

IDEIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES EM ESCOLAS RURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Francisco Ernande Arcanjo Silva*

Jamilastreia Alves da Silva**

RESUMO

Diante da negação histórica do Estado em relação à educação no meio rural, movimentos sociais do campo conseguiram o reconhecimento de políticas públicas educacionais e defenderam uma forma de ensino a partir de suas experiências de luta e de concepções marxistas. As escolas nos assentamentos em Caucaia têm apresentado desafios á implementação desta proposta. Ouve-se pelo senso comum que os professores seriam culpados por isto. Pergunta-se: que desafios os docentes têm percebido quanto às dificuldades da prática escolar na perspectiva da Educação do Campo em escolas dos assentamentos rurais em Caucaia? Objetivou-se analisar a visão de alguns professores para uma compreensão dos desafios acerca da prática escolar para a efetivação da Educação do Campo. Seguiu-se por uma abordagem qualitativa através de um apanhado bibliográfico, observação participante e entrevistas não estruturadas na coleta de dados que foram analisados segundo o método histórico dialético. O texto final ficou dividido em cinco seções: introdução; um recorte histórico das principais ideias pedagógicas no Mundo e no Brasil; a proposta pedagógica da Educação do Campo; metodologia; resultados e discussões. Constatou-se que a omissão estatal e as condições de empobrecimento dos assentamentos têm gerado diferentes desafios para uma prática escolar conforme propõe os movimentos sociais.

Palavras-chave: Escola Rural. Educação do Campo. Percepção Docente.

* Especialista em Ensino de Ciências Humanas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: ernandearcanjo@yahoo.com.br

** Mestra em Educação, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Caucaia, Ceará, Brasil. E-mail: jamilastreia@yahoo.com.br

ABSTRACT

Before the historical state indifference regarding to education in rural regions, social movements linked to the countryside, they were able to recognize educational public policies and defended a teaching method from their own experiences of struggle and on Marxist theories. Some schools located in Caucaia inside settlements have presented difficulties to implement the mentioned pedagogical proposal cited. By hearing from people common sense that teachers would be responsible for this problem. The matter is: to know which challenges teachers have faced through the school practice difficulties from the perspective of Countryside Education in schools that stands inside rural settlements in Caucaia? The aim was, however, to analyze some teachers' point of view to enable an understanding of the challenges around the school practice toward Countryside Education establishing. For reaching the aim, this research followed a qualitative approach through a bibliographic summary, and a method of participants observation with an unstructured interviews by collecting data and, finally, through data analysis from the dialectical historical method performed. The text was divided into five sections: introduction; a historical profile of main pedagogical points of view in Brazil and in the World; the pedagogical proposal of Countryside Education; methodology; results and discussions. This research found out that the state indifference and poverty conditions of settlements has generated different challenges toward school practice as proposed by social movements.

Keywords: Rural School. Countryside Education. Teachers' Perception

1 INTRODUÇÃO

A ausência do setor público na educação do meio rural tem sido um traço marcante na história camponesa (ARROYO, 2007, 2015). Todavia, as lutas camponesas forçaram o Estado garantir políticas públicas para o ensino escolar no espaço rural e, ao mesmo tempo, assumir legalmente um modelo de educação alinhado às próprias experiências de luta dos coletivos do campo com inspiração nas ideias socialistas de educação, sobretudo, na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia libertadora (SAVIANI, 2005). Considerando estes elementos históricos, atualmente, a Educação do Campo defende a proposta de um ensino escolar voltado, sobretudo, para a realidade do trabalhador camponês, visando a uma formação da consciência crítica e o engajamento na participação política.

No Município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, existem sete escolas de assentamentos rurais ligadas a Educação do Campo. Nestas escolas são percebidas dificuldades na implementação de um ensino condizente com a proposta apresentada acima. Acontece que comumente pessoas ligadas a organizações coletivas, gestores públicos, bem como profissionais da educação, dentre outros, tendem a apontar, sobretudo, os professores a uma prática escolar desconectada da realidade camponesa. Portanto, pergunta-se: que desafios os docentes têm percebido em relação á prática escolar na perspectiva da Educação do Campo em escolas dos assentamentos rurais no Município de Caucaia?

A Pesquisa se faz necessária em razão do atual momento brasileiro no que diz respeito ao desmonte de políticas relacionadas à Educação e devido as crescentes discussões em diferentes espaços sociais acerca das ideologias conservadoras no meio educacional, cujo embasamento teórico, muitas vezes se detêm no senso comum. Neste sentido, embora, a pesquisa trate de uma realidade específica, contempla questões que perpassam todo o processo educacional no contexto atual. Objetiva-se, pois, analisar as percepções de docentes em escolas de assentamentos rurais no Município de Caucaia para uma compreensão acerca dos desafios à prática escolar na implementação da proposta da educação do campo. No tocante a metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa, a partir de três fases: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo para a coleta de dados, organização e análise dos dados.

