UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DELMA ROSA DOS SANTOS BEZERRA

O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola
no interior do estado de São Paulo

Ribeirão Preto

2016

DELMA ROSA DOS SANTOS BEZERRA

O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola
no interior do estado de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São
Paulo, como parte das exigências para a obtenção do
título de Doutor em Ciência.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Ana Paula Soares da Silva

Ribeirão Preto

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Bezerra, Delma Rosa dos Santos

O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

p.244 : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP.

Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Política da Educação do Campo. 2. Professoras. 3. Processo de Apropriação.

Nome: Bezerra, Delma Rosa dos Santos Bezerra

Título: O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A Maria José Saccuman (*in memoriam*), minha mãe.

Por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora Ana Paula, pela maneira generosa e comprometida de fazer ciência e formar os seus alunos. Obrigada por ser um exemplo de professora, pesquisadora e pessoa ética. Obrigada por todas as oportunidades de desenvolvimento que você me proporcionou nesses anos de convivência. Tenho uma profunda admiração pela profissional competente que você é.

Às professoras, coordenadora e diretora da escola do campo, pela disponibilidade de participar do estudo.

Agradeço a minha família, especialmente ao Du e ao Pedro, que pacientemente sempre estiveram ao meu lado, dando todo apoio e suporte para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos e sobrinhos, por compartilharem comigo os momentos mais alegres e difíceis da vida e por serem um alento gostoso e seguro na minha jornada aqui na Terra.

Aos novos (Leonardo, Gabriel, Jefté, Harif, Bianca, Amanda, Silmara, Letícia e Karine) e antigos (Thaise, Juliana, Ciça, Regiane, Ricardo, Marcela, Letícia, Leandro e Luciana) amigos do Lapsape, por todo aprendizado e conhecimento que tivemos a oportunidade de partilhar e de construir juntos nesses anos todos. Obrigada por serem sempre tão criteriosos e críticos nas nossas discussões de grupo. Hoje entendo e reconheço o valor do nosso grupo.

Às amigas que fiz na graduação e que hoje são companheiras de vida: Cidinha, Mara, Malu e Patrícia, pelo apoio e pelas conversas inspiradoras.

Às amigas que conquistei nos últimos anos: Claudinha, Luciane, Thaís, Talita e Aline, pela amizade e por todo carinho.

A Sarah Camargo, pelo apoio terapêutico, que foi fundamental nesses anos de desenvolvimento da tese.

Às colegas de trabalho, pela convivência diária e por todo aprendizado: Elaine, Soraya, Noeli, Cristina, Andrea, Maria Elena, Erika, Lucia, Sheila e Mara.

À queridíssima Dona Alda, por todo legado de generosidade que deixou para aqueles que tiveram a oportunidade de conviver com essa pessoa incrível.

Ao meu amigo de longa data, Ronie, por toda ajuda e por todas as conversas alentadoras.

À professora Clotilde, por tudo que ela representa como mulher e pesquisadora.

Ao professor José Marcelino e à professora Fernanda Leal, por todas as contribuições que deram ao trabalho no exame de qualificação.

“Com efeito, a realidade que conhecemos não é toda a realidade, mas aquela vista por nós, a que cabe em nossas lentes.”

Cipriano Carlos Luckesi

RESUMO

A Educação do Campo começou a ser gestada, nos anos 1980, pelos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Conforme ganhou importância para outros sujeitos sociais, a Educação do Campo foi incorporada na agenda política do país e, ao longo dos anos 1990, consolidou-se como política, o que impôs e ainda impõe desafios aos profissionais da escola do campo no sentido de se apropriarem de uma nova concepção orientadora de suas práticas. Os objetivos desta pesquisa foram investigar como as profissionais de uma escola do campo se apropriam das políticas da Educação do Campo e compreender quais são os mediadores que limitam e potencializam esse processo. O referencial teórico-metodológico adotado foi o da psicologia histórico-cultural, com ênfase nos conceitos de mediação e apropriação de Vigotsky. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em uma área de assentamento da reforma agrária, no interior do estado de São Paulo, e teve como sujeitos cinco professoras, uma coordenadora e uma diretora. A coleta de dados aconteceu por meio de questionário, entrevista semiestruturada e observação. No tratamento dos dados, buscou-se: entender os sentidos e significados sobre Educação do Campo; mapear os mediadores do processo de apropriação dessa política; compreender como os mediadores atuavam no processo de apropriação das profissionais; entender o modo de apropriação pelas profissionais da política da Educação do Campo. Os resultados mostram que: (1) o processo de apropriação dessa política aconteceu em diferentes momentos da relação das profissionais com a Educação do Campo e o espaço rural (por exemplo, em um curso de formação de professores e no engajamento com o movimento social); (2) o processo de apropriação era influenciado por diferentes mediadores de diversas naturezas (como a formação e as condições de trabalho); (3) os mediadores caracterizavam-se por duas maneiras de atuarem no processo de apropriação da política da Educação do Campo, como mediadores potenciais-transformadores e mediadores limitadores; (4) a direção e a velocidade do processo de apropriação eram determinadas pelo movimento produzido pela relação entre os mediadores; (5) existia um movimento de articulação entre os mediadores, que influenciava na apropriação das professoras, coordenadora e diretora com a política da Educação do Campo; (6) existia uma inter-relação entre os processos de apropriação de cada profissional; (7) o nível de apropriação de cada profissional era muito parecido porque os mediadores-transformadores de ordem pessoal perdiam força quando passavam a mediar o processo do grupo; (8) o grupo de profissionais da escola do campo tinha uma apropriação muito frágil da política da educação do Campo. Concluímos que o processo de apropriação foi definido pelas relações que as profissionais tinham com a política da Educação do Campo. Essas relações eram reguladas pela dinâmica e articulação dos mediadores e pela interação dos processos de apropriação do conjunto das profissionais. A partir desse entendimento, afirmamos que a apropriação é um processo intrincado, no qual os indivíduos, os mediadores e outros processos estão entrelaçados.

Palavras-chave: Política da Educação do Campo. Professoras. Processo de Apropriação.

ABSTRACT

The Field Education (FE) began to be conceived in the 1980s by Rural Landless workers. Little by little, as other social subjects were also caring about the issue, the FE was guided on the political agenda of the country and gradually, over the years of 1990s, it was consolidated as Policy of Field Education (PFE). The establishment of the PFE imposed and still imposes challenges to the professionals of field school to appropriate themselves of a new conception that guides their practices. The research objectives were to investigate how the teachers, coordinator and director of a field school in the countryside of São Paulo State appropriated the Policies of Field Education and understand what are the mediators that limit and enhance the process of appropriation. The theoretical framework was the historical-cultural psychology; our interest focused mainly on the concepts of mediation and appropriation of Vigotsky. The research was conducted in a school located in a land reform settlement area in the countryside of São Paulo, and had as subjects 5 teachers, a coordinator and a director. Data collection took place through questionnaire, semi-structured interviews and observation. Two interviews with each teacher and observations for a period of 14 days at the institution were conducted. In data processing, we attempted: to understand the meanings and significance about FE; map the mediators of the PFE appropriation process; understand how the mediators acted in the process of professionals' appropriation of the field school; grasp the mode of professionals' appropriation of the PFE field. Results show that: (1) the process of appropriation of PFE happened at different instances of the relationship of professionals with the FE and the rural space, for example, in the training course and in the engagement with the social movement; (2) the process of appropriation was influenced by different mediators of various types, such as the training and working conditions; (3) mediators were characterized by two ways of acting in the appropriation process of the PFE: as potential-changing mediators and limiting mediators; (4) the direction and speed of the appropriation process were determined by the movement produced by the relationship between mediators; (5) there was an articulation movement between mediators, this movement has shown that the appropriation happened from a game of forces between the mediators of the relationship of the teachers, coordinator and director with the policy of the FE; (6) there was an interrelationship between each professional appropriation processes; (7) the appropriation level of each professional was very similar because the changing-mediators of personal reasons lost strength when they passed to mediate the process of the group; (8) the group of professionals of the field school had a very fragile appropriation of the PFE. Finally, we conclude that the process of appropriation is defined by the relationships that professionals had with the PFE. Relations with politics were regulated by the dynamics and articulation of the mediators and by interaction of the processes of appropriation of professionals group. Based on this understanding, we affirm that the appropriation is an intricate process in which individuals, mediators and other processes are interlaced.

Keywords: Policy of Field Education. Teachers. Process of appropriation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Acesso à escola.....	80
Imagem 2 – Espaço interno da escola Mangaratiba: corredor de acesso às salas de aula.....	82
Imagem 3 – Espaço interno da escola Mangaratiba: sala multiuso da secretaria, sala das professoras e da diretoria.....	83
Imagem 4 – Espaço interno da escola Mangaratiba: salas de aula.....	83
Imagem 5 – Espaço interno da escola Mangaratiba: banheiros das crianças.....	84
Imagem 6 – Espaço interno da escola Mangaratiba: cozinha e dispensa.....	85
Imagem 7 – Espaço externo da escola Mangaratiba: pátio e refeitório.....	85
Imagem 8 – Espaço externo da escola Mangaratiba: parque e campo	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região de Ribeirão Preto (ao norte), no interior de São Paulo	76
Figura 2– Planta baixa da escola	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos de pesquisa	67
Quadro 2 – Participantes da pesquisa da escola Mangaratiba	68
Quadro 3 – Trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo usados na 2ª entrevista	70
Quadro 4 – Mediadores do processo de escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola	111
Quadro 5 – Mediadores da relação com a comunidade escolar	114
Quadro 6 – Mediadores da relação com representantes da política local	117
Quadro 7 – Mediadores: material didático e infraestrutura	125
Quadro 8 – Mediadores da relação com PPP e com o currículo	131
Quadro 9 – Mediadores das práticas pedagógicas	135
Quadro 10 – Mediadores da relação com a política e com a legislação da Educação do Campo.....	145
Quadro 11 – Mediadores: escolha da profissão docente.....	152
Quadro 12 – Inserção na escola do campo	158
Quadro 13 – Mediadores da relação com a comunidade.....	164
Quadro 14 – Mediadores da relação com os representantes da política local	168
Quadro 15 – Mediadores do material didático, PPP e infraestrutura	174
Quadro 16 – Mediadores da prática pedagógica	177
Quadro 17 – Mediadores da relação com a política e com a legislação da Educação do Campo	182
Quadro 18 – Mediadores da escolha da profissão e ingresso na escola do campo.....	188
Quadro 19 – Mediadores da relação com a comunidade escolar	192
Quadro 20 – Mediadores da relação com os representantes da política local	193
Quadro 21 – Mediadores da relação com o material didático	196
Quadro 22 – Mediadores da relação com o PPP e o currículo	198
Quadro 23 – Mediadores das práticas pedagógicas	200
Quadro 24 – Mediadores da relação com a política e com a legislação da Educação do Campo	204

LISTA DE SIGLAS

APP	Área de Preservação Permanente
Assema	Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional da Saúde
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EC	Educação do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de jovens e adultos
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPESP	Instituto de Pagamentos Especiais em São Paulo
LAPSAPE	Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDS	Plano de Desenvolvimento Sustentável
PEC	Política da Educação do Campo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PNLD Campo	Plano Nacional do Livro de Didático do Campo
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto político pedagógico

PROCAMPO do Campo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RedSig	Rede de Significações
SAFs	Sistemas agroflorestais
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEITERRA Agrária	Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e da Reforma
SSR	Serviço Social Rural
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	16
1 Contexto sócio-histórico da pesquisa: a política e os aspectos jurídico-legais da Educação nos contextos rurais	20
1.1 Analisando a política e os aspectos jurídico-legais da Educação nos contextos rurais ..	20
2 Conceitos importantes para a pesquisa	41
2.1 Conceitos e princípios da política da Educação do Campo	41
2.2 Aproximações do conceito de política pública	46
2.3 Referencial teórico-metodológico: psicologia histórico-cultural	51
2.3.1 Conceitos de mediação e apropriação	53
3 Percurso metodológico	62
3.1 Referencial teórico-metodológico	62
3.2 Construção do <i>corpus</i>	65
3.2.1 Condições de produção da pesquisa e escolha dos contextos	65
3.2.2 Procedimentos de pesquisa	67
3.2.3 Participantes da pesquisa	69
3.2.4 Instrumentos	70
3.3 Análise do <i>corpus</i>	73
3.3.1 Região de Ribeirão Preto	76
3.3.2 Assentamento	78
3.3.3 Histórico da escola Mangaratiba	80
3.3.4 A estrutura física da escola Mangaratiba	81
3.3.5 Rotina da escola Mangaratiba e das professoras	87
3.3.6 Recursos humanos da escola	92
3.3.7 Perfil das profissionais da escola Mangaratiba	93
4 A relação das professoras com a Educação do Campo	101
4.1 Escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola	101
4.2 Relação com a comunidade escolar	112
4.3 Relação com os representantes da política	116
4.4 Material didático e infraestrutura	119
4.5 Relação com o PPP e o currículo	127
4.6 As práticas pedagógicas	133
4.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo	138
5 A relação da professora-coordenadora com a Educação do Campo	150

5.1 Escolha da profissão docente.....	150
5.2 Inserção na escola do campo	156
5.3 Relação com a comunidade	162
5.4 A relação com os representantes da política local	168
5.5 Material didático, PPP e infraestrutura.....	172
5.6 As práticas pedagógicas	178
5.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo	181
6 A relação da diretora com a Educação do Campo.....	187
6.1 Escolha da profissão e ingresso na escola do campo.....	187
6.2 Relação com a comunidade escolar.....	192
6.3 A relação com os representantes da política local	196
6.4 Material didático.....	197
6.5 Relação com o PPP e o currículo.....	200
6.6 As práticas pedagógicas	202
6.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo	204
7 Construindo um olhar sobre o processo de apropriação.....	210
7.1 Compreendendo o processo de apropriação da política da Educação do Campo a partir dos mediadores	210
7.2 Uma apropriação frágil da política da Educação do Campo e a correlação dos processos de apropriação.....	218
Considerações Finais	222
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	239
Apêndice A	239
Apêndice B	241
Apêndice C	243
Apêndice D	244

Apresentação

Este trabalho de doutorado tem como objeto de estudo as professoras da escola do campo, com foco em seus processos de apropriação da política da Educação do Campo.

Desde o meu¹ primeiro contato com a prática de pesquisa, ocorrido na graduação por meio da iniciação científica, sinto-me instigada a pesquisar o sujeito professor e seu processo de desenvolvimento profissional. Inicialmente, as questões que me mobilizavam relacionavam-se à mudança e à continuidade da identidade docente de educadores de creche. Na época, meados dos anos 2000, o momento político da Educação e de seus profissionais era de adequação à Lei nº 9.394 (1996), que incluiu como primeira etapa da educação básica a educação infantil. Esse fato estabeleceu como exigência para os seus profissionais, e para aqueles que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de professor em nível médio ou superior. O impacto dessa medida, na educação infantil, foi bastante intenso. As profissionais que atuavam nas creches, em sua maioria, eram mulheres com pouca escolaridade, dada a construção histórica da área, marcada pela não profissionalização da atividade de cuidado e educação da criança pequena.

Os esforços dessas profissionais para se adequarem do ponto de vista legal a essa nova realidade foram enormes. Modificações na rotina diária e na gestão da vida pessoal e profissional, exigências formativas fora do horário de trabalho, mudanças na denominação da carreira e nas dinâmicas de trabalho no interior das instituições foram algumas das situações enfrentadas por essas mulheres, que fizeram transitar suas identidades de pajens e berçaristas às de professoras. A composição desse cenário me instigou a pesquisar como as professoras leigas, que atuavam nas creches, significavam os cursos de formação nos quais estavam inseridas e como esses cursos contribuíam para a mudança ou permanência das identidades dessas profissionais. Constatou-se que as professoras entendiam que o curso de formação possibilitava o acesso a conhecimentos relevantes para a profissão. Contudo, os conhecimentos advindos da observação da experiência das colegas de trabalho e acumulados na prática com as crianças nas instituições creche constituíam as principais referências para suas práticas e identidades como docentes (Bezerra & Soares-Silva, 2008).

¹ Utilizamos a primeira pessoa do singular neste item, em que apresentamos a trajetória da pesquisadora. Nas demais seções, escrevemos na primeira pessoa do plural porque entendemos que a construção deste trabalho foi coletiva.

No mestrado, embora o contexto fosse outro e a questão de pesquisa tenha se transformado, o professor e sua identidade continuaram muito presentes. Estudei como os professores significavam a cultura escolar no momento de implementação da política do ensino fundamental de nove anos, regulamentada pela Lei nº 11.274, de 2006, e como esses significados contribuíam para a mudança ou a permanência da configuração da cultura da escola. Chamou atenção o fato de não existir, entre os professores, uma visão consensual sobre o processo de implementação dessa política. Cada professor fazia uma análise muito particular do processo, o que contribuía para a coexistência de diferentes formas de conceber essa política. A característica de “conflito” parecia ser própria do momento de transição que os professores viviam, ainda muito confuso e indefinido, mesmo do ponto de vista das orientações e da formação a eles oferecida pela Secretaria de Educação. A partir de uma perspectiva do desenvolvimento da identidade profissional, entendeu-se que essa situação revelava um processo de apropriação cultural da política educacional circunscrito pelas trajetórias de formação de cada um, bem como por outras experiências de vida (Bezerra, 2011).

Realizar esses estudos com foco no desenvolvimento da identidade docente foi fundamental para conhecer e acumular conhecimentos sobre a minha área de atuação (formação de professores) e, principalmente, para aprimorar a minha formação como pesquisadora. A partir dessas experiências de pesquisa, foi possível construir esta tese, que, embora tenha como horizonte outro contexto político da Educação, guarda continuidade no foco: o professor, o seu desenvolvimento profissional e a forma como se apropria das políticas educativas.

Em continuidade aos estudos sobre a constituição do professor e inspiradas nos resultados da pesquisa de Leal (2012), nos questionamentos sobre as apropriações das professoras da escola do campo suscitados pela pesquisa de J. Silva (2012) e nos conceitos de mediação e apropriação da perspectiva histórico-cultural (Vigotsky, 2007), investigamos, nesta pesquisa de doutorado, o processo de apropriação das políticas públicas pelas profissionais da escola do campo. Constituíram nossos objetivos: investigar como as professoras, coordenadora e diretora de uma escola do campo se apropriam das políticas da Educação do Campo, identificar elementos mediadores, compreender se limitam ou potencializam e como atuam sobre o processo de apropriação.

Desde 2002, quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº 1 (2002) do Conselho Nacional de Educação, foram instituídos novos marcos legais orientadores das práticas das escolas do campo. Essa resolução, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo, é considerada um marco para a Educação das áreas rurais por estabelecer um novo paradigma. Após sua aprovação, são requeridos dos professores investimentos profissionais e pessoais no sentido de apropriação das novas concepções que orientam suas ações nas escolas. Os profissionais da Educação foram chamados a incorporar em suas práticas saberes e valores das populações que moram no campo e a construírem um fazer diferenciado e específico para essa escola. Com isso, o contexto dessas instituições se mostrou frutífero do ponto de vista da pesquisa sobre os diversos aspectos dos processos educacionais.

Nessa linha de investigações, destacamos o trabalho de doutorado de Leal (2012), que teve como objetivo principal analisar *se e como* a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), que vem sendo construída no Brasil desde o final da década de 1990, foi realizada em três municípios do Cariri paraibano. O foco da pesquisa foram os gestores e representantes da sociedade civil, procurando compreender como esses sujeitos se apropriavam da PNEC. A pesquisa revelou, por parte dos entrevistados, diferentes níveis de apropriação que se refletiam em como cada município empreendia ações para a efetivação das suas políticas educacionais.

Sustentamos a tese de que a efetivação das políticas públicas, no interior das escolas do campo, tem uma dependência da forma como as professoras² e outras profissionais da escola se apropriam dessas políticas. Partimos da hipótese de que a apropriação da política da Educação do Campo é regulada pelos mediadores da relação professora-política pública. O estudo de Leal (2012) estabelece três níveis de apropriação da política por parte dos gestores, contudo não explora seus aspectos mediadores, uma vez que este não era o foco do seu estudo. Acreditamos ser importante compreender esses mediadores e, no caso das professoras, coordenadora e diretora, apostamos que a vinculação ou não com o campo e a formação para atuar em escolas do campo constituem mediadores significativos desse processo.

Consideramos que a inovação de nosso estudo está em colocar a lente nos mediadores da relação das professoras, coordenadora e diretora com a política que normatiza sua ação. Embora não seja o foco da pesquisa verificar se a política pública (no caso, a da Educação do Campo) está sendo bem ou mal implementada, acreditamos que a compreensão dos mediadores pode contribuir com elementos para pensar essa questão.

Como nosso objeto de pesquisa situa-se e é constituído no contexto da política da Educação do Campo em diálogo com alguns conceitos importantes, tais como Educação do

² Utilizaremos a partir daqui o substantivo feminino para nos referirmos às participantes da pesquisa porque são todas mulheres.

Campo, política e política pública, mediação e apropriação, organizamos este trabalho em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o contexto sócio-histórico de constituição da política da Educação Rural no nosso país.

No segundo capítulo, que está dividido em três partes, abordamos o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Na primeira parte, apresentamos os conceitos e princípios da política da Educação do Campo, na segunda, tratamos dos conceitos de política e política pública e, na terceira parte, apresentamos o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural que fundamenta nosso estudo, focando, principalmente, no conceito de mediação e apropriação de Vigotsky (2007).

No terceiro capítulo, explicitamos a metodologia de pesquisa que orienta o trabalho. Descrevemos os instrumentos utilizados na construção dos dados, as formas de construção do *corpus*, as participantes e a abordagem de análise empregada. Além disso, apresentamos uma breve contextualização do campo da pesquisa, a caracterização do perfil das participantes do estudo e uma síntese do cotidiano da escola do campo.

