010).

Compreendemos, finalmente, a partir dessa pesquisa que não seria utópico de nossa parte acreditar que possa existir propostas institucionalizadas que propiciam mediações para que os docentes se desenvolvam trabalhando sobre suas próprias questões, a partir das necessidades percebidas e compartilhadas em seu coletivo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M.. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1997.
- ARROYO, M. G.. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, mai./ago. 2007. p. 157-176. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 09 de jun. 2021.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.
- ARROYO M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C.; (ORG.). **Por Uma Educação do Campo**. Editora Vozes, 3ª ed. Petropolis: Rio de Janeiro, 2008.
- AVALOS, B. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. In: FANFANI, E. T. (Org.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007. p. 209-237.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. 70 ed. São Paulo , 2011. 280 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 22. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BORGES, H. S.; SILVA, H. B. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In:GHEDIN, Evando; et. al. (Org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. Editora Cortez, 1. Ed. São Paulo, 2012.
- BORGES C.; TARDIF, M. Os saberes dos docentes e sua formação: apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 74 p. 111-26, 2001.
- BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: **Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI**, 8., 2012, Marília. Anais... Marília, 2012. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf > Acesso em : 28 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em : 07 de mai. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica aplicada- IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf> Acesso em: 20 de agos. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. **Relatório Síntese de Área - Geografia – (Bacharelado e Licenciatura), 2017**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Geografia.pdf> Acesso em: 20 de agos. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE. **Estimativa populacional de Irati, 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html?1>> Acesso em: 12 de mar.2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12 de mar.2019.

BRASIL. **Lei nº. 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Seção 1. p. 11429 (Publicação Original), 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 de dez.2019.

BRASIL. **Lei nº. 5.692**, de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 6377 (Publicação Original).Brasília, 1971. Disponível em:< de dez.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.326**, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União - Seção 1, p. 1 (Publicação Original). Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.326%2C%20DE%2024%20DE%20JULHO%20DE%202006.&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20para%20a,Art.>> Acesso em: 20 de setem.2019.

BRASIL. **Decreto nº. 7.352**, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União - Seção 1, p.1 (Publicação Original). Brasília, 2010. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 09 de jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 81 (Publicação Original). Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 de jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Brasília, 2002. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 de jun. 2021.

CALADO, A. J. F. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: JAZINE, E.; ALMEIDA, M.L.P. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Capinas: Alínea, 2007. P.93-121.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, 2009, p. 35-64. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em : 01 de julh. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. (Orgs.) et. al. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Expressão Popular. 1ª Edição. São Paulo, 2010.

CANAU, V.M. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CANAU, V.M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CALLAI, H. C. **A formação do professor de geografia**: o professor. Editora Unijuí, SC, 2013.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, R. S.; ARROYO, M.; MOLINA, M (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, ed. Vozes. 2004, p. 147-158.

CALDART, R. S.; et.al.(Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, Jan./Jun. 2003, p. 60-81. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf> Acesso em:10 de mai.2021.

CAMACHO, R. S. **Paradigma em disputa na Educação do Campo**. 2013. 806 p. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista- Presidente Prudente, São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/000761912.pdf>> Acesso em: 25

de jun. 2021.

CAREAGA, A. R. **El desafío de ser docente**. Montevideu: Universidad de la República, 2007. Disponível em: http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf. Acesso em: 7 de jun. 2021.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, ma./ago. 2005, p. 209-225. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf> > Acesso em: 11 mai. 2021.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Editora Papirus, Campinas, 2006

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus. Campinas, SP. 2012.

CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal: uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-sul do Parana**. Boletim Técnico, 22. Londrina IAPAR, 1988. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Faxinal_Manyu_Chang.pdf > Acesso em : 08 de mai. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas qualitativa em ciências humanas e sociais**. Editora Vozes, Petropolis: RJ, 2000.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ENGELMANN, S. **Pronera reconstruiu e ressignificou sonhos de camponeses, afirma dirigente do MST na Bahia**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2020. Disponível em: < <https://mst.org.br/2020/04/17/pronera-reconstruiu-e-ressignificou-sonhos-de-camponeses-afirma-dirigente-do-mst-da-bahia/> > Acesso em : 24 de mai.2021.