O Texto final ficou dividido em cinco seções: Introdução, elementos histórico-conceituais das principais ideias pedagógicas no Mundo e no Brasil (ARANHA, 2006; MANACORDA, 19992, 2007; SAVIANI, 2005, 2007, 2008, 2011, 2012); proposta pedagógica da Educação do Campo no percurso da história, considerando seus fundamentos, objetivos e princípios para a prática escolar (CALDART, 2000, 2004, 20013, LIBANEO, 1990); metodologia e Resultados e discussões.

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E ESCOLA: UM BREVE APANHADO HISTÓRICO

No campo das teorias da educação diferentes concepções pedagógicas têm surgido como forma de compreender a prática escolar. Entre os anos 60 e 80 alguns autores no

Brasil (LIBANEO, 1990; SAVIANI, 2005) levantaram interessantes propostas de categorização do processo de ensino e aprendizagem marcantes na história da sociedade brasileira. Para uma melhor compreensão deste processo (onde estão as raízes históricas da proposta pedagógica da educação do campo) é importante, antes, compreender alguns elementos conceituais e temporais desde a gênese da educação e da escola, dando ênfase nas principais correntes filosóficas do Século XVIII e XIX (idealismo, positivismo e funcionalismo). Feito isto, é possível compreender a forma como o Brasil recebe estas ideias e produz as suas, considerando seus condicionamentos histórico-sociais e político-econômicos no âmbito da educação.

A educação é uma construção humana e, desde os primórdios, ela tem acompanhado o processo civilizatório, buscando corresponder a diferentes interesses dos indivíduos e grupos nos conformes de algum projeto societário. Por exemplo, nas comunidades primitivas, predominava uma educação não separada do trabalho e voltada à subsistência e o bem comum das pessoas (SAVIANI, 2007, p. 154). Posteriormente, com o surgimento da propriedade privada, a educação sofre uma separação entre as experiências das comunidades e os interesses dos donos das terras (SAVIANI, 2012). Nisto surge a escola que, no seu primeiro momento, contempla mais os poucos grupos da classe dominante.

Antes do advento das máquinas e a produção fabril, a relação teoria e prática na formação humana poderia ser atestada pelo próprio modo de trabalho artesanal, onde o proprietário detinha a capacidade de dominar o aprendizado em todo processo de produção de bens (MANACORDA, 1992, p. 271). Acontece que com o advento da fábrica e a transformação do artesão em proletário, a educação passa a ser compreendida como conhecimento separado da prática. Frente à necessidade dos trabalhadores acompanharem as exigências das novas tecnologias para a produção de acumulação do capital, houve uma preocupação em ensinar as massas, fazendo surgir uma forma de educação para o operariado e outra para classe burguesa. “Na reorganização da rede secundária, mantinha-se a dicotomia que destina à elite burguesa a formação clássica e propedêutica, enquanto para o trabalhador diferenciado da indústria e do comércio é reservada a instrução técnica” (ARANHA, 2006, p. 337).

A escola, embora atrelada aos interesses da burguesia desde sua origem, força nascer uma crítica ao modelo educacional vigente, bem como novas ideias aliadas ao projeto dos trabalhadores frente às mudanças trazidas pelo capitalismo. Os avanços das

ciências nos mais diferentes aspectos e as contradições em decorrência das mazelas geradas pelo modo de produção acumulativo possibilitaram um profundo rearranjo no tecido social. Neste meio a educação escolar passa a ser analisada, principalmente, à luz de três correntes de pensamentos filosóficos: positivismo, idealismo e socialismo (ARANHA, 2006, p. 343).

Sobre o positivismo, dentre outras coisas, dirá a mesma autora que se esperava o indivíduo atingir uma fase de maturidade, passando da etapa da metafísica para a positivista, bem como deveria ser a sociedade. No tocante ao idealismo, busca-se o indivíduo humano, tirando-o da subjetividade para a objetividade, enquanto sujeito pertencente ao Estado. Por último a corrente socialista desenvolveu-se como consequência, sobretudo, da exploração da classe burguesa sobre a classe operária. Tal pensamento irá dividir-se em socialismo utópico, anarquismo e socialismo científico/marxismo.

O socialismo utópico esperava que os trabalhadores pelo ensino conseguissem sair da situação da exploração, bem como, também, com a vontade dos donos do capital, pudessem ajudar nisto. Portanto, a educação seria preponderante neste processo (SAVIANI, 2011, p. 16 e 17). Já o anarquismo buscava negar toda e qualquer forma de dominação, como a negação do poder do Estado, da Igreja, da Escola autoritária, defendendo outra forma de educar que busca superar tudo isto. Por fim, o socialismo utópico parte da análise da realidade estrutural de forma que a educação deva ajudar a superar o sistema econômico dominante. Neste, a partir de Marx, é defendido uma formação pedagógica politécnica e, também, omnilateral, isto é, uma formação humana em toda a sua totalidade (MANACORDA, 2007, p. 93).