No quarto, quinto e sexto capítulo, apresentamos a análise dos dados referentes às professoras, coordenadora e diretora da escola Mangaratiba. Esses capítulos são compostos por sete subitens, que tratam das relações que as professoras estabelecem com a docência do campo e com vários elementos e aspectos da escola e da política da Educação do Campo.

No sétimo capítulo, apresentamos a discussão dos dados, mostrando a correlação dos mediadores e a interação dos processos de apropriação das professoras, coordenadora e diretora.

1 Contexto sócio-histórico da pesquisa: a política e os aspectos jurídico-legais da Educação nos contextos rurais

1.1 Analisando a política e os aspectos jurídico-legais da Educação nos contextos rurais

Ao analisarmos historicamente a Educação nos contextos rurais, percebemos que houve um atraso muito grande na elaboração e implementação das políticas educacionais para os sujeitos do campo no nosso país. Essa demora tem relação com a forma como foi feita a distribuição e a exploração do território nacional no início do processo de colonização (Cavalcante, 2007).

Durante a colonização, os conquistadores, com o objetivo de ocupar e explorar o território recém-conquistado, estabeleceram em terras brasileiras o sistema de capitanias hereditárias e sesmarias. Ele consistia na “doação” de terras pela Coroa aos donatários das capitanias hereditárias, que, por sua vez, transferiam as sesmarias a outros colonizadores. Como essa distribuição de terras privilegiou apenas um grupo pequeno de pessoas ligadas à Coroa portuguesa, houve, desde o início da formação do país, uma grande concentração de terras e, por conseguinte, de poder.

Essa concentração de terras e de poder, aliada ao caráter agrário explorador que o país desenvolveu, contribuiu para que houvesse profundas diferenças entre donos e trabalhadores da terra, desfavorecendo a formação de uma sociedade brasileira justa e igualitária. Esse início de organização social priorizou arranjos sociopolíticos que visavam ao desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento dos cidadãos brasileiros (Cavalcante, 2007).

Em função dessa trajetória marcada por relações paradoxais, a Educação em contextos rurais, no nosso país, tem uma história de negação dos direitos dos povos do campo. Foram séculos de marginalização em que os governantes simplesmente ignoraram em termos legais e políticos os habitantes do campo (Queiroz, 2011). Durante todo o período colonial e imperial, não houve nenhum tipo de política educacional que garantisse a Educação Rural³. As

³ Educação Rural “associa-se a uma ideia de educação precária, de má qualidade e pouco ou não crítica da realidade” (Kuhn, 2015, p. 38). Essa era a concepção de Educação Rural que predominava no Brasil até a construção do paradigma da Educação do Campo, que aconteceu no final de 1990.

Constituições de 1824 e de 1891 não mencionaram nada em seus textos legislativos e constitutivos sobre a Educação Rural (Nascimento, 2009a; Beltrame, 2009).

Mesmo com a proclamação da República e todo o discurso progressista que acompanhou seu ideário, que entendia a escolarização como alavanca para o desenvolvimento, o governo não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural. Os povos do campo atravessaram séculos servindo ao desenvolvimento brasileiro sem que os seus governantes pensassem e elaborassem políticas que os beneficiassem. Para Leite (2002), as lideranças do país estavam muito comprometidas com a visão urbano-industrial, que imperou no país nas primeiras décadas do século XX. Para Cavalcante (2007), a falta de uma política educacional constituiu a política educacional do rural.

Devido à organização econômica e social do país, até o século XX, o desenvolvimento de um sistema educacional não foi entendido como prioridade (Breitenbach, 2011). O que existiu no meio rural foram escolas comunitárias, mantidas por associações ou por igrejas católicas e evangélicas (Werle & Metzler, 2010; Leite, 2002). O cenário histórico era de um país que, durante mais de trezentos anos, foi colônia de exploração e viveu sob um forte regime escravista cuja economia predominante era a agrária. Nesse contexto, basicamente o único setor que empregava era o da agricultura. O tipo de trabalho era o braçal, assumido por uma população composta, em sua maioria, por índios, escravos (negros) e imigrantes (M. Silva, 2004; Breitenbach, 2011).

Essa conjuntura não favoreceu o estabelecimento da educação formal no país porque, além de os donos da terra não fazerem nenhuma exigência em termos intelectuais aos trabalhadores rurais pelo tipo de trabalho realizado por eles, não havia interesse político, por parte dos dirigentes, em oferecer escolarização para essa população (M. Silva, 2004; Breitenbach, 2011).

Para Silva Junior e Borges Netto (2011), as escolas rurais, no Brasil, surgiram tardiamente e sem o auxílio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Segundo Leite (2002), o primeiro movimento de consolidação da Educação Rural foi despertado pela sociedade brasileira devido ao fluxo migratório interno dos anos 1910\1920, quando os camponeses deixaram o campo rumo às áreas onde começava um processo de industrialização mais intenso.

Segundo Leite (2002) e Bezerra Neto (2003), desse acontecimento, surgiu um movimento político bastante expressivo, cunhado por alguns educadores, chamado ruralismo pedagógico, que objetivava uma escola associada às condições locais regionalistas e cuja

pretensão maior era combater o fluxo migratório do campo para a cidade. O ruralismo pedagógico foi uma política educacional que pretendia fixar o homem no campo por meio da pedagogia adequada, sem considerar as questões socioeconômicas que favorecem sua fixação ou expulsão.

De acordo com C. Santos (2011), esse movimento se relacionava com a modernização do campo brasileiro e contava com o incentivo dos grandes proprietários de terras, que estavam receosos de perder sua mão de obra, e de uma elite urbana, preocupada com os resultados negativos da migração camponesa para a cidade. A ideia que estava por trás do ruralismo pedagógico era a de que a urbanização traria perigos e desequilíbrios sociais ao país.

Bezerra Neto (2003) e Ramal (2010) entendem que essa política educacional apostava num projeto de Educação que fortalecesse as bases agrárias. Isso significa que os ruralistas acreditavam que, com a industrialização do país no início do século XX e com a invasão do território nacional por várias indústrias estrangeiras e mão de obra imigrante, a nacionalidade do país estava ameaçada. Assim, uma forma de resgatar essa identidade nacional era investindo na Educação Rural.

Os defensores do ruralismo pedagógico propunham uma Educação diretamente ligada às lutas nacionalistas da primeira metade do século XX. Mantendo os trabalhadores rurais no campo, eles acreditavam que protegeriam a nação (que estava fugindo do controle do Estado) da influência das empresas que dominavam os países pobres através de investimentos financeiros e da imposição da cultura de seus países de origem (Bezerra Neto, 2003).

O objetivo do ruralismo pedagógico era elaborar alguns programas direcionados às comunidades rurais que desestimulassem a migração dos trabalhadores rurais para os centros urbanos a partir de uma Educação voltada para as necessidades camponesas. O ruralismo pedagógico concebia uma pedagogia pragmática, fazendo menção direta entre Educação e trabalho. Por isso, propunha um currículo para a escola rural direcionado para dar respostas às necessidades desse meio, ou seja, um currículo que fornecesse conhecimento para ser utilizado na agricultura, na pecuária e em outras possíveis demandas do cotidiano (Bezerra Neto, 2003; Santos, José & Sampaio, 2013).

Para Ramal (2010), o ruralismo pedagógico pretendia valorizar a figura do trabalhador rural e conscientizar os camponeses da importância da agricultura, afastando deles todo conhecimento considerado especulativo, que só interessava aos alunos da cidade. Para isso, propunha um currículo que abordasse conhecimentos que potencializassem a atuação e a produtividade do homem no campo.

Os defensores do ruralismo pedagógico entendiam que os governos deveriam criar uma política de enraizamento do professor e do aluno no campo. Acreditavam que a fixação do primeiro serviria de estímulo para as crianças permanecerem no interior do ambiente onde viviam com seus familiares (Bezerra Neto, 2003).

Segundo Bezerra Neto (2003), no ruralismo, não foram criadas escolas normais para formar os professores que iriam atuar na escola rural. O que existiu foi um curso de ruralismo com duração de três meses, anexo às escolas normais já existentes. As disciplinas que compunham esse curso eram: atividades, higiene, sociologia e educação rurais. O curso deveria ser feito pelos professores depois de concluído o curso normal. Contudo, ele foi considerado ineficaz para atender às demandas dos educandos e também para criar no professor o gosto pela roça porque foi criado a partir de uma visão urbana do rural.

A proposta do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, ela teve adesão de alguns governantes, que criaram escolas rurais em suas áreas de influências. Todavia, o ruralismo no ensino permaneceu somente até a década de 1930, visto que “a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento” (Leite, 2002, p. 29). Além disso, o movimento frustrou-se porque tinha “a tendência de negar a cultura e impor um modelo de cultura e conhecimento que não condizia com a realidade dos educandos” (Santos et al., 2013, p. 6).

Ao analisarmos o movimento do ruralismo pedagógico, que serviu para monitorar os riscos e controlar o deslocamento da população campo-cidade, concluímos que ele pouco contribuiu para a construção de uma educação emancipatória para os povos do campo. O maior legado desse movimento foi, na verdade, uma política educacional conservadora que impregnou todos os outros movimentos oficiais de Educação Rural que surgiram a partir desse momento histórico (Cavalcante, 2007).

Dessa forma, a escola brasileira, desde seu surgimento até o início do século XX, serviu às elites, sendo fechada à população rural até a década de 1930, quando a Educação passou a ter um pouco mais de atenção em função do manifesto da escola nova, da urbanização e industrialização do país e de algumas reformas educacionais (M. Silva, 2004).

O pensamento escolanovista firmou-se como fenômeno mundial no final do século XIX. No Brasil, ele surgiu na década de 1920 e consolidou-se em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época. Com o objetivo de transformar a Educação no nosso país, esse movimento foi relevante porque constituiu uma iniciativa que cobrou do Estado um plano educacional desvinculado da igreja, público e gratuito para toda população brasileira e,

sobretudo, porque defendeu que o papel da escola era prever os meios para que os fins sociais fossem plenamente satisfeitos (Bezerra Neto, 2003). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também foi importante porque buscou diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de Educação e preconizar uma Educação mais democrática.

Na perspectiva da Educação em contextos rurais, a análise que fazemos, apoiada em Cavalcante (2007), é que o Manifesto dos Pioneiros teve, ao mesmo tempo, uma importância particular – porque propagava uma visão de Educação adequada à realidade local, permitindo a reclamação de um olhar mais atento para as especificidades do homem do campo – e uma contribuição para a manutenção de uma Educação conservadora – uma vez que o princípio de regionalismo, que o manifesto defendia, dava margem para o incentivo de uma Educação centrada nas questões agrárias, tal como fazia o movimento ruralista.

O movimento de urbanização e industrialização foi um fenômeno crescente, naquele momento histórico do país, que impactou os diferentes setores sociais, em especial o da educação porque a escola passou a ser vista como mecanismo necessário para desenvolver o novo sistema de produção. Como consequência, aumentaram as oportunidades de acesso à escola nos grandes centros. Essas mudanças fizeram nascer, em boa parte das famílias brasileiras rurais, o desejo de se instruir e deixar para trás o trabalho do campo. Difundiu-se entre a população rural a ideia de que a instrução poderia ajudá-los a ascender socialmente. Esse evento só fez ampliar o êxodo rural (Breitenbach, 2011).

Em 1930, uma série de decretos que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos criou o CNE, dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, da Universidade do Rio de Janeiro e do ensino secundário, instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país, organizou o ensino comercial e consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. Essa reforma foi importante porque criou uma estrutura para o ensino secundário, comercial e superior e porque foi a primeira a ser aplicada nos vários níveis de ensino, alcançando o país como um todo (Moraes, 1992). Em contrapartida, estava claro em seu ideário que a formação da elite era a prioridade (Zotti, 2005). Ou seja, essa reforma não teve a intenção de desenvolver uma política educacional voltada aos grupos populares, muito menos aos que viviam no campo.

Em meio a essas reformas, foi criado em 1930 o Ministério da Educação (MEC), que nasceu associado ao da Saúde. Por um lado, a criação de um órgão federal que concentrou as medidas e ações da Educação foi vista como um avanço, por outro, considerando que a Educação Rural não foi incluída nesse ministério (mas foi mantida no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio), podemos interpretar que houve um descaso do governo

para com ela (Henriques, Marangon, Delamora & Chamusca, 2007). Naquele momento, a Educação Rural não se evidenciou como uma política de Educação emancipatória para os povos do campo, mas como uma estratégia de controle e preservação da política agrária em vigor no país.

No cenário da década de 1930, a escola institucionalizou-se no campo. Contudo, o estabelecimento das instituições escolares nos contextos rurais não foi desinteressado, pelo contrário, havia motivos políticos para além do interesse em oferecer ao povo o direito de aprender a ler e escrever. A escola assumiu a responsabilidade de contribuir na contenção do êxodo rural e na garantia de mão de obra do campo (M. Silva, 2004).

Na perspectiva de J. Santos (2010), a Educação Rural, na verdade, foi estruturada com a intenção de fornecer conhecimento e pessoal para a expansão do sistema capitalista e produzir um conjunto de valores morais que legitimavam os interesses dominantes, por meio da dominação estrutural imposta. Segundo Cavalcante (2007), como os governantes buscavam possíveis soluções para os problemas nacionais, a escola era usada para disseminar valores do patriotismo e da responsabilidade nacional, bem como para conquistar o poder político das massas e enfraquecer as forças hegemônicas.

Submetida a essa conjuntura social e econômica, a Educação Rural visava a atender às exigências políticas e econômicas que não correspondiam às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentavam – o povo do campo. Consequentemente, esse modelo de Educação não garantia “uma proposta política educacional sintonizada com a construção de um melhor rural” (Cavalcante, 2007, p. 27).

O paradigma de Educação Rural estava comprometido em “instruir o indivíduo para desenvolver atividades para o mundo do trabalho, transformando a força de trabalho em objeto, coisa, mercadoria” (Pinheiro, 2007, p. 7). Os saberes priorizados eram aqueles de ordem prática, com pouca ênfase, por exemplo, nos conteúdos educativos formais/curriculares. Segundo J. Santos (2010), além de manter o homem no campo, esse tipo de Educação objetivava explorar os trabalhadores por meio do trabalho manual, estimulando a separação do trabalho manual e do intelectual.

Com a escola surgindo no campo como uma esperança de solução para os problemas de ordem econômica do país, e não como direito dos povos do campo à Educação, as políticas educacionais não consideraram aspectos como: “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (M. Silva, 2004, p. 2).

Cavalcante (2007) considera que existe uma contradição muito grande na história da Educação em contextos rurais porque o interesse pelas políticas educacionais para os povos do campo surgiu exatamente num momento histórico em que os holofotes estavam todos apontados para o desenvolvimento urbano. Segundo a autora, resulta dessa contradição “uma política educacional urbanizadora, que tem na escola rural apenas um instrumento de consolação” (Cavalcante, 2007, p. 29). Ela afirma ainda que a política para Educação nos contextos rurais, nesse cenário, tinha como único objetivo o de beneficiar aqueles que almejavam “construir e manter o universo da realidade urbana” (Cavalcante, 2007, p. 29).

É importante chamar a atenção para a qualidade da formação daqueles que eram designados para atuar nas escolas rurais. Se a história das políticas educacionais em contextos rurais é frágil, a da formação dos professores que atuam nessas escolas é ainda mais. Werle (2013) diz que só a partir da década de 1920 instalaram-se as primeiras escolas normais rurais, que se aproximavam da perspectiva do ruralismo pedagógico. Essas escolas eram iniciativas das igrejas, ou seja, não existia uma proposta nacional de formação de professores. A formação teórica que os professores recebiam era praticamente evangelizadora, e as práticas eram voltadas para o meio rural sob a orientação de mestres mais experientes. Os professores que tinham alguma formação voltada para as questões rurais eram aqueles formados nas escolas de iniciativas confessionais.

Os professores advindos das escolas públicas não tinham nenhuma formação específica para o campo. Além disso, eram jovens e inexperientes e ficavam pouco tempo nas escolas rurais porque logo se transferiam para as escolas urbanas (Werle & Metzler, 2010). Por muito tempo, não houve nenhuma política de formação específica de educadoras e educadores do campo.

Na legislação brasileira, a Educação dos povos do campo ficou invisível até a constituinte de 1934, quando foi mencionada pela primeira vez como modalidade diferenciada (Leineker & Abreu, 2012). Duas considerações foram feitas sobre o ensino nas escolas rurais. A primeira, no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, *cuidar de sua educação rural* [itálicos nossos], e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (Leineker & Abreu, 2012, p. 4)

E a segunda no artigo 156, que diz: “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Leineker & Abreu, 2012, p. 4).

Werle e Metzler (2010) dizem que, embora a Constituição Federal de 1934 tenha incentivado a fixação do homem do campo e o fornecimento de educação específica com apoio financeiro da União, na prática, as políticas públicas educacionais não garantiam para as escolas rurais: um currículo diferenciado das urbanas, apresentavam carência de verbas, de propostas pedagógicas e materiais didáticos e, além disso, os professores não tinham formação para atuar no meio rural.

Segundo Ferreira e Brandão (2011), na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de novembro de 1937, não houve menção explícita à Educação Rural, mas apenas sinais de que a Educação no Brasil não priorizava o trabalhador do campo. Ficou evidente “a orientação político educacional como preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização” (Ferreira & Brandão, 2011, p. 6).

O retrocesso não se refere apenas à Educação Rural, mas à Educação de modo geral, pois a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional (Ferreira & Brandão, 2011).

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, *a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais* [itálicos nossos]. (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937)

De acordo com Leite (2002) e Cavalcante (2007), no período do Estado Novo (1937-1945), o processo escolar rural permaneceu inalterado. Foram criadas as Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema, que tinham como objetivo vincular a educação ao trabalho. Do ponto de vista da Educação em contextos rurais, os autores apontam como consequência dessas políticas educacionais a total ausência de interesse do governo em investir numa proposta emancipatória e condizente com o mundo rural.

Só mais tarde, o Estado Novo voltou sua atenção para a escola rural, criando, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o propósito de ampliar o ensino e a preservação da arte e folclore rurais. Entretanto, manteve-se a ideia que norteou as iniciativas no ensino rural, com a diferença de que se colocava explicitamente como papel da educação a difusão ideológica (Leite, 2002).

Segundo Leineker e Abreu (2012), a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 foi considerada um pouco mais avançada porque propôs mudanças para a Educação. No entanto, para a Educação em contextos rurais, essas mudanças, que constam nos artigos 166, 167 e 168, citados a seguir, não conseguiram desvincular a educação da economia e do mundo do mercado de trabalho, o que comprometeu sua emancipação.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - *as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes* [itálicos nossos];

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; ... (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946, p. 5)

Além disso, no tocante à Educação Rural, observa-se que a política do Estado era transferir a responsabilidade pela educação dos moradores do campo para as empresas agrícolas, ao manter no texto a obrigatoriedade das empresas agrícolas de ofertar o ensino para os filhos dos seus trabalhadores (Leineker & Abreu, 2012).

Essa lei incentivou o surgimento dos colégios agrícolas, constituindo instituições dentro das grandes propriedades rurais que objetivavam gerar “mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem” (Ferreira & Brandão, 2011, p. 7). Uma consequência dessa medida foi a “exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, porém acobertados pela Constituição, pelo Estado e por outras formas legais” (Ferreira & Brandão, 2011, p. 7).

O que observamos na história da Educação Rural até aqui foi uma política de Educação comprometida com uma proposta de organização da sociedade pautada na lógica da produção. Nessa forma de pensar a sociedade, o ensino desejado era o profissionalizante, que, por sua vez, estava sob a responsabilidade das empresas. Segundo Cavalcante (2007), ficavam em segundo plano ou ausentes as políticas educacionais que tinham a intenção de transformar a escola em uma instituição com caráter educativo, reflexivo, capaz de proporcionar a seus sujeitos um potencial de organização política e social de qualidade.

A partir da década de 1950, o discurso de urbanização e industrialização intensificou-se, reforçando a necessidade de síntese entre campo e cidade, prevalecendo a ideia de que o urbano avançaria sobre o rural (M. Silva, 2004). Além disso, consagrou-se uma crítica à vocação agrária do Brasil, buscando-se dar ao país uma identidade cultural e um projeto

nacional baseado na industrialização e na independência política. Tudo isso contribuiu para o estabelecimento da dicotomia entre rural e urbano.

Ainda na década de 1950, destacou-se a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR).

Ambos desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc. Dos projetos da CNER surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (Leite, 2002, p. 36).

Apesar de as campanhas terem alimentado uma esperança de qualificação do trabalho educacional voltado para a realidade do sujeito do campo, já que se pautavam numa perspectiva de organização comunitária (Cavalcante, 2007), a filosofia do CNER não conseguiu inovar, pelo contrário, limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação (Leite, 2002). Ela não fez emergir, em seus debates, os mecanismos verdadeiros da problemática rural porque as missões não tinham um projeto de “desconstrução sociopolítica capaz de questionar as relações de poder existentes na estrutura organizacional do rural, apenas buscavam ‘encaminhar as comunidades para a modernização, sem objetivos políticos imediatos’” (Cavalcante, 2007, p. 36).

Como o objetivo das políticas educacionais da década de 1950 era ainda conter a migração, e o papel da escola era preparar mão de obra para alimentar o sistema capitalista, nesse período, não é possível visualizar o surgimento e a construção de políticas educacionais voltadas para a emancipação do sujeito do campo (Leite, 2002).

Na década de 1960, cresceu o número de favelas nas periferias dos grandes centros urbanos. Para atender a uma demanda da elite, o Estado adotou a Educação Rural como estratégia de contenção do fluxo migratório para as cidades. No mesmo período, aconteceu um severo movimento de educação popular, liderado por educadores ligados à universidade, a movimentos religiosos ou a partidos políticos de orientação de esquerda. O objetivo era incentivar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, “e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira” (Henriques et al., 2007, p. 11).