ENGERS, M. E. A. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo** . 2. Ed. Petrópolis. Vozes, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Lider, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui.; São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em : 19 de agos. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra.(Coleção Leitura). 25. ed. São Paulo, 1996

FREIRE, P.**Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967. Disponível em : http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf> Acesso em : 22 de jun.2020.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FRIGOTTO, G. . Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> Acesso em: 05 jul. 2021.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre

o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questão de método na construção da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GUBERT, F. . **O faxinal**. Irati: MIMEO, 1984.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. *et al.* (Orgs.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 153-169.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Irati**. Novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=84500&btOk=ok>>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KRUK, F. **Educação de imigrantes poloneses e a atuação das irmãs da caridade em Irati-Paraná (1930-1938)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 17, n. 4, 2017, p. 1107–1128. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645437>. Acesso em: 8 de mai.2021.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. (Coleção Docência em Formação), 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. p. 258. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, C. S. **Formação e profissionalização da docência**. Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014. p. 4-30. Disponível em: <file:///C:/Users/elainesurmacz/Downloads/66602-Texto%20do%20Artigo-230926-1-10-20150531.pdf> Acesso em: 10 de mai. 2021.

FREITAS LOPES W. J. **Profissionalidade docente na educação do Campo**. 2013. p. 253. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos , 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Desktop/TESE%202020/PARTES%20DA%20TESE/tes>

[e%20profissionalidade%20docente%20n%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo.pdf](#)> Acesso em : 12/08/2020

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. Atlas, São Paulo, 2006.

MATHIAS, H. J. A.; BOBATO, Z. L. **Migração intraterritório**: uma análise dos fatores influentes no distrito de Guamirin em Irati/PR. Revista Publicatio UEPG, vol 21n. 1, 2013, p. 75-87. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/4376/3586>> Acesso em : 09 de jun.2021.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37 (Coleção Caminho da Educação do Campo).

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

MOLINA, M.C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; et.al.(Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Ed. Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012, p.326-336. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf> > Acesso em: 12 de mar. 2019.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, C.A. et. al. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. Disponível em:< <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>> Acesso em: 29 de jun.2020.

MOLINA, M. Entrevista com Mônica Molina, especialista em Educação do campo. [entrevista concedida] Paula Nadal. **Nova Escola**. Edição 258, 01 de Dezembro, disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/tQwzjKKrcGtThvastFKw4RWtfymjQPRPCqe6W7zGQMDUjUQnGnwRRNYsUF2y/entrevista-com-monica-molina-especialista-em-educacao-do-campo.pdf>> Acesso em: 09 de jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 2002, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002a.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, ano 22, n 37, p. 7-37, 1999.

I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. MST – reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/ii-enera-manifesto-vf.pdf> Acesso em: 09 de jun. 2021.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: Uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG, 2008. Disponível em : < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Acesso em: 8. Mai. 2021.

NADALIN, S. O. **Paraná**: ocupação do território, população e migrações. Coleção História do Paraná – textos introdutórios. Curitiba: SEED, 2001.

NOGUEIRA, V. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental**: sujeitos, saberes e práticas. 2009. p. 369. Tese (doutorado em Educação) - Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NUNES. C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril, 2001. p. 27-42. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso em : 11 de mai. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1127-1144. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> Acesso em: 11 de mai.2021.

OLIVEIRA, A. P. de; OLIVEIRA, A.T. R. de. **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf> acesso em: 09 de jun. 2021.

ORREDA, J. M. **Irati**. Volume II. Irati: Editora Sul-Oeste do Paraná, 1975.

PARANÁ (Estado). Relatório do secretário de Estado de Negócios de Obras Públicas e Urbanização. Engenheiro Francisco Gutierrez Beltrão, 14 jan. 1908. Curitiba, Oficina de Artes Gráfica, 1908.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 17.667**, de 12 de agosto de 2013 – Auxílio Transporte. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=99971&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 12 mar.2019.

PÉREZ G. A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como direito humano**. Editora Cortez. Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA,

S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Á. Prefácio, In: MACEDO, R. S. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica**, Salvador: Edulfa, 2007.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia**. 2010, p. 253. Tese (Doutorado de Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

PONTUSCHKA, N. N. **A Geografia: ensino e pesquisa**. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 2001. p. 111-142.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em: 10 mai.2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999m p. 63-92.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. S. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, 2016, p. 135-144. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/189958738.pdf>> Acesso em: 10. Mai. 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**, Campinas. v. 25, n. 89. p. 1203-1225, Set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em:09 de jun. 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N.(org). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHANIN, T. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista**. Revista Nera, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n 7, p. 1-21, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1456/1432> . Acesso em: 10 mai. 2021.