Estas concepções de educação deram-se no Século XIX. Contudo, foi com o surgimento da classe operária e da classe burguesa que isto ficou evidente, diante da exploração do modo de produção capitalista sobre os trabalhadores e as lutas travadas pelo protagonismo do operariado. Também, houve avanços técnico-científicos junto ao aceleramento da organização fabril, começando em Países europeus. Não demora chegar nos países dominados, as ideias eurocêntricas, como foi no Caso do Brasil. Contudo, isto aconteceu de forma tensa e em volta de contradições até os dias atuais.

Assim, entre 1759 e 1827, conforme as ideias do liberalismo e do positivismo, passa a existir no Brasil uma educação escolar humanístico-racional segundo a reforma feita por Marques de Pombal, Ministro do Rei de Portugal. Esta mudança irá opor-se ao modelo de educação tradicional religioso que permaneceu hegemônico no País desde 1549 sob a responsabilidade dos Jesuítas (SAVIANI, 2005, p. 4). Por exemplo, o positivismo vai

confrontar-se com esta vertente pedagógica, defendendo uma escola, além de pública, gratuita, leiga e interessada pelas ciências (ARANHA, 2006, p. 395).

Quanto às propostas pedagógicas socialistas, elas começaram no Brasil a partir do Século XIX, sendo ligadas as lutas operárias da Europa (SAVIANI, 2008, p. 12). Nasceram interessantes experiências escolares na década de 1920 do século XX ligadas às ideias pedagógicas socialistas. A partir de 1930 á 1980 desenvolveram-se novas concepções educacionais, destacando-se, por exemplo, a Escola Nova como uma proposta dominante. Neste percurso, nasceram, também, propostas formativas no Brasil denominadas de crítico-reprodutivistas, sendo elas inspiradas no marxismo e no cristianismo de vertente progressista.

Para melhor evidenciar, de modo geral, as concepções pedagógicas, Libâneo categorizou dois grupos com propostas antagônicas quanto as suas tendências educacionais: liberal e progressista. O primeiro é composto por quatro tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Estas tendem a preocupar-se em desenvolver as individualidades para se adequarem ao meio social. Compreendem que o êxito depende do esforço da pessoa e desconsideram as estruturas da sociedade (LIBÂNEO, 1990). Já o segundo grupo divide-se em libertária, crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Luckesi (1994) irá concordar com esta classificação.

Saviani, embora não faça oposição a tal classificação, ele apresenta poucas variações. Em vez de pedagogias liberal e progressista, fala de pedagogia não crítica e pedagogia crítica. A primeira compõe as vertentes: tradicional escola nova e tecnicista. A segunda compreende as pedagogias: teorias críticas e histórico-crítica. Em relação a estas vertentes, Saviani (2008) fala de quatro pedagogias contra-hegemônicas que irão desabrochar no Brasil. A primeira seria a pedagogia da educação popular, cuja sistematização deu-se por Paulo Freire, tendo inspiração na Teologia da Libertação e a segunda, trata-se da “pedagogia da prática” de cunho anarquista. Quanto à terceira denominada de “pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi organizada por Carlos Libâneo (SAVIANI, 2008, p. 22). Por último, Demerval Saviani desenvolveu a chamada pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, p. 20-24). Estas pedagogias referem-se

aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (SAVIANI, 2005, p. 35).

3 A PEDAGOGIA DO CAMPO: FUNDAMENTOS, PROPOSTA E DESAFIOS À PRÁTICA ESCOLAR CAMPONESA.

Seguindo a tradição das concepções pedagógicas contra-hegemônicas será desenvolvida a Educação do Campo, cuja pedagogia traz um diferencial em relação às demais tendências citadas anteriormente em razão dos dois seguintes fatores. O primeiro refere-se à fundamentação baseada nas diferentes teorias e experiências da história de resistência social e popular que configuraram a formação do povo brasileiro e da América Latina. O segundo é entendido a partir dos objetivos e princípios iniciais desta nova proposta pedagógica, considerando, por fim, os desafios à prática escolar que tem marcado a realidade rural.

No que compete aos fundamentos, é preciso considerar três condições históricas que impulsionaram a materialização e a sistematização desta proposta pedagógica: as lutas sociais e populares, a base teórico-pedagógica socialista e marxista e a educação rural ofertada pelo Estado na escola. A primeira condição seria a situação e reivindicações do movimento camponês e os trabalhadores rurais no conjunto das lutas sociais e populares empreendidas desde o período colonial. “Há toda uma história das lutas sociais e da formação do campesinato brasileiro que poderia ser recuperada com esta preocupação específica de compreender os processos pedagógicos nela produzidos” (CALDART, 2000, p. 2).

O campo, como palco de conflitos e lutas de classe, forjou o protagonismo de diferentes coletivos na luta por direitos. O exemplo pilar foi e tem sido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tal coletivo como outros tem conseguido apreender valores culturais do próprio espaço territorial do campo e elementos sistematizados da organização coletiva, sendo capaz de produzir um próprio jeito pedagógico de formar a pessoa humana. Nisto nascem duas referências à Pedagogia do Campo: a Educação Popular com base na chamada Pedagogia do Oprimido, sistematizada por Paulo Freire e, mais recente, uma pedagogia do movimento social (ARROYO, 2003, p. 47- 48; CALDART, 2004).