Na redação da Lei nº 4.024 (1961) não houve efetiva preocupação com a Educação Rural, e sim com a educação urbana. A responsabilidade da Educação ficou a cargo dos municípios, “o que leva a uma situação muito precária para o sujeito do campo, pois os municípios pequenos não tinham condições de sustentar uma educação voltada ao sujeito do campo” (Leineker & Abreu, 2012, p. 6).

As poucas modificações ocorridas, como a municipalização das escolas, não beneficiavam de fato os camponeses porque contribuía para o acirramento da fragmentação do contexto ao forçar os municípios a terem um sistema próprio de ensino sem nenhuma condição financeira e estrutural de mantê-lo. Essa fragmentação parecia ter um único objetivo: fragilizar para controlar. Frágil, o meio rural não tinha condições de concorrer ou impedir o desenvolvimento do universo urbano (Cavalcante, 2007).

A LDB nº 4.024, de 1961, por exemplo, no título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (Lei nº 4.024, 1961, p. 5)

Ferreira e Brandão (2011) explicitam que não era a intenção da LDB nº 4.024 oferecer Educação para todos e, consequentemente, atender ao camponês no seu direito à Educação. “O desenvolvimento industrial era o ‘carro chefe’, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades” (Ferreira & Brandão, 2011, p. 8). Isso significa que alguns pontos da lei que contemplavam a Educação em contextos rurais faziam parte de uma estratégia maior de promover a industrialização do país, e não no sentido de garantir o direito subjetivo do cidadão do campo à Educação. O país e as políticas públicas estavam muito voltados para um único objetivo: o processo de industrialização.

Nesse cenário de dicotomia entre o urbano e o rural, o movimento popular cumpriu um papel importante na história da Educação da população brasileira, sobretudo no contexto rural, fazendo um movimento de resistência ao projeto de Educação até então instalado no país. A ideia de Paulo Freire, líder do movimento, era construir “uma educação voltada para solidariedade, para a práxis, capaz de conscientizar o cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório” (Leite, 2002, p. 44). Essa concepção de um projeto de Educação libertadora e emancipatória do movimento popular veio a ser o alicerce do que os movimentos sociais ajudaram a construir: a Educação do Campo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 foi a primeira após o golpe militar. Contudo, não trouxe muitas novidades no que se refere à Educação nos contextos rurais, como podemos verificar nos artigos 168, 169 e 170:

Artigo 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Artigo 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Artigo 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, 1967, pp. 7-8).

Ao analisarmos essa carta constituinte, percebemos que, embora o cenário econômico e político tenha se transformado, a situação da Educação Rural manteve-se a mesma da Constituinte de 1946 (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946): submissa aos interesses e ditames do mercado de trabalho e inferior à oferecida nos meios urbanos. Ficou claro que o meio rural não era a prioridade dos legisladores, e muito menos a educação destes povos (Leineker & Abreu, 2012).

Segundo Leineker e Abreu (2012), pouco tempo depois, em 1971, observou-se uma pequena mudança na situação da Educação Rural quando a Lei nº 5.692 (1971) foi aprovada. Para as autoras, a lei teoricamente abriu espaço para a zona rural em relação à Educação, porém “restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios” (Leineker & Abreu, 2012, p. 9).

Dentre as principais mudanças, destacou-se o artigo 11, que diz respeito ao calendário escolar do campo. Até então responsabilidade das políticas educacionais municipais, na maioria das vezes, indiferentes ao trabalho do sujeito do campo, o calendário passou a ser organizado pelos próprios estabelecimentos rurais. Já o artigo 4º instituiu que parte do currículo poderia ser diversificada para atender às especificidades da localidade da escola, regionalizando o currículo (Cavalcante, 2007).

Além das mudanças no calendário e no currículo, a lei trouxe uma alteração na formação de professores. Segundo Leineker e Abreu (2012, p. 9), a legislação procurou

“ajustar a formação dos professores às diferenças culturais, apontando sutilmente para a necessidade de formação diferenciada, embora ela não enfatize essa preocupação com os sujeitos do campo”.

Nas décadas de 1960 e de 1970, o cenário histórico se recompôs. Como reflexo da injeção do capital internacional que a economia sofreu, acendeu o movimento operário e camponês, nasceram os partidos de esquerda e as entidades que objetivavam a transformação da sociedade no país. Propagava-se cada vez mais a ideia da Educação como um mecanismo importante que poderia levar a uma maior consciência política e social e a uma participação transformadora das “estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira” (Queiroz, 2011, p. 38).

Especialmente na década de 1970, ganharam força as iniciativas coletivas de resistência que objetivavam resgatar os direitos da cidadania extinguida. Foi um “período de organização dos movimentos sociais, bem como de luta pela democracia” (Queiroz, 2011, p. 38). Destaca-se, nesse sentido, o surgimento da “Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da igreja católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra” (Queiroz, 2011, p. 38).

Outras configurações começaram a ser cogitadas para a escola rural numa perspectiva crítica. “Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro” (Silva Junior & Borges Netto, 2011, p. 5). Apareceram as Escolas Famílias Agrícolas⁴ (EFAs) no estado do Espírito Santo, trabalhando com a pedagogia da alternância⁵, no ensino fundamental. Em 1976, iniciou-se a primeira experiência de EFA de ensino médio nesse mesmo estado (Queiroz, 2011).

Nesse ambiente político, aliando experimentação pedagógica e mobilização, diversos segmentos da sociedade começaram a agir em conjunto em prol do estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, alicerçado na perspectiva pedagógica como elemento de pertencimento cultural (Henriques et al., 2007).

⁴ A primeira EFA surgiu na França, em 1935. Ela foi criada por um grupo de camponeses e um pároco que acreditavam ser possível uma escola que atendesse às necessidades do meio rural e que ajudasse a ampliar as possibilidades dos conhecimentos básicos do jovem do campo. A partir dos anos 1950, esse modelo pedagógico passou a ser propagado por diversos países. Essa experiência chegou ao Brasil nos anos 1960 com o padre jesuíta Humberto Pietogrande e sob a influência das Scuola Della Famiglia Rurale da região de Veneto (Foerste & Jesus, 2009).

⁵ A pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas, distribuídas em diversos tempos e espaços, tendo como finalidade uma formação profissional (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008).

Na década de 1980, quando o país começou a se democratizar, teve início a organização e fundação de um importante sujeito na história da Educação do Campo: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que se consolidou no Brasil “como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e que tem contribuído para uma reflexão e uma prática de Educação do Campo” (Queiroz, 2011, p. 39).

O MST pautou em suas lutas pelo direito à terra o direito à Educação dos povos do campo por entender a escola como “parte de uma estratégia política pela reforma agrária, vinculada às preocupações do Movimento com a formação de seus sujeitos” (Caldart, 2009a, p. 92). No começo, segundo a autora, a luta era por direito à escola. Depois, perceberam que precisariam brigar por uma escola transformada se quisessem ter acesso a ela.

Dessa forma, à medida que esse movimento social foi se fortalecendo, as questões da educação dos camponeses ficaram mais visíveis. Como as escolas eram poucas e estavam voltadas para ensinar a ideologia urbana, o movimento organizou-se e começou a realizar algumas experiências escolares diferenciadas e a produzir documentos exigindo do governo uma política pública de Educação do Campo. Nesses documentos, o movimento social problematizava e apontava os limites da Educação Rural, propondo que se pensasse num novo modelo de Educação para orientar as políticas e práticas relacionadas ao trabalhador rural (M. Souza, 2008).

As discussões e os debates em torno da Educação do Campo acentuaram-se com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, principalmente porque nela a Educação foi reconhecida como um direito de todos. A Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira de promover Educação para todos, respeitando o direito e a adequação da Educação às singularidades culturais e regionais. Segundo Caldart (2009b, p. 140), “nascia ali a perspectiva da construção de uma Educação do Campo, livre do jugo das elites”.

Como resultado da mobilização dos movimentos por uma Educação que considerasse o sujeito do campo, nasceu e foi se consolidando na década de 1990 o movimento da Educação do Campo. Com a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, amadureceram-se as ideias sobre a necessidade de gestar uma nova escola para os povos do campo (Caldart, 2009c), e a Educação do Campo começou a ser pautada na agenda política do país (M. Souza, 2008). Nesse encontro, outros movimentos sociais também somaram força, como a Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (Assema) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Logo em seguida, outros movimentos integraram-se a essa luta, tais

como: quilombolas, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), indígenas, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (Rocha, 2009).

No final da década de 1990, então, iniciou-se a construção da categoria da Educação do Campo em oposição à Educação Rural, que estava vinculada a um modelo de política econômica comprometida com a elite ligada a oligarquias rurais e que não considerava os verdadeiros interessados na questão: os camponeses (Leite, 2002).

Um marco da inserção da Educação do Campo na agenda do país foi a promulgação, em 1996, da Lei nº 9.394, que, pela primeira vez, explicitou a especificidade e a diferenciação da oferta de educação básica para a população rural (M. Souza, 2008).

O artigo 28 da LDB diz que:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei nº 9.394, 1996, p. 10)

Segundo Breitenbach (2011), a lei foi promitente e avançou por dar autonomia na organização do ensino para as escolas e sistemas de ensino, criando condições para que se fizesse a adequação do currículo e das metodologias para o meio rural. Além disso, flexibilizou a organização escolar, com a adequação do calendário. Em síntese, a Educação Rural foi pela primeira vez contemplada num texto legislativo como uma dimensão escolar com caráter próprio (Cavalcante, 2007).

Essa independência dada à organização da educação escolar autorizou que os sujeitos sociais do campo, “que tiveram seu direito à educação descuidado por muito tempo, passassem a ter a chance de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas” (Breitenbach, 2011, p. 119). Dessa forma, “a lei sinalizou um momento diferenciado nas políticas educacionais advindos da incessante busca por qualidade educacional no campo” (Cavalcante, 2007, p. 95).

Munarim (2008) explica que, com a LDB nº 9.394/96, o Estado comprometeu-se no que diz respeito à Educação. Consequentemente, esses compromissos e responsabilidades valeram também para a Educação do Campo. O estatuto da educação obrigatória, por exemplo, que já estava registrado na Constituição de 1988, firmado como direito público subjetivo, provocou efeitos quantitativos positivos para o campo. Ao mesmo tempo, abriu-se

espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB “reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (Munarim, 2008, p. 4).

Para Leite (2002), a LDB exigiu da escola rural um planejamento ligado à vida rural, de certo modo, desurbanizado. Contudo, o autor faz uma leitura bastante crítica das limitações dessa lei, sinalizando o quanto seria necessário avançar em termos de políticas públicas para garantir os direitos dos povos do campo à educação:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais; 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; ... (Leite, 2002, p. 54-55).

Na mesma linha, Severino (2000, citado por Cavalcante, 2007) diz que, apesar dos avanços que a lei trouxe para a Educação em contextos rurais, ela era contraditória porque não tinha o compromisso de desenvolver ações políticas voltadas para as classes populares brasileiras. Esse descompromisso se evidenciou, primeiro, porque o país não tinha condições sócio-históricas para efetivar essas ações e, segundo, porque a lei driblou os dispositivos legais que deveriam obrigar os agentes a efetivar as políticas. Na concepção do autor, a lei conceituou, mas não obrigou, a elaboração de políticas públicas educacionais para os sujeitos.

Apesar das limitações da LDB, é preciso reconhecer que ela respaldou o *movimento de articulação por uma Educação do Campo*, que foi um dos responsáveis pela promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Cavalcante, 2007).

Nesse processo de construção de uma Educação do Campo, foram também muito significativas as experiências do MST, principalmente no Rio Grande do Sul, onde, desde 1996, foi aprovada a Escola Itinerante dos Acampamentos, com estrutura e proposta pedagógica para acolher acampados da reforma agrária em processo de luta pela terra (Nascimento, 2009a).

Um momento importante para a construção e consolidação da política da Educação do Campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998. Esse programa foi articulado nas discussões desenvolvidas no I Enea, em 1997, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento da educação nas áreas de reforma agrária. Vejamos os objetivos do Pronera:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (Decreto nº 7.352, 2010, p. 10)

Kuhn (2015, p. 27), que analisou na sua tese de doutorado o Pronera, concebe-o como “uma política da Educação do Campo emancipatória e libertadora porque foi pensada ‘de baixo para cima’ com forte presença dos movimentos sociais”. Para a autora, o programa representou uma novidade histórica em termos de construção de política porque fez “uma inserção pioneira da questão da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro, vinculando Educação e Reforma Agrária” (Kuhn, 2015, p.165).

Outro momento fundamental na elaboração e articulação de um projeto da política da Educação do Campo foi a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. A conferência foi uma tentativa de recolocar os debates acerca do rural na agenda política do país. No final da conferência, os participantes produziram um documento importante elencando alguns compromissos e desafios que deveriam ser vinculados a um projeto popular para o Brasil (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2009).

Após a I Conferência, surgiu um movimento chamado “Articulação Por Uma Educação Básica do Campo”, com sede em Brasília, que congregou educadoras e educadores do campo vinculados aos movimentos sociais e, em especial, pesquisadores de universidades brasileiras que atuam em programas de pós-graduação e pesquisa (Nascimento, 2009a).

Esse grupo foi responsável por encaminhar algumas iniciativas que foram crescendo. Dentre elas, uma coletânea de livros para beneficiar a divulgação e a fundamentação da reflexão sobre a educação básica do campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE) e o estímulo à realização de seminários estaduais, regionais e nacionais sobre educação básica do campo (Arroyo & Fernandes, 1999).

Essa discussão por uma Educação do Campo que respeita a cultura dos povos do campo e os considera como produtores de conhecimento, inaugurada pelos movimentos sociais numa perspectiva do direito das populações rurais à educação (Vendramini, 2007; Caldart, 2010), rapidamente ampliou-se para diferentes cenários e passou a integrar as ações do Estado, via execução de políticas públicas (Molina, 2010).

Um marco importante da inserção da Educação do Campo na agenda da política pública foi a aprovação, em 3 de abril de 2002, pelo CNE, na Câmara de Educação Básica, da

Resolução CNE/CEB nº 1 (2002), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, procurando estabelecer a identidade dessas escolas:

Art. 2º Parágrafo Único - 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. (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, p. 1)

As Diretrizes deram a possibilidade de elaboração de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002).

Leal (2012) diz que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo podem ser compreendidas como um documento legal que possui caráter de “divisor de águas” entre uma visão de Educação para o chamado meio rural e a adoção de um novo ideário político, conceitual e prático voltado à Educação do Campo. As Diretrizes inovaram, sobretudo, porque incorporaram a expressão Educação do Campo e evidenciaram o valor da educação para os povos do campo e a necessidade e urgência de considerá-los como protagonistas no seu processo educacional.

Os seminários estaduais também foram importantes na inserção da Educação do Campo na agenda política do país porque constituíram um espaço público em que sujeitos coletivos e instituições de diferentes estados trocavam experiências e elaboravam propostas e parcerias (M. Souza, 2008).

Outras iniciativas importantes foram: a criação, em 2004, e a reestruturação, em 2012, no âmbito do MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), à qual se vincula a Coordenação Geral da Educação do Campo, que significou a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades; a elaboração, em 2003, do documento “Referência para uma Política Pública para Educação do Campo”, com o objetivo de apresentar um conjunto de informações e reflexões para subsidiar a formulação de políticas públicas de Educação do Campo em âmbito nacional; a instituição no MEC, em 2004, do Grupo de Trabalho Permanente sobre Educação do Campo, responsável por levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo (M. Souza, 2008); a aprovação pelo Ministério da Educação, em 2006, na Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Destacamos, dessas iniciativas, o Procampo, que foi um programa criado com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo voltados para a formação de educadores das escolas do campo. Apesar de o Procampo ser uma política pontual e não contínua, ele é considerado uma política inovadora tanto no campo das políticas educacionais como no da formação docente porque contribuiu para o fortalecimento da qualificação do professor que atua no campo (Costa e Monteiro, 2012).

A II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em 2004, também significou uma importante etapa na história da construção dos direitos dos povos do campo à Educação porque reforçou a necessidade de transformar a Educação do Campo em política pública e orientou como essa política deveria ser entendida (Molina, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (2008) é também bastante significativa no cenário histórico da Educação do Campo porque estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, trazendo uma compreensão sobre Educação do Campo, como mostra seu artigo 1º:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (Resolução CNE/CEB nº 2, 2008, p. 1)

No ano de 2009, aconteceu a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (CNE/CEB nº 5/2009), que regulamentaram pela primeira vez a articulação entre normativas da Educação do Campo e da Educação Infantil (Silva, Pasuch e Silva, 2012).

Em 2010, ocorreu outra grande conquista para a história da Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 (2010), que dispõe sobre a política da Educação do Campo e o Pronera. O decreto “estabelece que a política da Educação do Campo deverá ser desenvolvida pela União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios” (Kuhn, 2015, p. 51). Além disso, ela “faz definições importantes sobre identidade das escolas do campo, populações do campo, os princípios da Educação do Campo e as diretrizes gerais para o Pronera, entre outras definições” (Kuhn, 2015, p. 51). Enfim, o decreto deliberou sobre os princípios e os mecanismos que deveriam garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo dentro das políticas educacionais.

Em 2010, além do Decreto nº 7.352, foram homologadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, em que a Educação do Campo foi reconhecida como modalidade de ensino (Resolução ME/CNE nº 4, 2010).

Em 2012, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado à Secadi, do MEC. O programa nasceu para “universalizar programas de melhoria da Educação do Campo no contexto total do campo brasileiro” (Kuhn, 2015, p. 196). Seu principal objetivo é:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (Programa Nacional de Educação do Campo [Pronacampo], 2013, p. 6).

Segundo Kuhn (2015), que faz uma análise crítica do Pronacampo, o programa é limitado porque sua composição é muito diversa e suas ações são isoladas e desvinculadas da luta pela terra. Para a autora,

Esse Programa emerge no corpo do Estado muito mais como uma tentativa de atender ao setor produtivo rural (leia-se o capitalismo agrário ou agronegócio) do que atender as reais demandas dos grupos sociais que constroem suas condições materiais de existência no campo. Porém ele emerge com o discurso da Educação do Campo, construído na luta social e referenciado nas lutas por acesso à terra, um direito historicamente negado aos grupos sociais do campo. (Kuhn, 2015, p. 229)

O Pronacampo é um programa que fez avançar a política da Educação do Campo, mas, ao mesmo tempo, é contraditório porque não conseguiu ir totalmente na “contramão das políticas hegemônicas e de subalternidade que, historicamente, foram implementadas pelo Estado para atender os grupos sociais do campo” (Kuhn, 2015, p. 224). O Pronacampo proporcionou uma expansão da política da Educação do Campo. No entanto, “essa política foi desacompanhada do seu conteúdo libertário e transformador” (Kuhn, 2015, p. 233).

Ao analisarmos a trajetória da constituição das políticas educacionais para os povos do campo, verificamos que, se, por um lado, essa história é marcada por processos de exclusão dos direitos dos sujeitos do campo à educação, por outro lado, desde a década de 1990, observa-se que essa história tem sido reescrita de uma maneira diferente pelos movimentos e outros atores sociais envolvidos com a causa.

Diferente de todos os outros períodos históricos do país, podemos dizer que os povos do campo hoje conquistaram algumas políticas educacionais que garantem o direito à educação. Contudo, não podemos deixar de pontuar que a construção dessas políticas da Educação do Campo, mesmo com a colaboração dos movimentos sociais, foi muito

influenciada pela visão urbana de Educação (Arroyo, 2007). Arroyo (2007, p.160) diz que isso acontece porque no nosso país ainda não temos uma tradição em fazer “políticas focadas para coletivos específicos”.

2 Conceitos importantes para a pesquisa

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico que fundamenta e orienta nosso estudo. Destacamos o conceito de Educação do Campo com o qual trabalhamos, bem como os princípios de sua política. Abordamos também os conceitos de política e política pública com os quais dialogamos e nos debruçamos sobre a teoria da psicologia histórico-cultural, especialmente sobre os conceitos de mediação e apropriação.

2.1 Conceitos e princípios da política da Educação do Campo

A Educação do Campo é um movimento que se originou da prática coletiva dos movimentos de trabalhadores, que, antes de se dedicar à proposta educativa, se posicionam contra a sociedade capitalista e os projetos para o campo procedentes do agronegócio e da lógica de desapropriação dos trabalhadores do seu lugar de trabalho e moradia. Esse movimento questiona a exclusão do direito à educação dos trabalhadores e defende a escolarização como processo imprescindível à formação e emancipação do homem, bem como entende que a educação como direito fundamental não se limita ao pedagógico nem à gestão escolar, tampouco à demarcação político-geográfico (M. Souza, 2009; Caldart, 2008).

Assim, a Educação do Campo nasceu como uma crítica a determinado estado das coisas e busca afirmar e lutar por uma concepção que tem como objetivo a construção de um projeto de Educação que ajuda no desenvolvimento integral do ser humano, na sua humanização e introdução crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Isto é, que entende “que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e nas relações sociais determinadas e que as práticas sociais, em especial do trabalho, conformam os sujeitos” (Caldart, 2009b, p. 155).

A Educação defendida pelo movimento da Educação do Campo é aquela que forma e cultiva “identidades, autoestima, 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 e transformações” (Caldart, 2009b, p. 156). E o campo é visto como “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar,

estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e a sua identidade cultural” (Fernandes et al., 2009, p. 137).

Segundo M. Souza (2009), a concepção de Educação que orienta a Educação do Campo está fundamentada em Antonio Gramsci, Karl Marx, Pistrak, Paulo Freire e Lev Vigotsky. Sua pedagogia baseia-se numa ideia de educação transformadora, emancipatória, cujo objetivo principal “é a formação humana e a conscientização do cidadão mediante análise de sua prática social. A conscientização do indivíduo parte da reflexão da sua realidade e possibilita sua ação no mundo” (M. Souza, 2007, p. 206).