SHANIN, T. **Lições camponesas**. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E.(Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: UNESP, 2008.p.

23-29. Disponível em:
<http://docs.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20PO S-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/campesinato.pdf>
 Acesso em: 10 mai. 2021.

SOUSA, J. M.. **Imigrantes do Paraná: a inserção e contribuição polonesa em Irati/PR.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA. 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/site/eveto/SociologiaPolitica/anais/>> Acesso em: 12 mar. 2021.

SOUZA, M. A. **Práticas educativas no/do campo.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, M. A.. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>

SOUZA, M. A.. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, 2008, p. 1089-1111. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> Acesso em: 10 mai. 2021.

SOUZA, M. A.. **Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações.** In: IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CONCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES> . Acesso em: 11 mai. 2021.

SOCIEDADE BENEFICENTE CULTURAL IRATIENSE: LXXV ANIVERSÁRIO. **Histórico integrante dos preparativos para a celebração do LXXV aniversário do Clube Polonês.** Artes gráficas, Castro Kugler, 1996.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Profesorado Revista de Currículum y formación Del profesorado, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 11 de out. 2020

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 13. Ed. Editora Papirus, Campinas: SP, 1989.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília. Lider Livro Editora, 2007.

WACHOWICZ, R. C. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em: <[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia da pesquisa estudo de caso yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia-da-pesquisa-estudo-de-caso-yin.pdf)> Acesso em: 25/05/2020.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução, Ernani Rosa, Porto Alegre. Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apendice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “o papel do ensino de Geografia na Educação Básica do Campo: um estudo a partir da análise da prática docente no município de Irati/PR”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – (M-D) coordenada pela doutoranda Elaine Cristina Soares Surmacz e orientada pelo prof^o Dr. Claudivan Sanches Lopes do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender o papel do ensino de Geografia em escolas de Educação Básica do Campo localizadas no município de Irati/PR. A pesquisa envolverá diferentes procedimentos para coleta de dados: observação da prática docente em sala de aula, encontro em sua hora atividade, entrevista semiestruturadas, no formato de diálogo com a pesquisadora sobre sua formação inicial e continuada, experiências pessoais e profissionais, suas práticas em sala de aula e seu conhecimento sobre Educação do Campo. Os registros dos diálogos serão feitos na forma de anotações por escrito e/ou com auxílio de gravador. Para observação da prática em sala de aula será utilizado anotações escritas e eventualmente registro fotográfico do material usado ou produzido pelo professor. Informamos que por conta da natureza da pesquisa poderão ocorrer desconfortos a seguir: As perguntas podem gerar algumas situações de desconforto ou constrangimentos, ao estarem focadas em questões tais como, avaliação de suas práticas, emissão de opinião sobre temas controversos e ainda, outras, relacionadas às práticas institucionais e ao coletivo dos professores de modo geral. Quando da presença do pesquisador em sala de aula isso poderá provocar pequenas alterações na dinâmica das aulas, gerando eventualmente certa curiosidade nos alunos da turma. Você também poderá se sentir avaliado pela pesquisadora. Outra situação será a tomada de seu tempo no caso da entrevista. Contudo, providências serão tomadas frente a possibilidade de risco como: Garantia de seu acesso aos resultados individuais e coletivos. Para minimizar essas possíveis situações de desconforto buscaremos garantir local reservado para a realização das entrevistas, você terá a liberdade para não responder questões que você julgar constrangedoras e estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto na hora da entrevista; Garantia da não violação e a integridade de documentos solicitados (danos físicos, cópias, rasuras); asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a você a não utilização das

informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade a que a escola está inserida, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Garantia também que sempre serão respeitados valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes da escola e comunidade. Garantimos que os sujeitos da pesquisa não serão estigmatizados. Quanto aos desconfortos que resultarem mais propriamente das observações da sala de aula poderão ser superados na medida em que as observações se tornem frequentes chegando a não mais ser novidade em sala de aula. E por fim a garantia de que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade acadêmica, dentro da ética, obedecendo a Res. CNS 466/12 que ressalta “o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos”; “o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico”; e que “todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano”. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade quando da entrevista gravada e do questionário respondido. Entre os benefícios esperados, podemos destacar o aperfeiçoamento de parcerias entre a universidade e as escolas do campo do município e, de modo amplo, o estudo pode fornecer novas perspectivas e reflexões quanto a estrutura curricular dos cursos de geografia licenciatura e no que se refere à formação continuada, seja na universidade e/ou na própria escola. Entendemos que o desenvolvimento da pesquisa, também, de modo particular, pode contribuir com sua formação continuada e proporcionar-lhe o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Profª Elaine Cristina Soares Surmacz e orientada pelo professor Dr. Claudivan Sanches Lopes