A segunda condição histórica foi a base teórico-pedagógica acumulada pelo viés marxista no escopo de uma tradição socialista que, mesmo tendo origens na Europa, produziu-se com uma identidade própria na realidade da América-latina. Nisto, a educação do campo, desde a sua origem tem bebido de teorias progressistas alinhadas aos movimentos populares de esquerda. No Brasil, podemos destacar a contribuição da pedagogia histórico-crítica formulada por Demerval Saviani que se baseou, sobretudo, no pensamento gramsciano

acerca da Escola Unitária.

A terceira condição seria, de fato, uma decisiva crítica da própria forma em que a educação no meio rural tem se dado sob o viés estatal, sendo ofertado um ensino pouco condizente com a vida camponesa. Também, ao mesmo tempo em que dar-se a crítica, o movimento camponês exige que o Estado assuma outro modelo de ensino através da legalidade e efetivação de políticas sociais. Portanto, necessariamente, uma ampla efetivação da proposta pedagógica do campo exige uma preocupação efetiva do Estado em perceber isto como um direito. De fato, a luta e a organização camponesa, não aceitavam mais a chamada educação rural, posto que, esta, correspondia ao projeto das classes dominantes. Então, procuravam, a partir da escola, inserir os indivíduos na produção urbana em detrimento da vida campesina.

Já no início da década de 90 o MST apresentava propostas pedagógicas para orientar o ensino nas escolas dos assentamentos. Alguns objetivos e princípios foram construídos coletivamente e indicados às escolas. Sobre os objetivos: defendia-se que a escola é um lugar para “1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) ensinar fazendo, isto é pela prática, 3) construir o novo; 4) preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) ensinar a realidade local e geral; 6) gerar sujeitos da história; 7) preocupar-se com a pessoa integral” (MST, 1999, p. 19).

Sobre os princípios: um é que a escola precisa conectar os estudos com o trabalho. Exemplo: as crianças podem realizar práticas ligadas ao trabalho camponês como pequenas lavouras, pomar, cuidar de animais. Há uma preocupação do Movimento em construir nos alunos, além do compromisso, um sentimento valorativo de pertencimento do lugar e da cultural local. Outro princípio diz que a escola deve ser um espaço para ensinar as crianças à organização coletiva desde as coisas mais simples como as mais complexas. Para isto, os responsáveis procuram meios que estimulem as crianças, preparando-as para a organização da comunidade de assentados/as. Algumas atividades: organiza-se no trabalho em grupo, tomada de decisões e assumindo as consequências, planejamento e avaliação das ações, controle do trabalho e produtividade e superação dos desvios e oportunismos em relação aos colegas. Percebe-se que o Movimento tinha uma preocupação de formar os alunos na perspectiva da luta e organização coletiva a partir de um ensino fundamentado na prática (MST, 1999, p. 19).

Outro princípio diz respeito à participação democrática, entendida, aqui, como vivências pedagógicas desde as ações cotidianas interpessoais à organização social do assentamento. Também é um princípio a construção de uma relação intrínseca entre escola

e assentamento, como já fora percebida nos princípios anteriores. Neste sentido a escola precisa ajudar a comunidade e vice-versa nos processos de decisão e ações coletivas. Por fim, o MST defendia o princípio de que o ensino deve sempre partir da prática e levar a transformação da realidade.

Todos os elementos que foram apresentados anteriormente vão forjando uma nova proposta pedagógica no ensino escolar camponês, cujas matrizes formadoras, conforme Caldart (2013, p. 27) podem ser divididas em cinco: luta social, organização coletiva, trabalho, cultura e história. Estas devem compor a educação no seu conjunto, considerando, conforme diz o mesmo autor, o contexto histórico em que dar-se o ensino bem como os condicionantes da realidade dos educandos. Frente a isto, a pedagogia, como teoria da educação, ao mesmo tempo em que é construída pela prática escolar na dinâmica do campo, ao mesmo tempo ela toma base do conjunto das teorias educacionais em âmbito global.

Há, portanto, quando se trata das ideias pedagógicas, uma intrínseca relação entre o “fazer” e o “refletir”, agregando os desafios e possibilidades desde o particular das condições materiais da escola ao geral das políticas educacionais.

A prática escolar assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1990, p. 19).

A prática escolar não pode ser entendida apenas em si mesma, pois sua dinâmica se insere sob os condicionamentos políticos, econômicos e ideológicos da sociedade (LIBÂNEO, 1990). Logo as ideias pedagógicas não podem ser compreendidas fora do movimento histórico, pois elas são forjadas pelo jeito de fazer, isto é, pela materialização educacional, correspondendo ao contexto de cada época. Isto ficou evidenciado anteriormente.