Sobre esses autores e suas teorias, Caldart (2008, p. 5) afirma que:

É desta tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano.

Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo é um conceito novo e em construção, portanto, um terreno muito fértil para disputas. Existem aqueles que abordam a Educação do Campo escamoteando do cenário o campo e seus sujeitos sociais concretos, ensaiando fugir das incongruências sociais que são inerentes a ela desde sua gênese. Em contrapartida, há quem queira esconder ou esquecer o aspecto da política pública da Educação do Campo porque teme que o contato com o Estado perverta seus planos emancipatórios. Tem ainda quem avalie que a própria discussão de desenvolvimento do campo já seja Educação do Campo. E há aqueles que preferem tomar a Educação do Campo como uma pedagogia, ou seja, uma proposta pedagógica para as escolas do campo, ficando num debate mais voltado para a Educação (Caldart, 2008).

Compreendemos Educação do Campo tal como define Caldart (2008). Para a autora, a Educação do Campo deve ser sempre pensada/trabalhada na tríade campo - política - educação. Isso quer dizer que:

O conceito de campo deve estar presente na disputa por um projeto de desenvolvimento, o qual tem na produção familiar a sua centralidade; no conceito de Política Pública deve estar presente, em sua dimensão mais ampla, a garantia e materialização da cidadania plena; no conceito de educação, deve estar presente a pesquisa como impulsionadora da produção do conhecimento e não sua mera transmissão. (Cordeiro et al., 2010, p. 55)

Nessa visão de Educação do Campo, construir uma escola do campo significa:

Estudar para viver no campo, significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando

sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade. (Caldart, 2009b, p. 157)

Caldart (2009b) diz que a Educação do Campo tem se centralizado na escola, mas que a luta não é só por escola. No início, o foco da luta era a escola pública, mas agora se entende a Educação do Campo como um conceito muito mais amplo, vinculado “a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (Caldart, 2009b, p. 43).

Nesse mesmo sentido, M. Souza (2007) defende que a novidade do debate da Educação do Campo, que sustenta suas propostas e práticas pedagógicas, é a concepção de campo, camponês e escola. O camponês é entendido como um sujeito de identidade assinalada por uma experiência cultural particular, e não como um sujeito atrasado e arcaico. O campo é visto como um espaço de resistência e de inovação cultural e econômica. A escola é vista como um espaço de educação que estima a identidade sociocultural dos sujeitos e compreende o trabalho como um princípio educativo possível.

Sobre a Educação do Campo, Leal (2012) afirma que existem alguns consensos importantes para entender essa proposta de educação dos sujeitos do campo. Entre outros, a autora destaca: o protagonismo do trabalhador do campo no processo de construção da Educação do Campo; o entendimento de que o conhecimento específico e o geral “devem estar no horizonte das demandas da Educação do Campo”; a ideia de que as práticas da escola do campo devem reconhecer “a riqueza social e humana da diversidade” dessas populações; a compreensão de que a escola constitui um “espaço de manutenção e superação de dilemas do campo” (Leal, 2012, p. 71).

Nessa perspectiva, uma premissa da Educação do Campo é recusar que a escola no campo seja um prolongamento da escola urbana, já que a escola rural tem uma identidade específica que se ancora na sua realidade, defendendo um atendimento educativo adequado às necessidades sociais dos sujeitos que a compõem. Os referenciais da Educação do Campo não são os valores urbanos. Os principais referenciais dessa perspectiva de educação são a cultura como prática social e a identidade dos povos do campo (M. Souza, 2007; Martins, 2008; Fernandes et al., 2009).

Outro princípio fundamental da Educação do Campo é o envolvimento com a comunidade. Ele parte da compreensão de que não é possível fazer a Educação do Campo sem a participação daqueles que são seus principais interessados e beneficiados, ou seja, toda política e prática educativa da escola do campo deve ser feita com os sujeitos do campo.

Destaca-se nessa concepção o protagonismo desses sujeitos, que devem colocar-se em cena como construtores de uma política de Educação e de uma reflexão pedagógica, reforçando a lógica da necessidade de ligação entre a prática educacional, seu planejamento e as realidades locais (Caldart, 2008, 2009b).

Para o movimento da Educação do Campo, sua singularidade está alicerçada nessa compreensão de que a prática educativa deve ser construída a partir do local e com a coletividade, considerando e respeitando os modos diferentes de ser, viver e produzir do campo.

Constitui também um princípio da Educação do Campo a luta para que o trabalhador do campo tenha acesso ao conhecimento produzido na sociedade, presente no currículo formal da escola na forma das disciplinas e ciências. Mas não só isso. Há um movimento, paralelo, que questiona o modo como o conhecimento dominante está organizado e é transmitido, compreendendo o sujeito do campo também como produtor de conhecimento, o que deve ser considerado na prática educativa (Caldart, 2009b).

Caldart (2008) esclarece que a especificidade da Educação do Campo se refere ao campo, aos seus sujeitos e aos processos formadores em que estão socialmente envolvidos, e não simplesmente a uma de educação específica em si mesma. Pensar a Educação do Campo sem considerar esses aspectos, segundo a autora, seria um reducionismo politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso.

Sobre a identidade e a função da escola do campo, Fernandes et al. (2009) defendem que a escola não pode por si só impedir o esvaziamento do campo, mas pode ser uma ferramenta muito importante para solucionar os problemas do país se associada a um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que interfiram no modelo econômico vigente. Para os autores, a função da escola do campo é trabalhar com os interesses, a política, a cultura e a economia dos vários sujeitos trabalhadores do campo, não se fechando em uma única proposta pedagógica, mas se propondo a pensar no contexto histórico e de transformação da realidade do campo com seus sujeitos.

Na perspectiva do movimento da Educação do Campo, a escola do campo tem de assumir um compromisso ético com cada sujeito envolvido nas práticas educativas, entendendo-os como pessoas singulares que têm necessidades, desejos, saberes, cultura e que são merecedores de respeito dos educadores e governantes. Além disso, a escola deve assumir um compromisso com a intervenção social, ou seja, promover uma educação que permita o desenvolvimento regional e uma formação para o trabalho, bem como deve comprometer-se com o resgate, conservação e recriação da cultura do povo do campo (Fernandes et al., 2009).

Sobre o princípio da formação para o trabalho, M. Souza (2007) entende que o trabalho tem um sentido fundamental para a Educação do Campo porque é a partir dele que o homem constitui a si mesmo e a vida material existente. A conexão entre trabalho e escola é fundamental para o paradigma da Educação do Campo, que concebe o trabalho como parte do processo educativo, e vice-versa.

Fernandes et al. (2009) concebem que, na Educação do Campo, o povo do campo deve se envolver na gestão da escola, ou seja, a gestão tem de ser realmente democrática. Deve haver a ampliação do acesso à escola para os sujeitos do campo em termos qualitativos e quantitativos, assim como devem ser criados espaços para maior participação dos alunos na gestão cotidiana escolar e dos coletivos pedagógicos.

Constitui um princípio da Educação do Campo um projeto político pedagógico (PPP) específico para a escola do campo, que valorize sua identidade com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, assim como a flexibilidade na organização escolar. Também faz parte desses princípios o desenvolvimento de políticas de formação de professores específicas para o atendimento da escola do campo (Decreto nº 7.352, 2010).

Além disso, para os agentes sociais que se propõem a pensar a Educação do Campo, a escola do campo tem o desafio de apropriar-se das lições da educação popular, na maneira de ensinar e aprender, com opções pedagógicas feitas a partir de uma reflexão sobre os principais aprendizados que devem ser construídos pelas crianças do campo e oferecidos pela escola (Fernandes et al., 2009).

Os defensores da Educação do Campo argumentam que a articulação do currículo com a realidade do campo deve ser tomada como um princípio. A proposta é de que o currículo contemple a relação com o trabalho na terra, com o meio ambiente e com a democracia, trabalhe o vínculo entre educação e cultura, proporcione que o sujeito do campo se encontre com sua história, com a história da comunidade, da região, do país e da humanidade, sempre fazendo as conexões entre presente e passado (Fernandes et al., 2009).

Para Martins (2008), uma premissa da Educação do Campo é valorizar a identidade cultural do homem do campo, estabelecendo uma educação condizente com suas demandas, pautada em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser e não ao capital, propondo uma sociedade que procure na solidariedade, e não na competição, o alicerce para as relações sociais.

Segundo Ramos, Moreira & Santos (2004), a Educação do Campo tem de estar comprometida com uma perspectiva de Educação como formação humana. Isso significa que

a proposta da Educação do Campo é formar o sujeito para se tornar um ser social responsável e livre, com condições de refletir sobre sua atividade, de ver e corrigir os erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente.

Para o movimento por uma Educação do Campo, a Educação do Campo tem o desafio de articular-se com os conceitos de sustentabilidade e diversidade, protagonizando novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os humanos e os demais seres do ecossistema (Henriques et al., 2007). Isso significa que a educação para o desenvolvimento deve considerar a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, o respeito à natureza, a seus ciclos e movimentos. Para obter o desenvolvimento sustentável é necessário compreender que o local e o território podem ser reinventados por meio de suas potencialidades. Uma das maneiras de fazer emergir as potencialidades é apostar no coletivo como forma de participação popular de gestão de políticas públicas (Ramos et al., 2004).

De maneira geral, podemos sintetizar os princípios da política da Educação do Campo nos seguintes termos:

A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a Educação do Campo é o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a Educação do Campo no campo; a Educação do Campo enquanto produção de cultura; a Educação do Campo na formação dos sujeitos; a Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a Educação do Campo é o respeito às características do campo. (M. Souza, 2008, p. 1097)

2.2 Aproximações do conceito de política pública

Segundo Rodrigues (2011), para compreender o que é política pública, antes é necessário questionar o que é política e conhecer o significado desse termo desde sua origem. Conceitualmente, a política é entendida como atividade ou práxis humana (Rodrigues, 2011). O termo política ficou conhecido com a publicação da obra homônima de Aristóteles, na qual a política é definida como arte ou ciência do governo (Bobbio, 1998). Para Aristóteles (1985), o objeto dessa arte ou ciência é a constituição da cidade/estado, e a cidade/estado é compreendida como inerente ao homem.

Numa leitura clássica, a política é entendida como um adjetivo oriundo da palavra grega *polis*, que faz menção a tudo o que diz respeito às coisas da cidade, isto é, ao que é urbano, público, civil e social. Numa perspectiva moderna, a política é compreendida como

ciência do Estado ou ciência política e é usada para indicar atividades ou um conjunto de atividades que aludem ao Estado (Bobbio, 1998).

De acordo com Bobbio (2002, citado por Secchi, 2012, p. 1), o termo política, na língua portuguesa, pode admitir dois sentidos principais que a língua inglesa consegue distinguir utilizando os termos *politics* e *policy*. O primeiro termo, *politics*, é entendido como “atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder do homem” (Bobbio, 2002, citado por Secchi, 2012, p. 1), o segundo, *policy*, é uma vertente mais sólida e tem relação com orientações para decisão e ação. Secchi (2012, p. 1) considera que o termo política pública está mais ligado ao sentido do termo *policy* porque as políticas públicas se dedicam ao “conteúdo concreto e ao conteúdo simbólico de decisões políticas, e ao processo de construção e atuação dessas decisões”.

Em relação à dimensão pública da política, existem teóricos que afirmam que essa qualidade é determinada pela personalidade jurídica do formulador – trata-se dos chamados “estatistas”, que compreendem como política pública as ações originárias de atores estatais. Existem também aqueles que consideram a origem do problema a ser resolvido como o que define se a política é pública ou não – esses são os favoráveis à dimensão multicêntrica, que consideram como protagonistas das políticas públicas também as organizações privadas e organizações não governamentais e afirmam que a política é pública quando o problema que se tenta resolver é público (Secchi, 2012; W. Lima, 2012).

As políticas públicas surgiram como um subcampo importante dentro da disciplina de ciência política, primeiro nos Estados Unidos, na década de 1950, com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos e, depois, na Europa, nos anos 1970, em decorrência dos estudos que focalizavam o papel do governo na produção das políticas públicas. No Brasil, os estudos que se ocupam das políticas públicas são mais recentes, despontaram no início dos anos 1980 (Frey, 2000; C. Souza, 2006; Rodrigues, 2011; W. Lima, 2012), em decorrência das discussões sobre a redemocratização do país e sobre as novas formas de gestão do orçamento público (Gelinski & Seibel, 2008).

C. Souza (2006) diz que as políticas públicas ganharam visibilidade, no Brasil e em outros países, porque: as políticas restritivas de gasto passaram a ocupar as agendas dos países, sobretudo daqueles em desenvolvimento; foram surgindo novas concepções do papel do governo, que substituíram as políticas keynesianas⁶ por políticas restritivas no pós-guerra; os países recém-democratizados tinham pouca maturidade para formular políticas que

⁶ As políticas keynesianas são políticas econômicas que têm uma concepção contrária às políticas liberais, isto é, defendem o Estado como agente de controle da economia (Opuska & Fráguas, 2012).

promovessem o desenvolvimento econômico e incentivassem a inclusão social de boa parte da população.

Para Rodrigues (2011), o interesse da sociedade pelos estudos de políticas públicas aumentou em função de essas políticas impactarem de diversas maneiras a vida cotidiana das pessoas. Além disso, as explicações sobre determinadas políticas públicas serem adotadas, e outras não, podem ajudar a compreender melhor a sociedade em que vivemos.

Segundo C. Souza (2006), a área de políticas públicas contou com quatro grandes fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell contribuiu com a expressão “análise de política pública”, que ajudou a aproximar o conhecimento acadêmico à produção empírica do governo. Simon forneceu o conceito de “racionalidade limitada dos decisores públicos”. Lindblom incorporou a relação de poder e a integração entre diferentes fases na formulação e análise das políticas públicas. E Easton foi importante porque definiu política como um sistema.

Embora não exista um consenso sobre seu conceito, Rodrigues (2011, p. 18) diz que alguns estudiosos sugerem entender as políticas públicas como a “intervenção do Estado no ordenamento da sociedade por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas”. Segundo essa definição, o Estado é quem detém o poder e a autoridade para tomar as decisões e fazer as intervenções dentro de um território delimitado. Isso significa que o conteúdo e a agenda das políticas públicas estão condicionados à concepção de Estado de quem as formula (Gelinski & Seibel, 2008).

Essa concepção de política pública implica uma discussão sobre o que é Estado. Não pretendemos fazer uma revisão exaustiva do conceito de Estado, até porque esse não é o foco de nossa pesquisa, mas apenas pontuar para o leitor algumas noções a partir das quais a política pública pode ser entendida e apresentarmos sob qual perspectiva estamos concebendo-a.

Durkheim concebe o Estado como uma instituição que deve ficar acima de todas as outras organizações comunitárias, com a função moral de garantir o desenvolvimento de cada indivíduo (M. Oliveira, 2010). Na visão Max Weber, o Estado resulta de um processo histórico de concentração de poder que envolve múltiplas relações com o complexo social num território delimitado, ou seja, é “uma relação de homens que dominam seus iguais, mantida pela violência legítima” (Weber, citado por Rodrigues, 2011, p. 17). Do ponto de vista marxista, o Estado é uma instituição de dominação a serviço das classes dominantes (Boneti, 2011). Gramsci (1980, citado por J. Rego, 2014) compreende o Estado de forma mais ampla, considerando que é constituído tanto pela sociedade política (que é o Estado em si)

quanto pela sociedade civil (formada pelo conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e difusão de ideologia).

Dentre essas concepções clássicas, aproximamo-nos da de Gramsci, porque amplia a ideia de Estado em relação aos outros teóricos destacados, permitindo que compreendamos o Estado como uma instituição constituída por uma correlação de forças sociais entre diversos agentes da sociedade civil. Essa forma de conceber o Estado admite, para além daqueles que estão no governo oficial, outros atores sociais como autores das políticas públicas, por exemplo, a sociedade civil e os movimentos sociais.

Voltando à concepção de política pública, Rodrigues (2001) e C. Souza (2006) afirmam que não existe um consenso sobre seu conceito porque essa é uma área relativamente recente, e, dependendo do enfoque teórico e do contexto político e social no qual se aplica, o conceito pode variar.

Dessa forma, encontramos algumas definições sobre políticas públicas, por exemplo: Rua (1998) compreende políticas públicas como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores; Gelinski e Seibel (2008, p. 2) entendem como “ações governamentais dirigidas a resolver determinadas necessidades públicas”; Boneti (2011, p. 17) concebe como políticas públicas “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para mera regulação administrativa”; Rodrigues (2011, p. 13) apreende política pública como “o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade”; para Secchi (2012, p. 2), é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

Além dessas definições, C. Souza (2006), que fez um trabalho importante de revisão bibliográfica com o objetivo de mapear como a literatura clássica e a mais recente tratam o tema, confirma que a política pública tem sido entendida de diversas maneiras, destacando as seguintes concepções:

Um subcampo dos estudos de política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas (Mead); um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos (Lynn); um conjunto de atividades dos governos que afetam os cidadãos (Peter); como aquilo que o governo escolhe ou não fazer (Dye). (C. Souza, 2006, p. 24)

A partir dessas definições, C. Souza (2006, p. 26) sintetizou o conceito de política pública “como um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Para a autora, as políticas públicas são formuladas quando os governos

democráticos traduzem seus propósitos e plataformas de governo em programas que produzirão mudanças na sociedade.

Considerando as especificidades da política da Educação do Campo e partindo de uma aproximação das definições de política pública como ação sistematizada, neste trabalho, compreendemos política pública como um conjunto de ações do governo que tem origem no contexto social e que se destina a enfrentar um problema público.

Tradicionalmente, o ciclo das políticas públicas é dividido em três fases: fase de formulação, de implementação e de controle de impactos da política. Frey (2000) avança ao propor uma divisão do ciclo das políticas públicas um pouco mais sofisticada, com as seguintes fases: percepção e definição dos problemas, *agenda setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e avaliação e eventual correção da ação.

Na fase da percepção do problema, um fato pode ser identificado como um problema político tanto por grupos sociais como por grupos políticos. Um acontecimento transforma-se em uma questão política a partir do instante em que adquire importância de ação do ponto de vista político e administrativo. A *agenda setting* é o estágio do processo das políticas públicas que diz respeito à formação da agenda. Nessa fase, os problemas e temas considerados relevantes são selecionados para compor a agenda política. A fase de elaboração de programas e decisão é o momento em que se escolhe a mais apropriada entre as várias opções de ações. A implementação de políticas compreende a fase em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações propriamente ditas. No período de avaliação e eventual correção da ação é feita a apreciação dos programas implementados, buscando dimensionar seu impacto efetivo. A fase da avaliação é responsável pelo desenvolvimento e adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública (Frey, 2000).

Além dessas fases, ao usar a divisão de Frey (2000) do ciclo da política, Leal (2012) propõe mais uma fase para analisar as políticas públicas, denominada de jurídico-legal. Nessa fase, volta-se o olhar para os instrumentos jurídicos e legais que garantem o estabelecimento da política pública.

Embora nosso estudo não se proponha a analisar a política pública em nenhuma dessas fases, acreditamos que tem potencial para contribuir com a fase de implementação das políticas públicas justamente porque se prontifica a entender como as profissionais da escola do campo, que são sujeitos importantes no processo de garantia da efetivação dessa política, apropriam-se dela.

2.3 Referencial teórico-metodológico: psicologia histórico-cultural

O referencial teórico-metodológico que fundamenta esse estudo é o da psicologia histórico-cultural, que tem como seus principais representantes os russos Lev Semionovitch Vigotsky, Alexander Romanovitch Luria e Aleksei Nicolaevitch Leontiev. No entanto, neste trabalho, focaremos nas contribuições de Vigotsky e Leontiev.

A teoria histórico-cultural busca explicar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais do homem. Fundamenta-se, para isso, principalmente em alguns postulados do marxismo, tais como: o modo de produção material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico; o trabalho é o processo pelo qual o homem transforma a natureza e tem contato com o mundo social; a sociedade humana está em constante transformação e precisa ser entendida em processo de mudança; as transformações qualitativas acontecem por meio da chamada síntese dialética (Vigotsky, 2007).

Cada termo do nome da teoria histórico-cultural reflete um traço diferente da maneira de estudar a psicologia proposta por Vigotsky. O aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que o homem em desenvolvimento defronta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que dispõe para dominar aquelas tarefas (Luria, 1988).

A cultura é elemento chave na teoria de Vigotsky porque diferencia o desenvolvimento psicológico tipicamente humano do animal. É ela que molda o funcionamento psicológico do homem, na interação entre mundo cultural e mundo subjetivo de cada um. A criança nasce somente com as funções psicológicas elementares, só quando se apropria da cultura, elas se tornam funções psicológicas superiores (Vigotsky, 2007).

A cultura não é pensada pelo autor como algo acabado, “um sistema estático ao qual o sujeito se subordina, mas como uma espécie de arena de negociações, em que os componentes estão constantemente em movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (M. Oliveira, 1993, p. 38).

A ideia de desenvolvimento defendida nessa perspectiva rejeita o desenvolvimento cognitivo como resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acredita-se que o desenvolvimento do indivíduo seja resultado de um “processo complexo, dialético, caracterizado pela periodicidade de diferentes funções, metamorfoses ou transformações

qualitativas de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam impedimentos que o sujeito encontra” (Vigotsky, 2007, p. 80).

Vigotsky aceita a ideia da evolução do homem a partir dos animais, mas ele considera que a história não se limita a isso. Afirma que existem diferenças importantes entre homens e animais, diferenças que se originaram com o início da cultura humana. Enquanto o homem pode dominar e controlar conhecimentos incorporados na cultura, os animais dependem quase que exclusivamente da herança genética (Veer & Valsiner, 1999).