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Apêndice 2 – Tópico guia da primeira entrevista

TÓPICO GUIA DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Horário de início _____ Horário Término: _____ Professor (a) _____

Escola: _____

1- O percurso formativo e suas fontes

1.1 Identificação

Professor _____

Idade _____ sexo _____ Naturalidade _____ Estado civil _____

O percurso de formação e suas fontes

- ✓ Identificação e situação profissional do professor;
- ✓ Tempo de exercício na profissão;
- ✓ História de vida: lembranças de aluno; as experiências pessoais e seus reflexos na profissão; o porquê ser professor de Geografia, a Educação do campo e sua profissionalização
- ✓ Passado, presente, futuro

Iniciando a entrevista

- ✓ Qual sua opinião sobre o presente projeto?
- ✓ Por que aceitar ser observado e entrevistado?
- ✓ Já passou por essa situação ou outra semelhante? Sente-se confortável com isso?

Os processos formadores e os conhecimentos de base do trabalho pedagógico para ensinar Geografia em escolas de Educação Básica do Campo:

1.2 Formação - graduação

- 1- Qual a sua formação inicial? Porquê da escolha por esse curso? (Universidade, cursos de pós, experiências anteriores)
- 2- Quais suas impressões gerais sobre sua formação
- 3- Em relação ao curso realizado, como aconteceu a teoria e a prática? (Estágios, debates, projetos)

1.3 A experiência profissional

- 4- Como aconteceu a sua trajetória de trabalho, até chegar nesta escola do campo?

Apêndice 3 – Roteiro de observação da prática pedagógica em sala de aula

ROTEIRO OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA ESCOLA DO CAMPO – IRATI/PR , 2018

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome prof^a.

Nome da Escola do Campo de atuação _____

Turma _____

Conteúdo trabalhado na aula _____

Turma _____ Turno _____ data da observação _____

ASPECTOS OBSERVADOS

PLANEJAMENTO

- ✓ Plano de aula (coerência entre o plano e o realizado pelo professor(a))
- ✓ Os os referenciais do ensino de Geografia

ARTICULAÇÃO: PROFESSOR ALUNO E O CONTEÚDO

- ✓ Adequação do conteúdo às necessidades de aprendizagem da turma /aluno
- ✓ Construção do conhecimento
- ✓ Abordagem utilizada e como é conduzida
- ✓ Os problemas propostos são desafiadores
- ✓ Existe contextualização dos problemas com o campo
- ✓ Se a didática é contextualizada
- ✓ A interdisciplinaridade
- ✓ Os recursos didáticos utilizados e a metodologia para Escola do Campo (o que muda na Escola do Campo)
- ✓ O tempo da aula da Escola do Campo é suficiente para manifestação, participação do aluno

A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO DO CAMPO

- ✓ A relação em sala de aula apresenta dialogicidade (situações problemas são contextualizada)
- ✓ A relação interpessoal professor e aluno
- ✓ O ritmo de aprendizagem dos alunos
- ✓ Os objetivos de aprendizagem
- ✓ As proposta de atividades desenvolvem o protagonismo do aluno ?
- ✓ O professor contextualiza as temáticas trabalhadas de forma relacionada a realidade do aluno?
- ✓ As informações, explicações oferecidas pelo professor promove avanço da turma?
- ✓ Como são feitas as intervenções , contem informações que permite a reflexão, assimilação, associação ,aprofundamento .

- ✓ A Geografia da Escola do Campo é diferente?

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- ✓ As metodologias em sala de aula
- ✓ A mediação : conteúdo e realidade sociocultural do aluno
- ✓ A criticidade na abordagem dos temas
- ✓ As atividades individuais e coletivas

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Os recursos e o contexto
- ✓ Os recursos são instigadores ?

AValiação DA APRENDIZAGEM

- ✓ Formas de avaliação, nível de aprendizagem
- ✓ Avaliação para identificar desafios didáticos ?

CONSIDERAÇÕES DA OBSERVAÇÃO

- ✓ Perfil do professor em sua prática pedagógica
- ✓ Pontos articulados com os pressupostos e objetivos da Educação do Campo
- ✓ Pontos a serem melhorados
- ✓ Obterveções pedagógicas necessárias na prática pedagógica geográfica no campo .