4 PROCESSO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa, pela qual segue esta pesquisa, tem especificidades metodológicas quanto à objetivação almejada. Este “fazer ciência” não se opõe ao caminho

do quantitativo. Todavia, por exemplo, há elementos alusivos a subjetividade, valores sociais, simbologias, dentre outras coisas (MINAYO, 1994, p. 21 e 22) que este caminho metodológico consegue apreender bem.

A Pesquisa seguiu por quatro fases. Na primeira foi feito um apanhado bibliográfico, tendo a contribuição de autores brasileiros referendados no campo das teorias educacionais. Na segunda fase foi feita uma pesquisa de campo para a coleta de dados através de uma visita no setor da Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável em acompanhar as escolas dos assentamentos rurais; uma visita em cada um dos seguintes assentamentos rurais: Agrovila, onde fica a escola Pedro Moreira de Oliveira, no assentamento Salgadinho, cuja escola é Maria Guimarães e no assentamento Santa Bárbara, onde se encontra a Escola Nossa Senhora da Conceição.

Coletamos os dados utilizando duas técnicas: observação não participante e entrevista não estruturada. Sobre a primeira técnica citada através da observação não participante o pesquisador entra em contato com a realidade sem integrar-se a ela (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 190). Isto aconteceu em todas as visitas citadas anteriormente nas quais foram observados o movimento e fala das pessoas e, também, elementos da estrutura física dos espaços relacionados. Para isto foram escolhidos três aspectos da realidade: trabalho da gestão pública junto às escolas, recursos necessários para os trabalhos educacionais e as condições sociais e econômicas percebidas.

Quanto à entrevista não estruturada “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.196). Na primeira fase foi entrevistado um professor técnico ligado a Secretaria de Educação do Município, duas pessoas nos assentamentos; um gestor escolar e seis docentes ligados às escolas visitadas.

Na terceira fase da pesquisa tratou-se de organizar e analisar os materiais. No que tange a análise dos dados, utilizou-se de três categorias do método histórico-dialético: contradição, inter-relação e movimento. A primeira compreende que as coisas se transformam devido a permanente contradição que existe em tudo, tanto nas coisas materiais quanto nas espirituais (GADOTTI, 1995, p. 26). Já a segunda possibilita verificar a relação entre as partes como o todo da realidade e vice-versa, uma vez que ela verifica tanto os objetos quanto os fenômenos em sua totalidade (GADOTTI, 1995, p. 25).

Por último, o movimento é uma categoria fundamental para compreender as mudanças como sempre geradoras do novo (GADOTTI, 1995, p. 26). Neste sentido, a histórica da Educação do Campo constitui-se como parte do processo de mudanças da

sociedade. Quanto às referências das falas dos sujeitos entrevistados foram dados nomes fictícios no texto por questão ética. Por fim, na quarta fase o houve a organização e sistematização final do trabalho.

5 RESULTADOS E DISCURSÕES

5.1 Pesquisa no setor responsável pela Educação nos assentamentos

A partir do setor responsável em acompanhar as escolas dos assentamentos na SME, por meio da observação verificou-se algumas necessidades de recursos e por meio de uma entrevista os desafios no acompanhamento às escolas dos assentamentos pela SME. Partindo da compreensão de que o poder público tem a responsabilidade de efetivar um ensino conforme as necessidades da população campesina e que os movimentos sociais exigem políticas efetivas para uma forma de Educação construída historicamente, tem-se uma contradição político-social como categoria de análise dialética.

Sobre isto, em primeiro lugar, foi percebido que o trabalho da gestão pública por meio da SME mantém um setor responsável para acompanhar as escolas de assentamentos. Mas, é um espaço pequeno por agregar outros setores de ensino (Indígena Educação de Jovens e Adultos e Quilombolas). As pessoas que chegam ao setor, como docentes das escolas, procurando resolver algo, não teriam uma “privacidade” necessária. Também, foi percebido que existe apenas uma pessoa liberada (técnico) o que dificulta acompanhar todas as escolas e, além disto, não há um de transporte disponível para o deslocamento do técnico quando necessário.

Em segundo lugar, quanto à entrevista realizada, a pessoa explicou, sobre sua experiência de trabalho na educação, que estava como técnico na SME devido um acordo entre o movimento camponês e a gestão pública para que ele pudesse acompanhar pedagogicamente as escolas nos assentamentos, mas houve um desvio desta função devido o cumprimento de outras demandas exigidas pela Secretaria. Cabe dizer que ele é professor efetivo e teve experiência de militância com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que conhecia bem a proposta da Educação do Campo.

“(...) teve alguns seminários de educação do campo, que foi puxado pelo, pelo MST, que reuniu professores, lideranças dos assentamentos da de Caucaia e pentecoste (...). Essa proposta foi

discutida nesse seminário, foi apresentado a Secretaria de Educação, né. Depois teve negociação, pressão” (RICARDO).

Também, Ricardo aponta a falta de transporte com outro problema. Por exemplo, falou que em 2018 tentou visitar a Escola do Assentamento Belo Monte por “umas” cinco vezes sem êxito, devido à falta de um transporte adequado. Também, o técnico apontou a necessidade de uma equipe liberada para acompanhar as escolas e a falta de uma seleção específica para contratar/acupar docentes nas escolas dos assentamentos.