Para Vigotsky, o comportamento humano tem uma base genética e uma base social. A base genética regula o desenvolvimento dos processos inferiores, e o aspecto social é fundamental para o desenvolvimento dos processos superiores. Mas isso não significa que o homem é apenas um produto de seu ambiente, ele é também um agente ativo no processo de criação do meio (Luria, 1988). O social e o biológico não estão dissociados, pelo contrário, organismo e meio exercem influência recíproca (T. Rego, 1995).

O desenvolvimento do homem, para Vigotsky, é de natureza cultural, e a cultura não é obra da natureza, mas do próprio homem, o qual é, ao mesmo tempo, produtor e produto dela (Pino, 2005). Uma ideia fundamental de sua teoria é que pessoas de diferentes culturas e épocas têm processos mentais superiores diferentes (Veer & Valsiner, 1999).

Influenciado por Marx, Vigotsky compreende que o desenvolvimento das funções superiores não acontece pelo simples acúmulo dos fatores inatos e adquiridos, e sim por meio de uma interação, dialética que ocorre desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Em outras palavras, os processos superiores típicos humanos desenvolvem-se na história humana e têm de ser apropriados novamente por cada criança na interação social (Veer & Valsiner, 1999).

No referencial histórico-cultural, o elemento histórico junta-se ao cultural e expressa a ideia de que os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não apareceram desenvolvidos da cabeça de um ser divino, mas foram concebidos e aprimorados ao longo da história social do homem (Luria, 1988).

Nessa perspectiva, concebe-se que o homem se transforma de um ser biológico em um ser histórico por meio de um processo em que a cultura é essencial para a constituição da natureza humana (T. Rego, 1995). Também se entende que é preciso, para a compreensão de qualquer fenômeno humano complexo, recuperar a origem e o caminho de suas formas mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até o estado atual, ou seja, estudar sua história (T. Rego, 1995; Veer & Valsiner, 1999).

Estudar a história é importante porque Vygotsky acredita, assim como Marx, que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. Isto é, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (Vigotsky, 2007).

A história é entendida por Vigotsky de “duas maneiras, em termos genéricos, significa uma abordagem dialética geral das coisas, em termos restritos, significa história humana” (Pino, 2000, p. 48). Além disso, ele postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural (sociogênese), a história do organismo individual (ontogênese) e a sequência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo (microgênese) (M. Oliveira, 1993).

A imagem de homem e de cultura que deriva dessa teoria é “a do homem como ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza” (Veer & Valsiner, 1999, p. 211) e a de cultura como um conjunto das produções humanas (Pino, 2005).

Em síntese, a abordagem histórico-cultural tem como premissa que “o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana é um processo de apropriação pelo homem das experiências históricas e culturais” (T. Rego, 1995, p. 93). Nosso interesse e foco, nesse referencial, incide principalmente sobre esse conceito de apropriação.

2.3.1 Conceitos de mediação e apropriação

Segundo Gonçalves (2013, p. 50), a palavra apropriação significa “o ato de se apropriar. Ela vem do latim, verbo *appropriare*, que é uma palavra composta pelo prefixo *ad*, juntos significam tomar como próprio ou especial para si mesmo”. Esse sentido é o mais comumente utilizado para definir o termo apropriação. Aqui, estudamo-lo, como já pontuamos, a partir de uma visão da psicologia histórico-cultural marxista.

Segundo Moranta e Pol (2005), o conceito de apropriação em psicologia tem sua origem nas leituras da psicologia soviética do marxismo, representada por Lev Seminovich Vigotsky e Aleksei Leontiev. A partir desses teóricos, lançamo-nos o desafio, neste tópico, de discutir o conceito de mediação e apropriação. Começamos pontuando o conceito de mediação, fundamental para compreendermos a apropriação que o homem faz das experiências históricas e culturais. Depois, abordamos a questão da apropriação, discutindo-a

como processo de internalização do signo. Por último, apresentamos o conceito de apropriação tal qual foi desenvolvido por Leontiev.

Na concepção marxista, o desenvolvimento de habilidades e outras funções particulares do homem, assim como a origem da sociedade, são resultados do surgimento do trabalho (T. Rego, 1995). É o trabalho que permite ao homem avançar em relação ao animal e dar um salto da sua existência orgânica à sociabilidade. É através dessa atividade que o homem vai modificar a natureza, criar sua condição de existência e, conseqüentemente, modificar-se (A. Oliveira, 2010). É também pelo trabalho que se desenvolvem as relações sociais, a atividade coletiva, a criação e a utilização de instrumentos.

A teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, teve fundamental importância no pensamento de Vigotsky. É a partir da afirmação de Marx de que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho que o teórico cria o seu conceito de mediação.

De acordo com Vigotsky, “mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (M. Oliveira, 1993, p. 30). Para Vigotsky (2007), a questão da mediação é fundamental porque é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, desenvolvem-se.

Segundo o autor, são dois os elementos que atuam no processo de mediação do desenvolvimento humano: os instrumentos e os signos (Vigotsky, 2007).

O instrumento é um elemento que se interpõe entre o homem trabalhador e o artefato de seu trabalho, aumentando as possibilidades de mudanças da natureza. Ele é elaborado ou procurado para um determinado fim e tem consigo a função para a qual foi inventado. Os instrumentos são componentes externos ao indivíduo, seu objetivo é gerar alterações nos objetos, controlar processos da natureza. É, portanto, um objeto social (Vigotsky, 2007).

Os signos são denominados, por Vigotsky,

de instrumentos psicológicos, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Signos, na sua forma mais elementar, são marcas externas, que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória e atenção. (M. Oliveira, 1993 p. 30)

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações; um exemplo é a palavra.

O signo, ao longo do desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, passa por duas mudanças importantes. Primeiro, o signo aparece como marcas externas, que fornecem

um apoio para a ação do homem no mundo. Depois, gradualmente, as marcas externas vão se transformando em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado, por Vigotsky (2007), de processo de internalização.

Antes de apresentar o conceito de internalização do autor, é importante esclarecer que nos inspiramos no conceito de mediação proposto por Vigotsky para delimitar e entender os mediadores presentes na relação das professoras, coordenadora e diretora com a política da Educação do Campo. Entendemos como mediadores os elementos⁷ histórico-culturais que interferem na relação e na compreensão que as profissionais têm da Educação do Campo.

Para entender o processo de internalização proposto por Vigotsky e Leontiev, precisamos entender primeiro o conceito marxista de apropriação. Vigotsky e Leontiev buscam nos pressupostos marxistas fundamentação para construir sua noção de apropriação.

Durante o século XIX, Marx desenvolveu, a partir da ideia de apropriação de Engels, seu próprio conceito de apropriação. Em um contexto de forte avanço do processo de industrialização, os trabalhadores foram levados a um estado de alienação muito intenso do produto do seu trabalho. Marx, ao analisar essa situação, concluiu que esse quadro só poderia ser revertido por meio da apropriação, ou seja, os trabalhadores precisavam apropriar-se novamente do produto (Pol, 1996; Gonçalves, 2013).

De acordo com Marx, a apropriação resulta do fato de as forças produtivas adquirirem uma existência objetiva, independente dos indivíduos e das formas naturais. Portanto,

apropriação dessas forças, nada mais é, ela mesma, do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos da produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é desde logo, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos próprios indivíduos. (Marx & Engels, 2009, p. 108)

Segundo Gonçalves (2013), Marx viu a apropriação como a relação entre os indivíduos e os objetos que eles produzem, como a internalização de conhecimentos e habilidades. O conceito de apropriação está, então, ligado à ação no mundo do trabalho. Apropriação marxista é um evento que acontece interno e socialmente mediado (Gonçalves, 2013, p. 66).

No mesmo sentido, N. Duarte (2001) interpreta a questão da apropriação em Marx como um processo que surge na relação entre o homem e a natureza. “Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora (que é o trabalho), apropria-se da natureza incorporando-a à prática social” (N. Duarte, 2001, p. 117).

⁷ Entendemos como elementos mediadores as ações, os processos, as relações, as concepções, os fatos, as significações construídos culturalmente que interferem na relação das professoras com a política da Educação do Campo.

Smolka (2000, p. 28), ao abordar o conceito de apropriação de Marx, coloca que, nesta perspectiva, “tornar-se próprio implica fazer e usar instrumentos numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir”.

Pol (1996, p. 5) pontua que Marx apresenta dois sentidos básicos para apropriação:

1) apropriação como propriedade da natureza, do produto, que faz parte do ser humano; 2) apropriação como processo histórico em três níveis: a) coletivo: uma vez que integra a cultura que seus antepassados têm desenvolvido; b) histórico-individual, como cada indivíduo que integra o desenvolvimento de seus antepassados; c) histórico do sujeito, como o indivíduo antes da apropriação não é o mesmo depois de apropriado.

Nesse sentido, o conceito de apropriação de Marx pressupõe um processo de identificação, e a ideia de identidade remete-se àquilo que é próprio do sujeito, isto é, aquilo sobre o qual o sujeito imprime uma ação e se reconhece no produto (Alencar & Freire, 2007).

Segundo Smolka (2000), esse processo de apropriação desenvolvido por Marx é descrito na obra de Vigotsky como o processo de incorporação das relações sociais pelo indivíduo, denominado por ele de internalização. Ou seja, é o movimento de construção psicológica em que algo que está na cultura, nas práticas sociais e no material semiótico, é tomado e assumido pelo indivíduo como propriedade particular.

Esse processo de apropriação, mais claramente descrito na obra de Vigotsky pelo conceito de internalização, consiste numa série de transformações. (a) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (Vigotsky, 2007, p. 57): podemos entender que esse momento é quando as profissionais da escola do campo começam a reconstruir de modo próprio as significações a que têm acesso, no meio social, sobre a política da Educação do Campo. (b) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (Vigotsky, 2007, p. 57): compreendemos que essa fase é quando, por exemplo, as professoras da escola do campo desenvolvem uma expressão particular da política da Educação do Campo, significando-a como própria; nesse momento, não há uma transferência de conceito, mas uma reconstrução ativa. (c) A internalização de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vigotsky, 2007, pp. 57-58). Entendemos que as professoras se apropriam da política da Educação do Campo nas diversas relações estabelecidas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, o que possibilita a internalização de formas culturais de comportamento é “a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos” (Vigotsky, 2007, p. 58). Para Vigotsky (2007), a internalização dos sistemas de

signo gera transformações importantes no comportamento humano. Esses sistemas funcionam como elementos mediadores que permitem a potencialização do funcionamento das funções psicológicas superiores. São as relações com o meio social e com o signo que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O processo de internalização não pode ser entendido como somente a acumulação de domínios sobre os instrumentos variados, com um caráter puramente aditivo, mas também como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas (Ibiapina & Frota, 2008).

O processo de internalização ocorre por um importante movimento dialético, em que há negociação entre os sentidos privados e os significados sociais, apropriando-se o que é de natureza semiótica, isto é, a significação da ação, e não a ação (Pino, 1992).

Nesse processo de internalização, a linguagem é imprescindível porque constitui um instrumento que regula a ação e o pensamento. A linguagem é um elemento que tem particular destaque nas formulações de Vigotsky porque é ela que auxilia na organização dos signos em estruturas complexas, assumindo um importantíssimo papel na formação das características psicológicas humanas. É por meio da linguagem que “é possível designar objetos do mundo exterior, qualidades dos objetos e as que se referem às relações entre objetos” (T. Rego, 1995, p. 53).

O surgimento da linguagem contribuiu para três mudanças significativas nos processos psíquicos do homem. A primeira concerne ao fato de ela possibilitar ao homem lidar com os objetos do mundo externo mesmo quando eles não estão presentes. A segunda relaciona-se ao processo de abstração e generalização que a linguagem permite. A terceira consiste “na função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história” (T. Rego, 1995, p. 54).

A linguagem permitiu ao homem controlar a natureza e o seu próprio comportamento e o dos outros. Essa nova condição permite o homem criar uma natureza completamente nova e produz “uma variedade de capacidades e necessidades que se tornam o ponto de partida de novo autodesenvolvimento” (Gontijo, 2001, p. 47).

Segundo Leal (2012), apropriar-se, para Vigotsky, significa apropriar-se de conceitos. Os conceitos são formados pela palavra e o seu significado, que é sempre produzido historicamente. A apropriação dos conceitos ocorre pela mediação de signos, e a linguagem constitui o meio ou o modo mais relevante que os seres humanos têm para construir conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social (Martins & Moser, 2012).

Leontiev, interessado em investigar como o psiquismo humano se desenvolve, trabalhou com o conceito de apropriação a partir da premissa marxista de que o trabalho é a atividade pela qual o homem se desenvolve socialmente. Para o autor,

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e funções especificamente humanas. (Leontiev, 1978, p. 275)

Ainda nas palavras de Leontiev (1978, p. 340):

Apropriação é o processo de modificação das faculdades e dos caracteres do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades, modos de comportamentos humanos formados historicamente.

Para Leontiev (1978), pelo processo de apropriação, o homem torna-se homem. E isso só é possível por meio das relações sociais que o homem estabelece durante toda sua vida, que, por sua vez, são determinadas pelas condições de produção.

Diferente do animal que se adapta ao meio, o homem, quando nasce, não está pronto para viver em sociedade, ele precisa adquirir o que foi acumulado pela humanidade no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade. Isto é, o homem nasce desprovido das suas aptidões e funções específicas, pois essas só se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade (Leontiev, 1978).

Se o homem não nasce com essas aptidões, mas sim se apropria delas no decorrer do desenvolvimento histórico, como se dá esse processo de apropriação? Segundo Leontiev, essas aptidões não são

simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com o fenômeno do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978, p. 290).

É por meio do processo educativo que o homem se apropria da cultura e de todo conhecimento acumulado pela humanidade. O processo de educação pode ter várias formas, desde a imitação, pelo bebê, até o ensino e a educação escolar. Contudo, Leontiev (1978) ressalta que, sem transmissão às gerações seguintes do que a humanidade produziu, seria impossível a continuidade do processo histórico. Portanto, é por meio da educação, que é o processo de apropriação, que o homem se desenvolve, humaniza-se, torna-se cada vez mais homem.

Para ilustrar essa ideia, Leontiev explica que, se nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que poupasse as crianças pequenas e exterminasse a população adulta, isso

provavelmente não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria interrompida. Toda cultura produzida pela humanidade continuaria a existir fisicamente, mas não haveria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. “A história da humanidade teria de recomeçar” (Leontiev, 1978, p. 291).

Embora Leontiev destaque a educação como um processo de apropriação, isso não significa que ele coloque nela todas as possibilidades para o desenvolvimento humano. Ele adverte que é preciso levar em consideração um aspecto fundamental: o modo de produção dos homens, as relações que eles estabelecem com outros, a forma de distribuição dos bens produzidos.

Para Leontiev (1978), uma característica da apropriação é que se trata de um processo sempre ativo. O sujeito é considerado sempre ativo, pois, para sobreviver, ele precisa encarnar e desenvolver em si mesmo as aptidões humanas formadas ao longo da história. Para se apropriar dos objetos e dos fenômenos, o homem precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto (N. Duarte, 2004).

Outra característica do processo de apropriação é a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas, isto é, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação de gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano (N. Duarte, 2004).

Uma terceira característica pontuada por Leontiev é que tal processo é sempre mediado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão social (N. Duarte, 2004).

Nesse sentido, acreditamos que as concepções teóricas de Leontiev sobre o processo de apropriação contribuem para investigar o movimento de apropriação das políticas da Educação do Campo pelas profissionais de maneira mais complexa, como um processo que depende de uma ação ativa das profissionais, mas também das relações que elas estabelecem com o contexto em que estão inseridas, bem como com o modo de produção da sociedade a qual elas pertencem.

Além disso, o conceito de apropriação de Leontiev direciona nosso olhar para os processos educativos aos quais as professoras da escola do campo estão submetidas, que não se limitam apenas à educação escolar que receberam durante suas trajetórias de vida, os cursos de formação para professor, mas envolvem também as diversas relações que as professoras estabelecem no cotidiano de seu trabalho, que também as formam e as educam.

Ainda sobre o processo de apropriação, Leal (2012) diz que, geralmente, o uso do conceito de apropriação está articulado à análise da construção de conceitos espontâneos e científicos pela criança. O conceito, para Vigotsky, é a palavra com seu significado, que é sempre produzido historicamente. Nesse sentido, pensar a apropriação significa concebê-la em conceitos espontâneos e científicos.

Para Vygotsky (2009), todos os conceitos, dos mais simples aos mais complexos, passam por um processo de apropriação. A apropriação do conceito evolui de uma relação fundamentada na espontaneidade para uma perspectiva de caráter científico, na qual a relação entre objeto e palavra ganha possibilidade de generalização.

Vygotsky (2009) afirma que os conceitos passam por uma trajetória compreendida em três fases básicas. A primeira fase, denominada de sincrética, caracteriza-se como uma primeira aproximação dos objetos. Essa aproximação é feita baseada na subjetividade. Nesse momento, o sujeito faz relações pouco estruturadas entre os objetos e muito fundamentado em percepções e representações difusas.

A segunda fase, denominada de pensamentos complexos ou analíticos, “caracteriza-se por basear-se em vínculos concretos e fatuais” (Vygotsky, 2009, p. 181). Isto é, o sujeito é capaz de fazer relações objetivas entre os objetos e as pessoas, não se orientando só pela subjetividade, mas pela empiria. Ele conquista novas compreensões e passa para um nível mais elevado de entendimento das relações, porém ainda não faz ligações lógicas.

A terceira e última fase do processo de apropriação de um conceito é denominada de conceito, propriamente dito, ou fase sintética. “O sujeito atinge um nível de compreensão dos objetos que o possibilita fazer combinações e generalizações dos objetos, assim como a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos fora do vínculo fatural e concreto” (Vygotsky, 2009, p. 220).

Leal (2012), em seu estudo que teve como objetivo investigar se e como a política nacional da Educação do Campo era realizada em três municípios do Cariri paraibano, propôs a aplicação dessas etapas para a compreensão da apropriação da política pública pelos gestores dos três municípios investigados. Inspirados em seu trabalho, tomaremos o conceito de apropriação criado por Vigotsky como um instrumental capaz de nos auxiliar na operacionalização da análise da incorporação por parte das professoras acerca dos novos paradigmas da Educação do Campo.

Neste estudo, utilizar-se-á esse conceito a partir de uma definição mais aberta apresentada por Leal (2012, p. 43), que o relaciona a um processo da trajetória humana, “que se fazendo e se refazendo constantemente, depara-se sempre com novos desafios a serem

apropriados e incorporados pelos sujeitos, independentemente de suas faixas etárias”. Nesse sentido, um conceito novo, como o de Educação do Campo, revela-se como algo a ser conceituado e apropriado por aqueles que, relacionados de diversas formas com o que ele suscita, são impelidos a com ele interagir, traduzindo-o em suas práticas.

Tal como Leal em sua tese, entendemos que é necessário tomar o conceito de apropriação de forma mais abrangente, compreendendo o fenômeno da apropriação como algo inerente ao desenvolvimento humano, e não como algo restrito à sua infância. Contudo, entendemos que nosso objetivo soma e extrapola o de Leal (2012), na medida em que nosso foco não é classificar o grau de apropriação das professoras, mas investigar os mediadores da apropriação do conceito de política da Educação do Campo, que não foram objetos de investigação da pesquisadora.

3 Percurso metodológico

3.1 Referencial teórico-metodológico

Como já pontuamos, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva teórico-metodológica denominada psicologia histórico-cultural, que dá ênfase aos aspectos metodológicos qualitativos. Nessa abordagem, o método é entendido, “ao mesmo tempo, [como] pré-requisito e produto, instrumento e resultado do estudo” (Vigotsky, 2007, p. 69). Compreender o método como pré-requisito e produto implica concebê-lo não como simples instrumento selecionado para determinados fins, mas como um processo contínuo de construção, no qual o pesquisador constrói o método em diálogo com seu objeto de pesquisa (Rosa, 2013).

Essa compreensão do método deriva da visão dialética que Vigotsky tem sobre o desenvolvimento humano. Para ele, “a natureza tem influência sobre o homem, mas o homem, também, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Além disso, defende que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie” (Vigotsky, 2007, p. 62).

Para compreender esse sujeito que tem uma ação transformadora também sobre a natureza e que se desenvolve num processo histórico, Vigotsky propõe um método que perceba o homem em sua totalidade, como sujeito histórico, datado, concreto e marcado por uma cultura (Freitas, 2002).

Fundamentadas nesse referencial da psicologia histórico-cultural, as autoras da Rede de Significações (RedSig), uma perspectiva teórico-metodológica que estuda o sujeito determinado pelas suas múltiplas relações, desenvolveram o conceito de pesquisador ferramenteiro, no qual nos apoiamos neste estudo. “O pesquisador ferramenteiro é aquele que constrói seu conjunto de ferramentas, seu instrumento de produção de conhecimento” (Rossette-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008, p. 18). Ou seja, é quem estuda, manipula e escolhe os instrumentos e o método de pesquisa de acordo com seu objeto de investigação e suas perguntas centrais, utilizando diferentes ferramentas de pesquisa, tais como entrevistas, gravações, observações, análise de documentos e outros. Nesta concepção, o pesquisador, na relação orgânica com as perguntas da pesquisa, com o objeto de estudo, constrói ferramentas apropriadas ao seu objeto de investigação.

Vigotsky (2007) diz que, no processo de investigação, o pesquisador deve levar em consideração três princípios básicos. O primeiro é compreender que a análise deve ser do processo, e não do objeto. Para isso, o pesquisador deve partir da premissa de que o objeto de pesquisa não está dado, mas é construído historicamente. Isso significa que o seu trabalho é fazer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos.

O segundo princípio proposto por Vigotsky é o da explicação e da descrição. Para ele, a descrição é uma parte importante da investigação, mas só ela não é suficiente para compreender o fenômeno na sua complexidade, é necessário ir além, é fundamental explicá-lo. Explicar, para o autor, é estabelecer conexão entre vários fatos, é relacionar um conjunto de fenômenos a outro. Nessa perspectiva, o pesquisador, na análise dos dados, deve usar a descrição para manter a concretude do fenômeno estudado, mas deve avançar para a explicação porque é ela que garante o acesso às relações que são a base do fenômeno (Vigotsky, 2007).