Apêndice 3 – Tópico guia segunda entrevista

1. Ensinar Geografia na Educação do Campo de Irati – PR

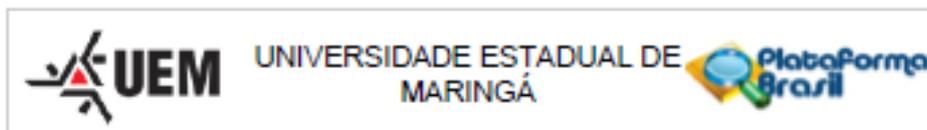
- ✓ O papel, a importância e a articulação dos conhecimentos geográficos em Escola do Campo
- ✓ A relação dos conteúdos com o contexto camponês
- ✓ A especificidade do ensino de Geografia e do professor que atua no campo
- ✓ A interdisciplinaridade
- ✓ Sentido e significado da Geografia no campo
- ✓ A abordagem dos conteúdos no campo
- ✓ A interação do aluno com os conteúdos
- ✓ Os saberes de base do exercício profissional do professor de Geografia em Escola do Campo

2. Necessidades formativas para atuação em Educação do Campo

- ✓ Desafios, limitações e possibilidades no exercício da docência em Educação do Campo
- ✓ Lacunas da formação inicial e continuada em Educação do Campo
- ✓ Projetos de formação e desenvolvimento da profissionalidade em Educação do Campo

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer consubstanciado do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNICÍPIO DE IRATI, PARANÁ

Pesquisador: CLAUDIVAN SANCHES LOPEZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87404318.7.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.555.163

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender o papel do ensino de Geografia na Educação Básica do Campo no município de Irati, Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse projeto de pesquisa objetiva compreender o papel do ensino de Geografia em escolas de Educação Básica do Campo, localizadas no município de Irati/PR. O universo da pesquisa consiste em quatro escolas públicas estaduais, classificadas, na modalidade Educação do Campo, localizadas no Município de Irati, no Paraná. O recorte temporal da pesquisa está de 2018 a 2019. Na coleta de dados e informações, realiza-se observação direta, entrevistas e análise documental. O desenho de investigação estabelece-se como uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.055.103

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Risco devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada, com término previsto para dezembro de 2020. Descreve gastos de R\$ 5.250,00 sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações dos quatro colégios do município de Irati-PR, Colégio Estadual do Campo Gonçalves Júnior, Escola Nossa Senhora de Fatima, Colégio Estadual do Campo Padre Pedro Baltazar Ensino Fundamental e Médio, e, da Escola Rio do Couro. Apresenta a autorização do Núcleo Regional de Educação de Irati/PR. Apresenta os Instrumento de coleta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

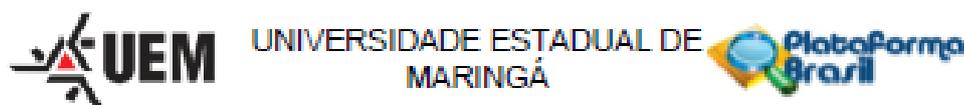
Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P R/Objeto_1082761.pdf	09/04/2018 17:06:32		Aceito
Outros	roteiroobservacao.pdf	09/04/2018 16:59:59	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Outros	roteiroentrevista2.pdf	09/04/2018 16:57:25	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Outros	roteiroentrevista1.pdf	09/04/2018 16:56:41	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizaconucleoregional.pdf	09/04/2018 16:50:58	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizaoriocouro.pdf	09/04/2018 16:50:27	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizaopedrobalitzar.PDF	09/04/2018 16:49:58	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Declaração de Instituição e	autorizaonossasenhoradefatima.pdf	09/04/2018 16:49:39	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (41)3011-4507 Fax: (41)3011-4444 E-mail: copecp@uem.br



Continuação do Parecer: 2.055.103

Infraestrutura	autorizacaonossasenhoradefatima.pdf	09/04/2018 16:49:39	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaogoncalvesjunior.pdf	09/04/2018 16:48:14	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLEprofessores.pdf	09/04/2018 16:37:26	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	projeto.pdf	09/04/2018 16:36:33	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/04/2018 16:34:23	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/04/2018 16:33:49	ELAINE CRISTINA SOARES SURMACZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 15 de Maio de 2018

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4697 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copecp@uem.br