Os dados apreendidos acima fazem compreender que o setor público municipal não tem assumido a educação do campo como um direito que precisa ser efetivado. Os poucos recursos percebidos para viabilizar um melhor acompanhamento é uma demonstração disso, cujo reflexo vem da histórica negação do Estado no que tange a efetivação de políticas educacionais necessárias ao meio rural. Apresenta-se, contudo, uma contradição no que se refere às conquistas dos movimentos sociais quanto à proposta de um ensino e o desinteresse do setor público por ofertar “migalhas”. Arroyo (2015, p. 51) entende que a fraqueza do sistema educacional estar atrelado a uma correlação de forças econômicas e políticas. Isto é sustentado por uma estrutura político-social que tende a defender um modelo de ensino conivente com a lógica do sistema de produção em vigor.

5.2 Pesquisa em três assentamentos: Salgadinho, Santa Bárbara e Agrovila.

A pesquisa nestes espaços procurou verificar as condições sociais e econômicas das comunidades. Embora sendo uma investigação rápida e superficial foi possível fazer uma leitura qualitativa, uma vez que se trata de uma amostragem da vida cotidiana das pessoas. Pela observação foram ouvidas falas informais e atividades dos moradores. Duas pessoas foram perguntadas se havia pessoas empregadas na família. É importante dizer que este apanhado serviu como uma amostragem complementar a pesquisa, uma vez que se trata de perceber os fatores que de alguma forma tendem a interferir no processo de ensino-aprendizagem. Isto se verifica pela categoria da dialética que diz ser as diferentes dimensões da realidade partes umas das outras (GADOTTI, 1995, p. 25-25).

O primeiro assentamento visitado foi Salgadinho, depois Santa Bárbara e, por último, Agrovila. O fato da maioria das casas ficarem próximas umas às outras foi possível a partir de caminhadas pelas ruas dos três assentamentos ouvir falas informais entre as pessoas do local, ver o movimento dos moradores, bem como observar atividades

realizadas. Verificou-se em residências das três comunidades depósitos com água para o consumo, embora tendo em muitas casas cisternas, foi percebido escassez de água. Também, pessoas realizando alguns trabalhos, como cuidar de animais, consertos de imóveis e limpezas de terrenos próximos de suas residências. Em um das comunidades ouviu-se pessoas conversando em um alpendre assuntos sobre política, apontando representantes como enganadores. Falaram também sobre o desemprego. Uma senhora da comunidade de Salgadinho disse que seu esposo estava esperando ser chamado para trabalhar em uma cerâmica, pois era onde muitas pessoas do assentamento conseguia alguma renda, embora sem “assinar a carteira”. No assentamento Santa Bárbara um rapaz disse que estava desemprego e que “bom mesmo é na época do corte da palha de carnaúba porque a gente recebe dinheiro no final da semana” (FRANCISCO).

Ainda, sobre as dificuldades que o povo camponês tem enfrentado muitas pessoas almejam morar na cidade, devido à violência e outros fatores, mas veem o campo como lugar “atrasado” e de trabalho difícil. Os pais por terem trabalhado na roça por muito tempo sem lograr êxito nos períodos de maior estiagem, incentivam seus filhos ao estudo para conseguirem um bom emprego na cidade. Eles entendem que é dever da escola, em suas concepções, preparar os alunos para isto (SILVA, 2017 p. 10-11).

As dificuldades percebidas nos três assentamentos é uma demonstração de problemas sociais e econômicos mais profundos decorrentes de um processo histórico de acumulação capitalista, onde o meio rural, tido como “atrasado” em relação ao urbano, tem sido mais afetado quanto à negação de direitos. Nestes espaços, as escolas não existem como algo estranho e isolado, mas como parte de uma construção histórica, onde os sujeitos que a compõem “(...) são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela” (CALDART, 2002, p. 19). Logo a situação de empobrecimento tende a influenciar a prática escolar, cuja dimensão não se prende nas paredes da escola, não se atem ao aspecto “pedagógico” (LIBANEO, 1990, p. 3).

5.3 Pesquisa com docentes nas escolas Maria Guimarães Prata, Nossa Senhora da Conceição e Pedro Moreira de Oliveira.

Nestas três escolas houve uma preocupação pela observação identificar elementos que dizem respeito às ideias e práticas que se aproximem ou se distanciam da proposta da educação do campo. Pela entrevista buscou-se a partir das falas de quatro docentes

aprender suas percepções acerca dos desafios na prática escolar alinhada a educação do campo. Tais percepções na concepção dialética nascem da materialidade histórica que é movimento, o que as tornam sujeitas de análise da realidade. Isto pode ser compreendido pela categoria do movimento, o qual é entendido que tudo o que existe transforma-se continuamente (GADOTTI, 1995, p. 25-25). Cabe salientar que foi um limite da pesquisa não contemplar a didática em sala de aula e o currículo escolar, mas compreende que a “escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos” (LIBANEO, 1990, p. 3). Logo a sala constitui-se apenas como um dos elementos que configuram a prática escolar.