O terceiro princípio é o problema da conduta fossilizada, isto é, os processos que passam por um longo período de desenvolvimento histórico tendem a se automatizar e escondem a aparência original. Para estudar o fenômeno, o pesquisador precisa compreendê-lo na sua origem com todas as suas idiossincrasias e diferenças. Para isso, tem de se concentrar no processo de estabelecimento do fenômeno, e não no produto. A análise deve reconstruir todos os pontos e retornar à origem do desenvolvimento de determinada estrutura, transcendendo a descrição das características fenotípicas (externas) do fenômeno e avançando para a explicação com base na sua origem (análise genotípica), ou seja, mostrando as relações dinâmicas, causais e reais que possibilitaram ao fenômeno chegar a ser como ele é (Vigotsky, 2007).

Outro aspecto metodológico muito importante para Vigotsky é o da análise de unidade, e não de elementos. O autor contrapõe-se à análise de elementos por esta não ter caráter dialógico e porque fragmenta o objeto sem atingir a sua totalidade. Para ele, a unidade de análise é a palavra, isto é, o sentido e o significado da palavra. Vigotsky (2010, p. 465) entende sentido como “a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra” e como significado “uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa”.

Vigotsky (2010) explica que o sentido e o significado são produzidos pelos sujeitos em suas diversas relações, marcadas pelas trajetórias e experiências de cada um e pelas condições e características do contexto histórico em que estão submetidos. Para a investigação

psicológica de uma atividade humana, o pesquisador deve olhar para esses sentidos e significados produzidos nas relações.

Segundo Freitas (2002), na perspectiva histórico-cultural, o pesquisador vai a campo com uma questão orientadora e, para compreendê-la, faz uma aproximação inicial do campo de pesquisa, imergindo nele para familiarizar-se com o contexto e com os sujeitos. A partir desse mergulho, ele desenvolve a descrição detalhada das pessoas, dos locais e dos fatos envolvidos.

Para a RedSig, o momento inicial de imersão no campo da pesquisa é fundamental para o pesquisador ter uma visão panorâmica e um primeiro delineamento das redes de significações do fenômeno que se pretender estudar, que, por sua vez, vão orientar a revisão dos procedimentos de coleta de dados e a sistematização da construção do *corpus* (Darahem, Silva & Borges, 2009).

Para Freitas (2002), fundamentar uma pesquisa na abordagem histórico-cultural significa descrever os eventos investigados de forma que as suas possíveis relações sejam elucidadas. Quanto mais o pesquisador consegue descrever as relações que as partes têm com o todo investigado, mais próximo de sua essência ele chega, podendo, assim, compreender as regras que o governam.

Nessa linha, o papel do pesquisador é compreender os movimentos do sujeito estudado nas relações que estabelece, bem como analisar as condições dessas relações. Ao focar na maneira como o sujeito se relaciona com as partes, é possível compreender a totalidade do fenômeno, pois as relações permitem conhecer a passagem do coletivo para o individual e deste ao coletivo (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007).

O referencial da psicologia histórico-cultural entende que a realidade pesquisada é complexa, dinâmica e carregada de contradições e tensões. Dessa forma, o sujeito apropria-se dessa realidade no aspecto que lhe é mais significativo, ou seja, a sua forma de se apropriar é única (Zanella et al., 2007).

Na teoria da psicologia histórico-cultural, o pesquisador não é considerado um sujeito genérico, pelo contrário, é um ser situado histórica e culturalmente, que interage e dialoga com o mundo em que vive e leva para a situação de pesquisa tudo aquilo que o constitui. Dessa forma, a análise que faz dos elementos investigados é a partir da posição histórico-cultural que ocupa (Freitas, 2002).

Em outras palavras, Vigotsky vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, que se torna promotora de desenvolvimento mediado pelo outro. Isso implica admitir que a posição

do pesquisador na pesquisa não é neutra, a sua intervenção provoca alterações na realidade pesquisada e esses efeitos também são elementos passíveis de análise (Freitas, 2002).

3.2 Construção do *corpus*

O material que compõe esta pesquisa foi construído a partir dos seguintes instrumentos metodológicos: questionário (Apêndice A), entrevista (Apêndice B e C) e observação (Apêndice D). Primeiro, foi aplicado o questionário com o intuito de fazer uma aproximação com as profissionais e de caracterizar os seus perfis; depois, foram realizadas as entrevistas e as observações de forma intercalada. A observação objetivou conhecer o contexto de atuação das participantes do estudo e as relações que se estabelecem nele, bem como as instalações e as dinâmicas da escola, a rotina das professoras e dos alunos e a prática dos profissionais dessa instituição. As entrevistas buscaram compreender os sentidos e significados da política da Educação do Campo, as formas de apropriação dessa política e os mediadores desse processo.

3.2.1 *Condições de produção da pesquisa e escolha dos contextos*

As condições de produção da pesquisa foram compostas a partir do engajamento da pesquisadora e de seu grupo de pesquisa Subjetividade, Educação e Infância nos Territórios Rurais e da Reforma Agrária (Seiterra) num curso de formação para professores das escolas do campo, intitulado “Construindo propostas político-pedagógicas para a Educação do Campo na região de Ribeirão Preto⁸”. Esse curso foi realizado como um projeto de extensão universitária da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, desenvolvido no período de setembro de 2012 a agosto de 2013, pelos membros do Seiterra com a parceria de outros professores que atuam nos cursos de pedagogia e direito da Universidade de São Paulo

⁸ O curso de formação para professores das escolas do campo, intitulado de “Construindo propostas político-pedagógicas para a Educação do Campo na região de Ribeirão Preto”, foi coordenado pelo professor José Marcelino Rezende Pinto, vinculado ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

(USP) do *campus* de Ribeirão Preto. O objetivo do curso foi “contribuir para a formação dos professores que atuam em escolas do campo, por meio da ampliação de espaços de reflexões e de troca de experiências” (Pinto, no prelo).

A proposta de desenvolver um curso de formação para professores que atuam nas escolas do campo foi pensada a partir das reflexões e inquietações sobre a formação dos professores do campo suscitadas pelo trabalho de campo da pesquisa de mestrado de Juliana Bezzon da Silva (2012), membro do Seiterra, que investigou as vivências das crianças de assentamentos rurais nas turmas de educação infantil e analisou as significações sobre educação infantil no/do campo nesses contextos.

Participaram desse curso 27 professoras e gestoras de quatro escolas do campo da região de Ribeirão Preto e de Araraquara.

O curso foi oferecido quinzenalmente, aos sábados, durante o período da manhã e da tarde, por um conjunto de professores da USP e outros convidados, que tiveram uma participação pontual, ministrando aulas sobre determinadas temáticas. A maioria das professoras cursistas deslocava-se para a aula com o transporte fornecido pela administração das cidades-sede das escolas do campo.

O curso de formação de professores do campo discutiu, entre outros temas, o campo como lugar de produção e vida, os movimentos sociais do campo e a luta pela educação, os marcos legais e a política da Educação do Campo, seu financiamento, as crianças do campo, a evasão e o fracasso escolar, a proposta pedagógica para a escola do campo e sua gestão democrática. Além de oferecer uma formação teórica, o curso oportunizou que as professoras conhecessem, por meio de excursões didáticas, as escolas umas das outras e trocassem experiências.

Como trabalho de conclusão do curso, foi proposto que as professoras cursistas elaborassem, em grupo, uma proposta pedagógica para a escola em que atuavam. Para desenvolver esse trabalho, elaboraram e aplicaram um questionário aos alunos e seus responsáveis para conhecer melhor a realidade e as demandas da escola e da comunidade escolar. Depois da aplicação dos questionários, as professoras tabularam, analisaram e apresentaram os dados para os demais frequentadores do curso. Através dessa atividade, nós pudemos conhecer melhor a história e as características de cada escola do campo.

A nossa participação nesse curso aconteceu de forma bem ampla. Auxiliamos os professores ministradores na elaboração do projeto pedagógico do curso, na preparação de materiais didáticos, na comunicação com as professoras-cursistas via *e-mail*, no

acompanhamento e registro das aulas, no controle de frequência, na avaliação do trabalho final das professoras cursistas e nas excursões didáticas para as escolas do campo.

Nossa participação permitiu que nos aproximássemos da temática da Educação do Campo, bem como conhecêssemos a realidade e a história das escolas e das professoras do campo envolvidas no curso. Das escolas que conhecemos, uma em particular nos chamou a atenção, a escola Mangaratiba, por estar localizada dentro de um assentamento e ser relativamente nova.

Na etapa da pesquisa em que estávamos discutindo os percursos metodológicos, mais especificamente, quando tínhamos que decidir qual seria nosso contexto de pesquisa e sujeitos, optamos por estudar a escola Mangaratiba porque estava em processo de estabelecimento como escola do campo. Acreditamos que essa fase de consolidação da escola como do campo se apresentava como um momento privilegiado para estudar como as professoras, coordenadora e diretora se apropriam da política da Educação do Campo.

Dessa forma, nossa escolha pela escola Mangaratiba foi orientada pelo conhecimento que adquirimos sobre as escolas no contexto do curso de formação de professores das escolas do campo oferecido na USP e pelo fato de termos certeza de que nela encontraríamos professoras com acesso à política da Educação do Campo, uma vez que, no curso de formação, ela foi apresentada e discutida.

Como se evidencia, nós já tínhamos uma relação estabelecida com as participantes da pesquisa antes de sua realização. Temos consciência de que esse vínculo influenciou no *corpus* de pesquisa.

3.2.2 Procedimentos de pesquisa⁹

Conforme relatamos no item “Condições de produção da pesquisa e escolha dos contextos”, já conhecíamos a instituição e as professoras da escola pesquisada. O fato de termos uma relação pré-estabelecida com a escola e com as participantes da pesquisa facilitou o acesso à escola Mangaratiba. Dentro da abordagem qualitativa de pesquisa em que nos apoiamos, não constitui um problema ético o pesquisador conhecer *a priori* o seu sujeito, pelo

⁹ Essa pesquisa seguiu todas as orientações éticas da Resolução MS/CNS nº 196 (1996). Na tentativa de manter os compromissos éticos, os nomes das escolas, assim como os nomes dos participantes da pesquisa, foram substituídos por nomes fictícios.

contrário, R. Duarte (2002) afirma que o vínculo com os colaboradores da pesquisa pode contribuir no processo de coleta de dados, inclusive diminuindo o tempo da fase de reconhecimento do campo e dos sujeitos da pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro com os procedimentos adotados para a realização da pesquisa e o tempo despendido em campo.

<i>Participante</i>	<i>Questionário</i>	<i>Observação</i>	<i>Entrevistas</i>
Pietra	1 dia	2 dias	2 dias
Sofia	1 dia	2 dias	2 dias
Aieli	1 dia	2 dias	2 dias
Cláudia	1 dia	2 dias	2 dias
Maria	1 dia	2 dias	2 dias
Ângela	1 dia	2 dias	2 dias
Evangelista	1 dia	2 dias	2 dias
Total	1 dia ¹⁰	14 dias	14 dias

Quadro 1 – Procedimentos de pesquisa

Conforme mostra o quadro 1, os procedimentos de pesquisa foram: questionário, observação e entrevistas. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados em dias alternados, sendo que iniciamos com o questionário e, depois, avançamos para as observações e entrevistas, realizadas de forma alternada.

O contato com a escola Mangaratiba foi feito inicialmente por meio de um telefonema. Nessa oportunidade, comunicamos para a diretora da escola o nosso interesse em desenvolver uma pesquisa na instituição com as professoras, a coordenadora e a diretora e explicamos brevemente os objetivos do estudo. A diretora foi extremamente receptiva, aceitou de pronto que fôssemos à escola para apresentar o projeto de pesquisa para todas as professoras, e logo marcamos um dia e horário de reunião pedagógica.

No dia agendado, fomos à escola, mas compareceram à reunião somente duas professoras. As professoras explicaram que havia um combinado entre a direção e o corpo docente de que não precisavam frequentar a reunião pedagógica quando tinham horas acumuladas por terem atendido aos alunos de outras turmas em dias de ausência de suas respectivas professoras. Apesar do número reduzido de professoras na reunião, o projeto foi apresentado e as professoras presentes concordaram em colaborar com a pesquisa.

No outro dia, foi feito um novo contato telefônico com a direção da escola, e a apresentação do projeto para as demais professoras foi reagendada. Como não era possível reunir todas as profissionais numa mesma reunião, fizemos a apresentação da pesquisa

¹⁰ O questionário foi aplicado no mesmo dia com todas as professoras.

individualmente para as professoras nos intervalos que tinham durante as aulas de educação física e artes. Cinco professoras, uma professora-coordenadora¹¹ e a diretora aceitaram participar da pesquisa. O termo de livre esclarecimento foi lido com as professoras e assinado por elas.

3.2.3 Participantes da pesquisa

Nomes fictícios das profissionais	Turma/disciplina	Tempo de serviço na escola	Formação específica para escola do campo	Vínculo com a escola	Vínculo com o campo	Como foi o ingresso na escola do campo
Pietra	Pré-escola e EJA	2 anos	Graduação em pedagogia da terra/ Curso de aperfeiçoamento	Concursada, mas não com sede na escola	Profissional e familiar	Escolha
Maria	3º ano	3 anos e meio	Curso de aperfeiçoamento	Concursada e com sede na escola	Profissional	Escolha
Sofia	5º ano	3 anos	Curso de aperfeiçoamento	Concursada e com sede na escola	Profissional	Ausência de outras possibilidades
Arieli	4º ano	3 anos	Curso de aperfeiçoamento	Concursada e com sede na escola	Profissional	Ausência de outras possibilidades
Evangelista	Diretora	3 anos	Curso de aperfeiçoamento	Celetista	Profissional e lazer	Ausência de outras possibilidades
Ângela	1º ano	7 meses	-	Celetista	Profissional e familiar	Escolha
Cláudia	Educação física e artes	6 meses	-	Celetista	Profissional	Ausência de outras possibilidades

Quadro 2 – Participantes da pesquisa da escola Mangaratiba

Conforme mostra o quadro 2, sete profissionais da escola do campo participaram da pesquisa. Cinco professoras, uma professora-coordenadora e a diretora. A maioria das professoras atuava no ensino fundamental I e era polivalente, apenas Cláudia era professora especialista, e Pietra trabalhava com a educação infantil e a educação de jovens e adultos (EJA). Quatro professoras eram concursadas, três tinham sede na escola do campo e uma (Pietra) tinha sede numa escola de educação infantil localizada na área urbana, mas havia pedido remoção para trabalhar na escola do campo.

¹¹ Denominamos de professora-coordenadora a participante Pietra porque, apesar de estar como professora no momento da pesquisa, tinha ingressado na escola do campo como assessora, fazendo a função de coordenadora.

A maioria das participantes tinha vínculo profissional com a escola do campo. Pietra e Ângela, além do vínculo profissional, tinham uma ligação familiar com o campo, e Evangelista, de lazer.

Sobre o ingresso na escola do campo, somente três profissionais afirmaram que trabalhar na escola do campo foi uma escolha. As demais disseram que não havia outras possibilidades de escolha na época da atribuição de aulas.

3.2.4 Instrumentos

3.2.4.1 Questionário¹²

Gil (2008) define questionário como uma técnica de pesquisa composta por uma série de questões que são submetidas a pessoas com o objetivo de conseguir informações referentes a conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, comportamentos, entre outros. No nosso caso, a intenção ao utilizar o questionário como uma ferramenta de investigação foi obter informações gerais e traçar um perfil das participantes da pesquisa. A caracterização das professoras foi importante para verificar uma das hipóteses deste estudo, que propunha que os sujeitos com uma relação mais consolidada com o campo e alguma formação específica para trabalhar nas escolas do campo podem ter uma apropriação diferenciada da política da Educação do Campo.

3.2.4.2 Entrevista

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, entende-se a entrevista “como uma relação entre sujeitos, na qual pesquisador investiga com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais” (Freitas, 2007, p. 11). Considerando isso, compreendemos a entrevista

¹² O questionário encontra-se no apêndice A.

como um espaço de interação em que o pesquisador e o pesquisado produzem sentidos e desenvolvem-se.

Foram realizadas ao todo, na escola Mangaratiba, um total de catorze entrevistas, duas com cada participante da pesquisa. A primeira entrevista foi feita com o objetivo de conhecer: a história de inserção na instituição; características gerais do trabalho desenvolvido na escola pelas profissionais; percepções gerais do campo, da escola, do trabalho do professor nessas escolas; percepções das políticas e das diretrizes que regulamentam as escolas do campo.

As entrevistas foram construídas conforme os eixos temáticos: (1) história profissional; (2) escolas do campo; (3) legislação e políticas; (4) práticas na escola do campo.

A proposta da segunda entrevista foi desenvolver uma conversa com as profissionais a partir da leitura de uma ficha que continha fragmentos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O objetivo de usar esse instrumento foi perceber como as profissionais significavam as Diretrizes, que contêm um conjunto de princípios e procedimentos que visam a orientar o projeto institucional das escolas do campo e verificar a apropriação que elas faziam desse instrumento legal. Além disso, buscamos compreender a relação e o nível de acesso das professoras às políticas que definem as características da Educação do Campo, quais as leituras e interpretações que faziam das Diretrizes, as dificuldades e (im)possibilidades de sua aplicação no interior da escola e no cotidiano da prática de ensino.

Temas dos trechos lidos	Trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002)
Identidade das escolas do campo	Parágrafo único - 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.
Proposta pedagógica da escola do campo	Art. 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
Formação dos professores	Art. 13 - Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da

	<p>formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:</p> <p>I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;</p> <p>II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.</p>
--	---

Quadro 3 – Trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo usados na 2ª entrevista

As entrevistas foram realizadas na própria escola, nos horários de intervalo das professoras. Algumas entrevistas foram feitas no refeitório, que se localizava na parte externa da escola, outras na sala dos professores, outras na sala de aula, enquanto os alunos estavam na aula de educação física ou de artes, e uma foi feita debaixo de uma árvore na parte externa da escola. Como, geralmente, as professoras tinham um intervalo ou de 50 ou de 100 minutos, algumas entrevistas tiveram duração de mais ou menos 45 minutos e outras de 90 minutos. As entrevistas foram gravadas em áudio e intercaladas às observações.

3.2.4.3 Observação

Segundo Vigotsky (2003, citado por Nascimento, 2014), a observação científica é diferente da observação comum porque requer uma seleção dos fatos antecipada para orientar o olhar. A observação científica deve seguir quatro regras: “conhecer os conjuntos de fatos a serem isolados, conhecer a classificação dos fatos observados, estabelecer relação entre os diferentes grupos de fatos e ter habilidade científica não para apenas descrever mais, explicar os fatos” (Nascimento, 2014, p. 122).

Essa concepção de observação proposta por Vigotsky exige uma preparação do pesquisador. Antes de começar a atividade de observação, o pesquisador precisa ter claro e bem organizado qual vai ser o foco da sua observação. Para isso, é necessário construir roteiros que possam orientar seu olhar. Contudo, ele também tem de se preparar para

reconhecer e valorizar as informações novas e inesperadas que podem ajudar na interpretação dos fatos selecionados.

Assim como Freitas (2007), também entendemos a observação não como uma ação estática e unilateral, mas como um encontro dialógico, em que os sujeitos envolvidos estão em interação e produzindo sentidos. O pesquisador não é apenas um observador, ele é um sujeito que interage com o contexto e com as pessoas observadas, interferindo na dinâmica desse cenário. Seu objetivo é compreender os sentidos produzidos nesse encontro.

Compreendemos também que a observação é um instrumento de pesquisa que permite apreender a estrutura e o funcionamento do contexto e a forma como os sujeitos se colocam nessa conjuntura, bem como a organização espacial dos objetos, as atividades realizadas, as significações e as interações que acontecem nesse ambiente. Além disso, entendemos que as informações coletadas neste momento podem auxiliar-nos em outras etapas da pesquisa, por exemplo, na elaboração de roteiros de entrevista (L. Lima, 2012).

Os dados coletados por meio da observação foram registrados no caderno de campo imediatamente depois que deixávamos o campo de pesquisa. Além da narração dos eventos observados, registrávamos no caderno de campo notas referentes às nossas percepções.

Para orientar a observação, foi construído um quadro com alguns temas: organização do tempo, materiais, organização do espaço, relação com a família, organização dos conteúdos, práticas pedagógicas e formação continuada. Esses temas foram transformados em questões organizadas em um quadro, que consta no apêndice D.

3.3 Análise do *corpus*

A análise foi realizada a partir dos materiais empíricos de 14 entrevistas realizadas com sete profissionais da escola do campo, de sete questionários e do caderno de campo de 14 dias de observação. O material construído a partir da observação e do questionário foi usado, sobretudo, na construção do perfil das participantes, na compreensão de suas rotinas na escola do campo e na contextualização do campo da pesquisa. Os dados construídos por meio das entrevistas constituem o nosso principal material de análise.

Conforme já pontuamos, a análise dos dados foi feita a partir dos princípios do referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural que defendem que o dado não existe previamente – mas é construído na relação do pesquisador com os sujeitos e o

contexto pesquisado – e que o pesquisador precisa fazer uma descrição cuidadosa do processo de constituição do fenômeno, buscando jogar luz sobre o processo histórico pelo qual se desenvolveu e explicar como esses elementos se relacionam e se articulam na conformação do objeto pesquisado (Vigotsky, 2007).

Os questionários foram tratados qualitativamente. Trabalhamos os dados desse instrumento numa tabela do programa Word 2007, orientados, principalmente, pela questão do tipo de vínculo das professoras com o campo e com a escola do campo e da formação para atuar nessa escola. A partir desses dados, fizemos a caracterização do perfil das participantes da pesquisa. A delimitação do perfil dessas profissionais possibilitou-nos reconstruir a história profissional, especialmente o percurso inicial de cada uma na escola do campo, bem como identificar alguns aspectos de suas vidas pessoais que consideramos relevantes para compreender quais os possíveis mediadores da relação que estabelecem com a política da Educação do Campo e com a escola do campo (como vivência no campo e formação específica para atuar na escola do campo).