A primeira visitada foi a Maria Guimarães Prata. Conforme Rogério a Escola foi desapropriada em 1988 e funciona desde a década de 90. Pessoas da Escola participavam de atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A falta de recursos na escola vai desde materiais didáticos a infraestrutura. Por exemplo: O núcleo gestor e professores fazem, às vezes, trabalhos voluntários, como consertar “coisas” da parte elétrica, pintar, capinar e comprar materiais de construção. “(...) a gente faz porque gosta. Se a gente fosse só esperar pela Prefeitura, talvez, até a Escola poderia cair” (ROGÉRIO). Ele disse, também, que quem vem da cidade para trabalhar no campo não tem o mesmo compromisso de quem conhece a realidade de perto. O mesmo entrevistado ainda diz que antes havia maior compromisso dos alunos e professores com a educação. Ele entende que o principal objetivo da escola do campo deveria ser o de preparar o aluno para que possa habitar e mudar a realidade da sua região.

A escola nasceu da organização coletiva, tendo pessoas ligadas ao MST o que demonstra já um diferencial em sua história em relação às escolas urbanas. três desafios são identificados pela fala da pessoa entrevistada: necessidade de manutenção da estrutura física e pedagógica por parte do poder público, docentes que não tem proximidade com a vida campesina dificulta um ensino mais coerente com a realidade e a preparação do educando para viver e mudar a realidade rural.

Já na Escola Nossa Senhora da Conceição em duas visitas foram coletados importantes dados. Os docentes por morarem na zona rural demonstram ter um maior envolvimento com as questões de um ensino ligado ao campo. Além das frases, símbolos e imagens expostas nas paredes que se relacionam com a vida do campo, as hortas dentro do muro da escola plantadas a partir de um projeto que conta com a ajuda voluntária dos

professores e o apoio da comunidade seria um bom exemplo de responsabilidade docente no que tangem a um ensino para além das paredes da sala de aula.

A professora Ana disse: “A gente tem a parte da prática”, o que outras escolas próximas não têm. Também Carla coloca que o planejamento das atividades da escola tem envolvido comunidade, alunos e professores junto ao núcleo gestor. Comprovou-se em uma reunião de planejamento escolar no dia 3 de junho de 2018, onde foi discutido como seria feito a “Feira Camponesa” que seria na fala de um gestor, “fortalecer a identidade do povo (...), fazer intercâmbio entre outras escolas (...), fortalecer a relação escola-comunidade”.

Todavia no que tange aos desafios Carla coloca:

A gente tem alguma resistência, exatamente, porque o novo é sempre muito assustador, né? E. aí, como a gente tem uma experiência toda tradicional de, de aluno, de estudante. Pra gente começar a a digerir isto pra, assim, causa medo e a falta de experiência que a gente tem, também, nesta área(...). As vezes eu me sinto frustrada, porque quero uma coisa, mas eu não consigo e, aí, sim, por uma série de motivos: porque é novo, porque a gente não tem o apoio por parte da Secretaria(...). A gente tem, também, o problema da água que não nos ajuda nas nossas atividades práticas, né? tem a resistência dos pais, porque eles não muito conhecimento científico, mas eles acham que crianças aprendem quando tiver na sala, fazendo atividade e tudo, quando vai pra prática a gente sempre encontra resistência, né?

Verifica-se na fala de Carla que o não apoio do poder público dificulta uma prática escolar condizente com a Educação do Campo. Interessante ressaltar que a mesma consegue dialeticamente perceber a relação da falta de água com o ensino e a resistência dos pais em negarem um ensino aprendizagem que não se prenda apenas na sala de aula. Quanto a este ponto como já foi colocado no texto que os pais tendem a incentivar os filhos para morarem na cidade e ter um bom emprego.

Na outra Escola, a Pedro Moreira de Oliveira, ocorreram duas visitas. Na primeira houve um diálogo com quatro professores enquanto esperavam um ônibus para irem a suas residências na cidade. Ao serem indagados sobre os desafios no ensino, uma professora falou que apenas um aluno “dava trabalho”. Outra professora comentou a respeito de livros diferenciados que a Secretaria fornece. Ela disse que não era bom, porque isto poderia

dificultar os alunos na realidade fora do campo, porque é importante ser um material que leva em conta a realidade do aluno, mas também, outras realidades.

Na segunda visita, duas docentes das quatro citadas foram entrevistadas. Maria ao ser perguntada sobre as dificuldades que a escola enfrenta disse que a água era das piores. Também, ao ser perguntada a respeito de atividades pedagógicas relacionadas com a realidade do campo, apontou “Arraiá” e trabalho sobre dengue. Luiza, a outra professora, disse que concordava com sua colega. Cabe salientar que as docentes entrevistadas não moram na comunidade. Elas foram lotadas na escola pela decisão da gestão pública, como ocorre com outros professores que moram na cidade, fazem a seleção e, sem saber, onde irão atuar, são surpreendidas ao saber que vão atuar numa escola rural e distante da cidade.

A compreensão de Educação do Campo voltada apenas para as atividades ou como algo/disciplina separado do todo, não toma as docentes como responsáveis pelo distanciamento que a escola se apresenta no tocante a pedagogia pensado pelos coletivos camponeses por duas razões. Primeiro, como dito, na Escola Pedro Moreira alguns professores não moram no campo.

Fizeram seleção pública sem opção de escolha em que tipo de escola iriam trabalhar. Segundo, o poder público não oferta formação/capacitação, como, por exemplo, um curso de especialização acerca da educação, que possa preparar os docentes que atuam nas escolas dos assentamentos.

Os desafios apresentados a partir da ótica docente constituem-se como parte do movimento histórico da Educação do Campo, cuja articulação contou com os movimentos sociais camponeses, especialmente o MST que exige por parte do Estado um compromisso legal por esta nova proposta de ensino. Por isto, os mesmos movimentos sociais que organizam o trabalhador na educação devem ser considerados como

“(…) uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão e desigualdade social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos (CALDART, 2000, p. 6).

No referencial teórico esta matriz pedagógica foi colocada como luta social. Um desafio comum que foi conferido nas falas dos docentes entrevistados nas duas primeiras escolas pesquisadas seria o problema do poder público não subsidiar condições político-pedagógicas. Esta situação como parte da dinâmica do ensino rural tem sido historicamente

um dos principais fatores que dificultam uma maior aproximação da escola com a Educação do Campo. .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou analisar as percepções de docentes acerca dos desafios na prática escolar em três das sete escolas ligadas aos assentamentos rurais no Município de Caucaia, apontando desafios à luz da Educação do Campo como um direito do povo rural, conquistado historicamente, pela luta coletiva. O percurso investigativo por meio de uma abordagem qualitativa seguiu por quatro fases. Na primeira, por meio de um apanhado bibliográfico fez um recorte histórico acerca das ideias pedagógicas e prática escolar desde as comunidades primitivas até a construção da educação do campo. Na segunda realizou uma pesquisa de campo para a apreensão dos dados no setor responsável em acompanhar a Educação do Campo na SME, em três assentamentos e em três escolas. Para isto utilizou as técnicas: observação participante e entrevistas não estruturadas. Já, na terceira fase organizou e analisou os dados pelo método histórico-dialético. Por último, na quarta fase houve a organização e sistematização final do trabalho.

Pela observação participante, cujos dados serviram de complementos para a pesquisa, observou-se no primeiro espaço pesquisado que o setor público tem pouco contribuído em implementar efetivamente a Educação do Campo nas escolas. No segundo espaço foi observado que os fatores sociais e econômicos nos assentamentos têm afetado o processo de ensino escolar. No terceiro espaço foi verificada a falta de recursos necessários para que os projetos da escola possam ser desenvolvidos.

Pela entrevista não participante foram percebidos os seguintes desafios: a falta de recursos para a estrutura física e materiais pedagógicos das escolas, distanciamento de docentes com a vida campesina, falta de apoio da gestão pública nos projetos escolares, dificuldade de acesso à água e pais que querem um ensino “preso” à sala de aula. Contudo, através das categorias de análise (inter-relação, contradição e mudanças/movimento da realidade) pode-se constatar que a omissão do poder público em relação à Educação do Campo e a situação de empobrecimento dos assentamentos são fatores que têm gerado os desafios apontados pelos docentes, os quais dificultam uma prática escolar conforme a proposta da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Educação para a democracia. In:_____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Pedagogia em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.
- _____. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR. 1, n. 55, p. 48, jan/mar. 2015.
- _____. Políticas de formação de educadores (as) de campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007
- CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- _____. Desafios do Vínculo entre Trabalho e Educação na Luta e Construção da Reforma Agrária Popular. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de Setembro 2013.
- _____. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JEUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- _____. A educação do campo em movimento. IN: ARROYO, M.G; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, 87-133.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990. LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.
- MANACORDA, M. A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de

Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9- 29.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação** n. 18. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2018.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Agosto 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Concepções pedagógicas contra-hegemônicas. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonicas.htm#_ftn1>. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, [s.l.], jan./abr. 2007.

_____. Dermeval Saviani Parte 1. 2012. (21m40s). Disponível em: <[https://www](https://www.youtube.com/watch?v=...)>

_____. **Marxismo e Pedagogia**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. Ideação– Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p.11-28, jul./dez. 2008.

SILVA, R. C. ; SILVA, F. E. A. . **Ensino do Estado e Educação do Campo**: Uma análise da perspectiva do trabalho como vinculação a formação humana. In: II Encontro Nacional dos GT's Marx ANPOF: Capital e Política no Pensamento Marx e no Marxismo, 2017, Fortaleza. Capital II Encontro Nacional dos GT's Marx ANPOF: Capital e Política no Pensamento Marx e no Marxismo Política no Pensamento Marx e no Marxismo, 2017.