As entrevistas foram transcritas na íntegra, e os dados das observações foram registrados no caderno de campo, digitado no programa Word 2007. Primeiro, fizemos várias leituras para nos aproximar e nos apropriar do material produzido. Em seguida, identificamos alguns sentidos relacionados com a política da Educação do Campo e com a escola do campo. Os trechos onde estavam esses sentidos foram destacados. Para isso, utilizamos a ferramenta do programa Word 2007, chamada de “novo comentário”, que possibilita, ao mesmo tempo, marcar o fragmento do texto selecionado e colocar, ao lado dele, uma caixa com observações. Nesse campo destinado às observações, apresentamos os sentidos e significados encontrados sobre a escola e a Educação do Campo e fizemos comentários sobre o contexto em que foram produzidos e sobre os elementos e circunstâncias relacionados.

Depois de realizar esse procedimento em cada entrevista e no material do caderno de campo, novas leituras foram feitas para identificar como esses sentidos se articulavam, isto é, em que medida se aproximavam ou se contrapunham. Feita essa identificação, construímos os eixos de análise a partir do entendimento de que as profissionais se apropriam da política da Educação do Campo por meio da Educação – compreendemos educação no seu sentido escolar, mas também no seu sentido mais amplo, isto é, como relações sociais nas quais as professoras se formam (Leontiev, 1978). Desse modo, construímos os eixos de análise baseados nas relações que as profissionais estabeleciam com os elementos da política da Educação porque entendemos, como Pino (1991, p. 32), que “a apropriação implica no processo de interiorização das funções psicológicas superiores internalizadas ao longo da

história das relações sociais do homem. A interiorização ocorre na rede complexa de inter-relações que articulam a atividade social dos indivíduos”.

Considerando essa orientação teórica, analisamos separadamente o material empírico das professoras, da professora-coordenadora e da diretora. Organizamos a análise nos seguintes eixos: (1) relação das professoras com a Educação do Campo; (2) relação da professora-coordenadora com a Educação do Campo; (3) relação da diretora com a Educação do Campo. Esses eixos foram divididos em sete subeixos.

No eixo 1, relação das professoras com a Educação do Campo, foram construídos os seguintes subeixos: (a) escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola; (b) relação com a comunidade escolar; (c) relação com os representantes da política; (d) material didático e infraestrutura; (e) relação com o PPP e o currículo; (f) as práticas pedagógicas; (g) relação com a política e com a legislação da Educação do Campo.

No eixo 2, relação da professora-coordenadora com a Educação do Campo, os subeixos construídos foram: (a) escolha da profissão docente; (b) inserção na escola do campo; (c) relação com a comunidade; (d) relação com os representantes da política local; (e) material didático, PPP e infraestrutura; (f) as práticas pedagógicas; (g) relação com a política e com a legislação da Educação do Campo.

No eixo 3, relação da diretora com a Educação do Campo, os subeixos construídos foram: (a) escolha da profissão e ingresso na escola do campo; (b) relação com a comunidade; (c) relação com os representantes da política local; (d) material didático; (e) relação com o PPP e o currículo; (f) as práticas pedagógicas; (g) relação com a política e com a legislação da Educação do Campo.

A categoria utilizada para analisar o material empírico oriundo das entrevistas e observações foram os sentidos e os significados, conforme proposto por Vigotsky (2010). Identificamos e analisamos os sentidos e significados produzidos na relação das profissionais com a Educação do Campo. Depois, inspirados no conceito de mediação do processo de desenvolvimento humano de Vigotsky (2007), construímos duas categorias de análise, que chamamos de mediadores potenciais-transformadores e mediadores limitadores, para compreendermos quais os mediadores que atuavam potencializando e limitando os modos de apropriação das profissionais da política da Educação do Campo.

Entendemos que os mediadores são os elementos que se colocam entre as professoras, professora-coordenadora e diretora e a escola do campo e a Educação do Campo. Esses elementos são de diferentes ordens: cultural, social, pessoal, formativa, econômica e política.

E referem-se a processos, ações, significações, vínculos, relações, experiências, condições físicas, sociais e econômicas, concepções, materiais didáticos e pedagógicos e sentimentos.

Mediadores potenciais-transformadores são os elementos de diferentes ordens que constituem as relações das profissionais e têm potencial de aproximá-las do conteúdo da política da Educação do Campo. Eles funcionam como ferramentas ou recursos com potencial de transformar a relação delas com a política da Educação do Campo. Já **mediadores limitadores** são os elementos de diferentes ordens que constituem as relações das profissionais e funcionam como instrumentos ou recursos com potencial para limitar a relação delas com a política da Educação do Campo.

Dentro dos três eixos de análise, identificamos e descrevemos os sentidos e os significados construídos pelas profissionais sobre a política da Educação do Campo e a escola do campo. Depois, a partir da compreensão de que o processo de apropriação da política é complexo e que nele atuam várias forças, buscamos identificar quais os mediadores da relação das professoras, professora-coordenadora e diretora com a Educação do Campo. Em seguida, construímos um quadro síntese com a seguinte sistematização: na primeira coluna, constam os mediadores que apareceram no subeixo analisado; na segunda e terceira coluna, identificamos esses mediadores como potenciais-transformadores e/ou limitadores. Para identificarmos os mediadores, marcamos as células dos quadros com um X.

3.3.1 Contexto de Pesquisa

A escola Mangaratiba está localizada numa cidade da região de Ribeirão Preto, dentro de um assentamento da reforma agrária. Neste item, faremos uma breve apresentação do contexto mais amplo da pesquisa, que é a região de Ribeirão Preto e do assentamento em que a escola está localizada, e o contexto mais micro da escola Mangaratiba.

3.3.2 Região de Ribeirão Preto¹³

¹³ Os dados da região de Ribeirão Preto foram extraídos do seguinte site: <http://www.cidadespaulistas.com.br/prt/cnt/06-ribeiraopreto.htm>, recuperado em 5 de abril de 2015.

A seguir, apresentamos um mapa que destaca a localização da região de Ribeirão Preto no estado de São Paulo e as cidades que a compõem.

Figura 1 – Mapa da região de Ribeirão Preto (ao norte), no interior de São Paulo

Fonte: Sattelite Maps (<http://www.ribeiraoeregiao.com.br/mapas.asp>).

A região de Ribeirão Preto está localizada no nordeste do estado de São Paulo e é composta por 25 municípios. Ocupa uma área de 9.348 m² e é uma das cinco regiões mais densamente povoadas do estado, com uma população 1,06 milhão de habitantes. Embora 97% da sua população viva em área urbana, a força de sua economia provém do campo.

A região de Ribeirão Preto tem grandes extensões de solos ricos em “terra roxa”, com vários vales fluviais. A região é um importante polo agrícola e agroindustrial do estado. Tem uma agropecuária diversificada, com produção de amendoim, café, soja, milho, laranja e principalmente cana-de-açúcar. É a maior produtora mundial de açúcar e álcool. As usinas constituem a principal atividade econômica da região.

Destaca-se também como uma região que possui uma excelente base de ensino e pesquisa, principalmente nas áreas médicas, agrônômicas e de alimentos. Além disso, conta

com um dos principais centros universitários do estado e do país, posicionando-se, assim, como uma importante região geradora de tecnologia e mão de obra qualificada do país.

3.3.3 Assentamento

A escola Mangaratiba está localizada dentro de um assentamento de reforma agrária constituído a partir de um acampamento organizado inicialmente por um sindicato, que não tinha vínculos com a reforma agrária, e, depois de 1999, pelo MST. O local do assentamento era uma fazenda com uma usina de cana-de-açúcar que foi desapropriada pelo Governo do Estado em 1992, em virtude de dívidas trabalhistas e outros tributos sociais. Depois de quatro anos de ocupação e despejos, a terra foi adquirida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que a destinou para assentamento. O assentamento foi oficializado em 2004 e inaugurado oficialmente em 2007 (Figueiredo, 2009).

A área em que está organizado o assentamento tem em torno de 797,75 hectares, sendo 280 hectares de reserva legal, 83,45 de Área de Preservação Permanente (APP), 49,75 hectares cedidos ao MST para construção regional do MST e 293,65 hectares destinados aos lotes individuais. Cada família assentada conta com 3,6 hectares de lote individual que se destina à construção de moradia e à produção familiar (Figueiredo, 2009).

A região na qual está situado o assentamento caracteriza-se como produtora de cana-de-açúcar para beneficiamento nas diversas usinas da região, com fim de produzir álcool. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citados por Figueiredo (2009), 90% da área agrícola da região de Ribeirão Preto é destinada ao plantio de cana-de-açúcar. A monocultura da cana tem tanta influência que a região é conhecida como capital do agronegócio.

Ao mesmo tempo que a região concentra muita riqueza, acaba convivendo com muita pobreza porque não consegue oferecer trabalho o ano todo para os migrantes que atraindo para o corte de cana, que é sazonal. Esses trabalhadores, na maior parte das vezes, residem nas regiões periféricas das pequenas cidades do entorno de Ribeirão Preto e ficam desempregados nos períodos de entressafras, vivendo em condições muito difíceis (Figueiredo, 2009).

Num movimento contrário do que acontece na região, de diminuição da agricultura familiar e aumento da concentração fundiária e monocultura canavieira, o assentamento apresenta uma proposta alternativa de trabalho àquela que vê no agronegócio a única saída

para a oferta de emprego. O assentamento aposta na agricultura familiar e na diversidade de agricultura como opção de geração de emprego e renda (Figueiredo, 2009).

O assentamento procura combinar formas de organização individual e coletiva, denominada pelo MST como Comuna da Terra¹⁴, e acolhe cerca de 80 famílias que se organizam em quatro núcleos. Os assentados vivem em casas de alvenaria, construídas com recurso da caixa econômica e do Incra em sistema de mutirão (Figueiredo, 2009).

Como o assentamento está numa área de recarga do Aquífero Guarani, a Promotoria de Justiça firmou um Termo de Ajuste de Conduta entre o Ministério Público, o Incra e os assentados, para que fosse estabelecido um conjunto de regras que assegurasse o compromisso das partes envolvidas em desenvolver um assentamento diferenciado, isto é, preocupado com a proteção e recuperação do meio (Severi, 2010).

Dessa forma, foi implantado no assentamento o Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS), que é um modelo de produção alternativo à monocultura. O PDS trabalha com o uso dos sistemas agroflorestais (SAFs), que são formas de cultivo que associam árvores frutíferas e lavouras anuais, com ou sem a presença de animais. Os SAFs permitem uma produção diversificada, não usam insumos químicos e não desmatam.

O assentamento está localizado ao lado de uma rodovia, a 22 km de distância da área urbana do município. Na rodovia, há serviços de ônibus para várias cidades da região. Os assentados utilizam os serviços desses municípios para questões de saúde, escola, previdência social, compra e venda de produtos, entre outros. Todas as casas do assentamento têm energia elétrica e saneamento básico. A maioria dos assentados tem acesso a bens de consumo, por exemplo, televisão, computador, *internet* e telefone celular.

Residem no assentamento 80 famílias, organizadas em quatro núcleos. Os assentados são oriundos de 106 cidades de 15 estados diferentes do país, mas existe um número significativo que é da região Norte e Nordeste. É interessante destacar que muitas pessoas que vivem no assentamento são de origem urbana: eram trabalhadores urbanos de baixa qualificação, desempregados ou sem emprego fixo, que não tinham experiência com o trabalho no campo (Scopinho, Oliveira, Resende & Santos, 2007). As famílias, no início do assentamento, eram compostas de duas a cinco pessoas, mas agora o número de pessoas aumentou em função dos assentados receberem nos lotes parentes que ficaram desempregados ou vieram ajudar a cuidar da terra.

¹⁴ Comuna da Terra são assentamentos localizados dentro das grandes cidades que procuram estabelecer uma relação de produção diferente, propondo modelos mais coletivos de produção. Esses assentamentos produzem a partir de nova matriz ecológica denominada de agroecologia.

No assentamento, os únicos comércios que existem são dois bares-mercearias. Quando os assentados precisam fazer compras, eles têm de se dirigir para o centro comercial do município. Também não existe na comunidade um serviço de saúde para os assentados; eles contam apenas com uma coordenadora de saúde que cuida das necessidades de todos os assentados, fazendo agendamento de consultas nos postos de saúde da cidade e controle das vacinações.

O assentamento não tem nenhuma atividade cultural sistematizada. As atividades de lazer são realizadas num campo de grama, que pertence à escola, e num barracão onde acontecem as reuniões de núcleo e onde as crianças brincam duas vezes por semana sob a orientação de duas religiosas.

3.3.4 Histórico da escola Mangaratiba

Como já dissemos, a escola Mangaratiba está localizada num assentamento de uma cidade da região de Ribeirão Preto. Atende aos filhos das famílias dos assentados.

Segundo o Projeto político pedagógico da escola Mangaratiba (2010), a escola foi uma conquista do povo do assentamento, que, desde a época do acampamento, preocupava-se com a questão da educação e demandava dos administradores públicos uma escola no assentamento.

Na fase de acampamento, as aulas de EJA aconteciam num espaço precário e por meio de um sistema em que todos ensinavam. Para as crianças, existiam as Cirandas Infantis, que são espaços educativos nos quais são desenvolvidas várias atividades, envolvendo as dimensões valores, direitos, vivências, criatividade, relação de gênero, entre outras (N. Silva, 2013). Os jovens tinham que se deslocar para frequentar a escola na área urbana, sofrendo muito preconceito.

Até a escola ser conquistada, as crianças eram encaminhadas, por meio do transporte escolar, para as escolas urbanas do município no qual está localizado o assentamento. Como, no trajeto para a escola, as crianças vivenciavam várias situações de desconforto e insegurança, além de acordarem muito cedo para não perder o ônibus e sofrerem preconceito por parte dos colegas e professores das escolas, os assentados mobilizaram-se e buscaram uma solução. Em 2009, reuniram-se com a Secretaria de Educação do município para discutir como encaminhar a situação (N. Silva, 2013).

A primeira medida da administração municipal foi enviar professores para desenvolver um projeto de reforço com os alunos que não estavam conseguindo acompanhar a educação urbana. Posteriormente, a Prefeitura, em parceria com o Incra, que colaborou com uma quantia significativa em dinheiro, iniciou o processo de construção do prédio da escola no assentamento (N. Silva, 2013).

A escola foi inaugurada dia 23 de março de 2011 e passou a funcionar a partir do dia 28 de abril de 2011.

3.3.5 A estrutura física da escola Mangaratiba

A escola está localizada numa área próxima a uma rodovia. Oferece a educação infantil (uma sala multietária com crianças de 4 e 5 anos), o curso de ensino fundamental de 1º ao 5º ano e a EJA. São atendidos, no período da manhã, os alunos de 3º, 4º e 5º anos; no período da tarde, os de pré-escola, 1º e 2º anos; no período noturno, os de EJA. No ano em que aconteceu a coleta de dados, a escola tinha 60 alunos matriculados.

Imagem 1 – Acesso à escola Mangaratiba

A escola localiza-se a cerca de um quilômetro de uma rodovia. Parte do acesso à escola foi asfaltado na época da coleta de dados e a outra parte continua sendo de terra batida. No trajeto da rodovia até a escola, era possível ver alguns animais soltos pastando e uma lavoura de bananas. No entorno da escola, observamos pouca vegetação, somente algumas árvores no estacionamento, plantadas pelas professoras. As professoras disseram que a escola fez um trabalho de arborização em seu entorno, mas essas árvores foram cortadas com o mato por um trator da Prefeitura que foi limpar a área ao redor da escola.

A figura a seguir, da planta baixa da escola, permite compreender qual é a área construída da escola.

Planta baixa da Escola Mangaratiba

Figura 2 – Planta baixa da escola¹⁵

¹⁵ A planta baixa da escola foi retirada do trabalho de mestrado intitulado “A busca por uma Educação de Qualidade de assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário” (N. Silva, 2013 p. 78).

Conforme mostra a planta baixa, a escola dispõe dos seguintes espaços físicos: um pátio que tinha a função de refeitório, uma cozinha com uma pequena dispensa, três salas de aula, um banheiro para as professoras e dois para os alunos, uma sala que estava dividida entre sala das professoras, diretoria e secretaria, um *hall* e um corredor. O banheiro para deficiente que aparece na planta está desativado, o espaço é usado como um pequeno depósito.

Imagem 2 – Espaço interno da escola Mangaratiba: corredor de acesso às salas de aula

No corredor que dava acesso às salas de aula, ao banheiro dos alunos e à sala da direção, as professoras expunham os trabalhos dos alunos e colocavam ornamentos feitos por elas em função de datas comemorativas. Como a escola não tinha espaço para organizar a biblioteca, o acervo de livros ficava disposto em duas estantes de madeira, nesse corredor, no qual também estava presente uma mesinha de madeira com duas cadeiras. No início da pesquisa de campo, ficava também nesse espaço um computador, doado por uma professora para uso dos alunos.

Imagem 3 – Espaço interno da escola Mangaratiba: sala multiuso da secretaria, sala das professoras e da diretoria

Na sala maior, que era dividida em três ambientes (sala das professoras, secretaria e diretoria), a parte destinada às professoras tinha uma mesa grande com cadeiras, uma mesa pequena com um computador e uma cadeira, um armário com materiais de papelaria e um carrinho de aço com os materiais de audiovisual da escola. O espaço da secretaria tinha uma mesa de escritório com computador e impressora, um armário de arquivo e um armário de aço com materiais didáticos. O espaço da diretoria tinha uma mesa de escritório com um computador e uma impressora, armário de madeira e, na parede, um quadro branco de avisos. Próximo da porta da sala tinha um armário com alguns livros paradidáticos e didáticos.

Imagem 4 – Espaço interno da escola Mangaratiba: salas de aula

As salas de aula tinham um pé direito baixo, eram pouco arejadas e iluminadas. Elas tinham três vitrôs cobertos por cortinas de tecido escuro. No interior das salas tinha uma lousa na parede da frente, dois ventiladores de parede, dois armários de aço no fundo da sala, usados para guardar materiais dos alunos e das professoras, e as carteiras dos alunos, organizadas em fileiras direcionadas para a lousa. Na sala da pré-escola, a professora organizava as carteiras de maneira diferente: ela dispunha a mobília em forma de um semicírculo, em grupos, em duplas etc. Observamos que a sala da pré-escola também era a que mais tinha textos afixados na parede.

Imagem 5 – Espaço interno da escola Mangaratiba: banheiros das crianças

Os banheiros das crianças eram separados do banheiro dos adultos. Havia dois banheiros com dois vasos sanitários e uma pia, um destinado para o uso das meninas e o outro para os meninos. As professoras e os funcionários usavam um banheiro pequeno na sala das professoras. Os banheiros estavam bem conservados, eram revestidos por cerâmica e tinham portas em cada divisão do espaço interno. Os vasos sanitários não eram adaptados, por exemplo, para as crianças da pré-escola. Observamos que tinham alguns enfeites nas paredes, sabão na pia para as crianças lavarem as mãos, mas não tinham assentos nos vasos sanitários e nem espelho.

Imagem 6 – Espaço interno da escola Mangaratiba: cozinha e dispensa

A escola tinha uma cozinha que era composta por uma pia, um tanque, um fogão industrial, uma geladeira de quatro portas, um *freezer* horizontal, uma geladeira de uma porta, um micro-ondas e uma pista de *self service*, que não era usada. Ao lado da cozinha havia uma dispensa com prateleiras.

Imagem 7 – Espaço externo da escola Mangaratiba: pátio e refeitório

No pátio, que era usado como refeitório, tinha quatro mesas e seis bancos de madeira, onde as crianças faziam suas refeições, um bebedouro de água refrigerada e um bebedouro com quatro torneiras. Havia uma horta suspensa, feita por uma das professoras, pendurada em uma coluna do pátio. Além disso, tinha alguns vasos de cimento com flores e um feito de pneu. No pátio tinha também uma câmera de monitoramento instalada acima da porta de entrada.

Imagem 8 – Espaço externo da escola Mangaratiba: parque e campo

Na parte externa, a escola tinha uma cerca que delimitava seu espaço. Na parte de dentro da cerca, na lateral do prédio, tinha um pequeno gramado com alguns pneus, utilizados pela professora de educação física e pela professora da pré-escola em atividades com as crianças. Fora da cerca, tinha um parque com brinquedos de ferro e um campo de futebol com duas traves, que foi cercado recentemente por pneus. Além disso, havia um estacionamento, também delimitado por pneus.

3.3.6 Rotina da escola Mangaratiba e das professoras

As professoras chegavam à escola um pouco antes do horário de entrada dos alunos, que, no período da manhã, era às 7h e, no período da tarde, às 12h30. Elas utilizavam veículo próprio para irem à escola. Maria era a única que chegava de carona com uma professora ou com seu marido.

Ao chegarem, as professoras dirigiam-se para a sala das professoras para registrar a frequência por meio de um controle biométrico.

Os alunos chegavam à escola de transporte escolar, que era feito por um micro-ônibus da Prefeitura. Os alunos desciam do ônibus com a ajuda da monitora e organizavam-se no pátio, onde eram recepcionados pelas funcionárias com um café da manhã. Na parte da tarde, a refeição era servida só na hora do recreio.

A professora Pietra relatou que, no início da escola, as crianças não dispunham de transporte escolar, porque a Prefeitura achava que não era necessário, já que a escola estava localizada dentro do assentamento. Diante dessa situação, a comunidade organizou-se e exigiu

das autoridades esse transporte, que foi concedido e, na época da pesquisa, era usado por todas as crianças.

Quando soava o sinal, os alunos formavam filas no pátio separados por turmas e por gênero. As professoras e a diretora dirigiam-se para o pátio e faziam uma oração com os alunos para agradecer o alimento. Os alunos sabiam o texto da oração de cor. Depois do término da oração, cada professora conduzia sua turma até a sala de aula.

Cada dia acompanhamos uma professora em sala de aula.

Maria, que lecionava para o 3º ano, iniciava a aula fazendo uma oração e colocando a rotina de atividades do dia na lousa. Depois, fazia uma leitura de um texto para as crianças e, em seguida, colocava na lousa as páginas da apostila que os alunos deveriam fazer. Às vezes, a professora permitia que os alunos sentassem em duplas para realizar as atividades.

Pietra, que era a professora de uma turma de crianças de 4 e 5 anos, iniciava a aula com uma roda de conversa com as crianças. Em seguida, fazia uma leitura dialogada de um texto, logo depois, a leitura do alfabeto e dos números que estavam afixados na parede e começava a dar atividades em folhas destacadas ou no caderno. As outras professoras começavam a aula com atividades da apostila.

Na sala de aula, a maioria das professoras orientava qual atividade da apostila deveria ser desenvolvida. Enquanto os alunos faziam as atividades, elas ficavam sentadas em suas carteiras corrigindo os cadernos de tarefa de casa ou fazendo algum trabalho manual, por exemplo, recorte e cola de material destinado para decorar a escola para a primavera. Conforme os alunos terminavam as atividades, eles se dirigiam à mesa das professoras para apresentar o caderno ou a apostila. Como as turmas eram pequenas, as professoras corrigiam as atividades individualmente. A única professora que utilizava o recurso de fazer a correção no coletivo era Maria.

Na maior parte do tempo, as professoras apoiavam-se no material apostilado para desenvolver suas aulas, com exceção da professora da pré-escola, que se utilizava de outros materiais didáticos para desenvolver sua aula. Contudo, ela também tinha de seguir uma apostila da coleção *Pessoinhas*, de Ruth Rocha, que era adotada na educação infantil do município. O material didático do campo foi trabalhado apenas um dia pela professora Maria.

O calendário escolar seguia a organização tradicional feita nas escolas urbanas, com duzentos dias letivos corridos, com avaliações bimestrais. O tempo de aula era de quatro horas e meia, organizadas em cinquenta minutos de hora-aula. Os conteúdos eram sistematizados de forma disciplinar, isto é, eram separados por disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes.

A comunicação com as famílias dos alunos era feita por meio de bilhetes afixados no caderno e, quando acontecia algum imprevisto ou urgência, a direção da escola entrava em contato com a família por meio de telefone celular, já que não tinha uma rede de telefone a cabo no assentamento.

Em relação às produções e manifestações culturais, observamos apenas uma apresentação feita pela professora e crianças da pré-escola. Elas dramatizaram para todos os alunos da escola uma poesia de Vinicius de Moraes chamada “As borboletas”, que haviam trabalhado em sala de aula. Usaram borboletas de papel de diferentes cores na apresentação.

A escola estava sempre decorada com uma temática relacionada a uma data comemorativa. Chamou-nos atenção uma dessas decorações em específico: a do dia das bruxas. As professoras, especialmente a professora de artes, estavam muito envolvidas com a preparação dos enfeites característicos da festa de *Halloween*. Na época, alguém questionou a professora de artes sobre essa festa, se não era muito específica da cultura americana, e se não seria melhor trabalhar com o dia do Saci. A professora de artes disse que já havia trabalhado com o folclore brasileiro e que falar do Saci novamente seria repetitivo.

Acompanhamos um dia em que a professora Sofia, que lecionava aulas para o 5º ano, aplicou uma prova para seus alunos de matemática. As perguntas que compunham a prova foram retiradas de um banco de dados do sistema apostilado. A professora entregou a prova de matemática e deixou para os alunos resolverem. Percebendo que vários alunos estavam com dificuldades para fazer os exercícios da prova, a professora chamou-os para uma explicação individual, lembrando como tinham feito aquelas atividades em sala de aula.

Observamos um dia em que Arieli, que era professora do 4º ano, estava conduzindo uma atividade diferente para os alunos na semana das crianças. A professora propôs que os alunos construíssem um brinquedo com material reciclado, um bilboquê de garrafa PET e jornal. As crianças estavam construindo o brinquedo com o apoio umas das outras. A professora disse que era um costume da escola desenvolver esse tipo de atividade naquela época do ano. Explicou ainda que o trabalho de confecção de brinquedo a partir de produtos recicláveis era para valorizar as questões do meio ambiente.

Observamos um dia em que Cláudia estava ministrando a aula de artes. Ela propôs que os alunos fizessem um desenho sobre a primavera para o concurso cultural que ela estava promovendo na escola. O vencedor do concurso teria seu trabalho exposto no corredor da escola. Os alunos não foram incentivados a observar no entorno da escola como a primavera se manifestava no assentamento. Eles produziram seus desenhos a partir de outras referências,

por exemplo, os desenhos dos livros didáticos que retratavam as estações como sendo bem definidas.

Acompanhamos um dia em que Sofia estava ensaiando com os alunos uma música chamada “Ostentar esperança”, cantada por MC Gui. A professora entregou uma cópia da música para cada aluno. Depois colocou a música para tocar no computador. O som do computador estava baixo, mas mesmo assim os alunos acompanhavam a letra cantando cada um num ritmo e tempo diferente. A professora pediu para que os alunos prestassem atenção no ritmo, mas os alunos continuaram cantando cada um do seu jeito. A professora ensaiou duas ou três vezes a música e depois passou para outra atividade. A professora explicou-me que os alunos estavam ensaiando porque iriam apresentar a música na festa de final de ano da escola. Ela disse que havia pensando numa música natalina, mas os alunos manifestaram o desejo de trabalhar com a música do MC Gui, que faz parte do repertório deles. A professora disse que resolveu acatar a sugestão dos alunos, na verdade, dar um voto de confiança para eles, mas ela mesma não conhecia o cantor ou a música.

Observamos um dia em que a professora Pietra pediu para os alunos sentarem em círculo no chão para que ela pudesse contar uma história. A história era sobre a abelha. A professora lia fazendo comentários e chamando atenção para as ilustrações do livro. Às vezes, fazia algumas perguntas para verificar se as crianças estavam acompanhando a história. Apesar de a história ter elementos que possibilitavam trazer para a sala de aula a vivência que os alunos tinham no campo, a professora, naquele momento, encerrou a atividade sem fazer nenhum diálogo nesse sentido com as crianças.

Acompanhamos um dia em que a professora Ângela, que lecionava para o 1º ano, começou uma explicação sobre o que era profissão. Perguntou a profissão dos pais das crianças e, em seguida, discutiu com os alunos quais profissões eram relacionadas ao campo e quais eram relacionadas à cidade. As crianças tiveram dificuldade de fazer essa distinção. A professora tentou ajudar dando exemplos, mas ela parecia não ter um repertório grande sobre o assunto. A professora foi para a lousa e escreveu duas colunas para colocar as profissões que estavam relacionadas ao campo e à cidade. Ela preencheu essas colunas com as crianças, depois solicitou que elas desenhasssem a profissão que achavam mais legal ou bonita. Os alunos desenharam e mostraram para a professora. A professora não fez nenhuma discussão sobre os desenhos e nem mostrou o desenho de uma criança para a outra. A próxima atividade também foi relacionada às profissões do campo e da cidade. A professora levou várias revistas e tesoura e pediu para que os alunos encontrassem e recortassem uma imagem que representasse uma profissão do campo e uma profissão da cidade. As crianças fizeram a

atividade e mostraram para a professora, que não propôs uma discussão ou expôs as atividades para o grupo de alunos.

Os alunos tinham vinte minutos de recreio. Nesse intervalo, eles comiam a merenda servida pela escola, que era uma comida de teor nutricional bem balanceado, e, depois, brincavam na parte externa da escola. Geralmente, havia uma estagiária ou um funcionário acompanhando o recreio. Para as crianças menores, era colocada uma caixa de brinquedo no pátio para que brincassem.

No horário do recreio, as professoras ficavam na sala das professoras, onde se alimentavam da mesma comida que os alunos comiam.

Quando terminava o recreio, novamente as crianças faziam filas separadas por turma e gênero no pátio. As professoras e a diretora dirigiam-se para o pátio e faziam uma oração para agradecer o alimento. Depois disso, os alunos eram conduzidos pelas professoras para a sala de aula.

Um pouco antes de terminar as aulas, as professoras pediam para os alunos organizarem a sala de aula, colocando as carteiras em ordem de fila indiana, pegando os papéis do chão ou varrendo, quando necessário.

Na parte da tarde, as professoras saíam cinco minutos mais cedo da sala de aula para que a servente pudesse higienizá-la. Durante esses minutos, as professoras ficavam com os alunos no pátio, brincando ou aguardando sentados a monitora do transporte escolar conduzi-los para o ônibus.

As professoras que utilizavam a parte externa da escola para dar aula eram as de educação física e da pré-escola. A professora de educação física utilizava tanto a sala de aula quanto as partes externas da escola para dar suas aulas. Quando o sol estava muito forte, a professora procurava ficar na sala de aula ou no pátio, que era coberto. Quando o tempo estava mais fresco, utilizava o campo de futebol e o parque, que eram áreas abertas sem cobertura. A professora da pré-escola sempre dava a última aula na área externa. Num primeiro momento, fazia uma atividade mais dirigida e, depois, deixava as crianças brincarem livremente.

No período em que estivemos na escola, não observamos as demais professoras utilizando as áreas externas. Observamos atividades diferentes das propostas na apostila no dia da árvore e no início da primavera. Nessas ocasiões, os alunos saíram da sala de aula para plantar árvores. Na semana que antecedeu o dia das crianças, as professoras também realizaram atividades diferenciadas, como brincadeiras, passeios e comemorações.

Não observamos nenhuma reunião pedagógica das professoras e da direção da escola. As professoras disseram-me que essas reuniões não estavam acontecendo porque quase todas as professoras tinham horas em haver com a escola. Isso porque quando faltava alguma professora, elas assumiam a sala e ganhavam essas horas. A única professora que estava cumprindo essas horas era a professora Pietra. Ela chegava antes de seu horário e ficava preparando algum material para as aulas.

Como não havia reunião pedagógica na escola, no momento da pesquisa, as professoras não tinham formação em serviço na instituição. O relato das professoras era de que tinham uma vez por mês uma formação sobre os conteúdos e as metodologias do sistema apostilado na Secretaria de Educação. Essas formações aconteciam no horário de trabalho, e as aulas da turma da professora eram suspensas. Cada professora participava da formação em um dia diferente da semana.

As professoras usavam as paredes do corredor que dava acesso às salas e as portas das salas para expor trabalhos das crianças e ornamentos que eram feitos por elas próprias. Observamos que esses trabalhos eram sempre atualizados.

Nos dias em que estivemos na escola, não observamos as professoras utilizando o acervo da biblioteca da escola, que ficava em duas estantes no corredor. Observamos uma criança que não queria fazer as atividades propostas pela professora pegando um gibi para ler.

As professoras não acompanhavam as aulas de educação física e artes. Quando os alunos estavam nessas aulas, elas, geralmente, ficavam na sala das professoras conversando com alguma colega, na secretaria usando o computador ou preparando algum material.

As professoras saíam com os alunos, na parte da manhã, às 11h30 e, na parte da tarde, às 17h. Todas as professoras que trabalhavam no período da manhã dobravam o período na mesma rede, em escolas urbanas, ou em uma rede de cidades vizinhas. As professoras do período da tarde também trabalhavam em dois períodos, uma professora em outra instituição no período da manhã e outra professora na mesma escola no horário noturno.

3.3.7 Recursos humanos da escola

A escola contava com uma diretora, uma secretária, sete professoras, uma merendeira, uma servente, uma estagiária, um profissional de serviço geral e uma monitora do ônibus escolar.

Os funcionários contavam com o apoio de um transporte da Prefeitura para se deslocarem para a escola.

3.3.8 Perfil das profissionais da escola Mangaratiba

3.3.7.1 Perfil da professora-coordenadora Pietra

Pietra era uma jovem professora de 32 anos, mãe de uma adolescente de 13 anos e de um menino de 8 anos, que estudava na escola Mangaratiba. Era moradora do assentamento onde estava localizada a escola e fazia parte da liderança do MST. Sua família de origem também era assentada no mesmo assentamento, inclusive, sua mãe era sua aluna na sala de EJA.

Pietra nasceu em uma família humilde no estado de Alagoas, composta pelo seu pai, sua mãe, dois irmãos e ela. Pietra passou toda sua infância e parte de sua adolescência migrando de Alagoas para São Paulo, e vice-versa. A professora-coordenadora vivenciou essa situação até completar 16 anos, quando seu pai conheceu e se vinculou ao MST e resolveu ficar definitivamente no estado de São Paulo. Em São Paulo, a família de Pietra passou por vários acampamentos em diferentes cidades até serem assentados no município em que vivem hoje.

Com todas essas mudanças de estado e cidade, Pietra e seus irmãos acabaram ficando muito atrasados nos estudos. Pietra contou que desde criança tinha o sonho de ser professora e sentia que ele ficava cada vez mais distante quando tinha que interromper os estudos devido às mudanças. A professora disse que sofreu muito porque chegou uma época em que ela estava muito grande para frequentar a sala das crianças pequenas, disse que sentia vergonha e não queria continuar estudando. Foi quando, aos 16 anos, resolveu que não queria mais estudar.

Nessa época, casou-se, teve sua filha e ficou sem estudar por algum tempo. Após alguns anos, por incentivo do seu ex-marido, procurou uma escola que oferecia o ensino na modalidade supletivo a distância para concluir o ensino fundamental.

Quando concluiu essa etapa do ensino, ela já fazia parte da militância do MST e alguns colegas do movimento a convidaram para fazer um curso de ensino médio com ênfase em magistério no Rio Grande do Sul. Embora fosse um desafio, Pietra aceitou o convite.

Concluído o curso, recebeu um convite para fazer pedagogia da terra naquele mesmo estado, mas não aceitou porque estava em fase de ser assentada em São Paulo e ficou receosa de que seu afastamento configurasse que não era uma acampada, prejudicando-a no processo de assentamento.

Durante sua trajetória escolar, Pietra frequentou tanto escolas urbanas quanto escolas localizadas na zona rural.

Pouco tempo depois de se formar no ensino médio com ênfase no magistério, a professora ficou sabendo que o curso de pedagogia da terra estava sendo implantado em uma cidade do interior de São Paulo e resolveu se submeter ao vestibular para ingressar no curso. Aprovada, fez o curso em um sistema de revezamento entre tempo escola e tempo comunidade¹⁶.

Contudo, antes de ser professora desenvolveu um projeto de estágio na sua própria comunidade, onde ensinava seus companheiros de acampamento a ler e escrever. Enquanto Pietra fazia o tempo comunidade, começou, por convite do prefeito da cidade, a ministrar aulas como professora eventual.

Depois que concluiu o curso de pedagogia da terra, Pietra continuou a ministrar aulas eventuais até que o secretário da Educação de sua cidade chamou-a para ser assessora na escola do campo do assentamento em que morava. Todavia, essa assessoria era praticamente para assumir a coordenação da escola, já que a instituição não contava com a figura da coordenadora e nem da diretora.

Pietra trabalhou como assessora alguns meses. Contudo, por ter sido aprovada no concurso de professora da educação infantil do mesmo município, teve de assumir o cargo de professora e deixar o de assessora. No início, Pietra foi trabalhar numa escola da cidade, mas conseguiu remoção para a escola do campo. Pietra era professora oficial da escola do campo há 2 anos e 2 meses.

Além de uma formação na graduação específica para escola do campo, Pietra também tinha um curso de aperfeiçoamento para professoras do campo que fez na USP.

¹⁶ Tempo escola refere-se ao período em que os educandos estão frequentando a escola para participar das aulas teóricas e práticas. Tempo comunidade alude ao tempo em que os educandos realizam atividades em suas comunidades de origem.

Na sala de aula, a professora dialogava bastante com os alunos, permitindo que eles se expressassem. Além do espaço interno da escola, a professora utilizava bastante o espaço externo. Nas observações que fizemos, notamos um esforço da professora-coordenadora de articular e considerar o contexto do campo em suas aulas.

3.3.7.2 Perfil da professora Maria

Maria tinha 46 anos, era casada e mãe de dois jovens. Ela morava na área urbana da cidade onde estava localizada a escola. Era professora há 17 anos e fazia três anos e meio que trabalhava na escola do campo.

Na sua trajetória escolar, Maria não estudou em escolas localizadas na zona rural, mas teve professoras, durante sua infância, que lecionavam em escolas do meio rural. Maria contou que essas professoras dividiam com seus alunos como era trabalhar nas escolas rurais, e essas histórias contribuíram para que tivesse o desejo de trabalhar na escola do campo.

Antes de ser professora, Maria trabalhou no corte de cana numa usina da cidade onde residia. Quando estava com mais ou menos 30 anos, sofreu um acidente de trabalho, ficando impossibilitada de continuar exercendo a atividade de corte de cana. Foi encaminhada para o departamento médico da usina. O médico que a atendeu sugeriu que fosse transferida para o setor de magistério, mas ela não tinha formação para ser professora.

Nesse meio-tempo, Maria ficou sabendo que havia aberto uma turma de magistério numa cidade vizinha, então resolveu fazer o curso. Quando ainda estava cursando magistério, foi indicada por sua professora para assumir uma sala de EJA na cidade.

Depois de formada, Maria trabalhou como professora substituta nas salas de pré-escola da cidade e como monitora em creche.

Maria ingressou na escola do campo no ano de 2011 por meio de concurso público. A professora disse que teve opção de escolher entre ministrar aulas na escola da cidade e na escola do campo, mas decidiu pela escola do campo porque tinha o sonho desde criança de trabalhar numa escola em área rural.

Durante o tempo em que Maria estava trabalhando na escola do campo, além de ministrar aula, a professora teve a experiência de passar pela gestão da escola por um curto período.

Maria trabalhava, no período da manhã, na escola do campo e, no período da tarde, em uma escola urbana da mesma rede.

Maria tinha a formação do magistério e, na época da pesquisa de campo, estava terminando a graduação em pedagogia. Além disso, Maria tinha um curso de aperfeiçoamento para professoras da escola do campo.

Algo muito interessante que observamos em relação a Maria foi que, todos os dias em que estivemos na escola, os alunos que não eram de sua turma, quando chegavam na escola, na hora do intervalo ou ainda quando iam ao banheiro, procuravam por Maria para abraçá-la e beijá-la, demonstrando muito carinho. Ela correspondia ao carinho, despendendo atenção a eles, e, às vezes, ficava emocionada.

Embora a professora se mostrasse muito afetuosa com esses alunos, com os alunos de sua sala, ela mantinha uma postura de professora mais “dura”, às vezes, até um pouco distante.

Na sala de aula, nos dias observados, Maria utilizou bastante o material apostilado para ministrar suas aulas. Ela orientava os alunos sobre quais páginas da apostila deveriam ser feitas e dava um tempo para que terminassem a atividade. Depois, fazia a correção na lousa, lendo a questão do exercício e solicitando que os alunos respondessem oralmente. Em seguida, escrevia a resposta certa na lousa.

Na época da pesquisa, a relação de Maria com o campo era apenas profissional. Ela também não tinha nenhum vínculo com movimentos sociais.

3.3.7.3 Perfil da professora Sofia

Sofia era uma professora de 38 anos, casada, mãe de uma menina de 4 anos. Sofia morava na área urbana de uma cidade vizinha daquela onde estava localizada a escola do campo.

O magistério não foi a primeira opção de profissão de Sofia. Primeiro, ela cursou biomedicina e biologia. Sofia contou que não se identificou com esses cursos, por isso parou de cursá-los e ficou quatro anos sem estudar. Quando voltou a estudar, escolheu pedagogia porque era o curso que tinha condições de pagar.

Sofia não tinha nenhuma formação inicial específica para atuar nas escolas do campo. Quando já estava trabalhando no campo, fez um curso de aperfeiçoamento para professoras das escolas do campo oferecido pela USP.

A professora tinha sete anos de magistério, sendo três trabalhando na escola do campo. A inserção na escola deu-se por meio de um concurso público. Na época em que fez o concurso, Sofia não sabia que as vagas se destinavam também para a escola do campo. Só ficou sabendo disso no momento da atribuição de aula.

Além de trabalhar com o 5º ano da escola do campo, a professora trabalhava no outro período em uma escola da cidade com uma turma de 1º ano. No início do ano, ela tinha duas salas na escola do campo, mas, devido a uma determinação da secretária de Educação do município, não pôde acumular duas turmas na mesma escola.

Antes de trabalhar na escola do campo, Sofia trabalhou com alfabetização de jovens e adultos por quatro anos na rede municipal de ensino da cidade na qual reside.

Sofia autodenominava-se uma pessoa tecnológica. Observamos que ela levava todos os dias para a escola seu computador pessoal e utilizava o celular *Smartphone* para fazer pesquisas sobre assuntos que surgiam na aula.

Na sala de aula, a professora utilizava o material apostilado para ministrar suas aulas. Segundo Sofia, ela mantinha uma postura mais “brava”, sem muitos sorrisos, porque, como a turma era composta só de meninos, ela precisava manter a ordem. Geralmente, fazia a explicação das atividades que deviam ser desenvolvidas na apostila da sua mesa, depois chamava aluno por aluno para corrigir a lição.

Sofia não tinha nenhuma relação com o movimento social e, na época da pesquisa, o vínculo que tinha com o campo era apenas profissional.

3.3.7.4 Perfil da professora Arieli

Arieli era uma professora de 36 anos, divorciada e mãe de dois meninos. Ela morava na área urbana de uma cidade vizinha da qual estava localizada a escola do campo.

A escolha pelo magistério não se deu na adolescência. Arieli resolveu cursar o magistério depois de adulta, quando adoeceu e se cansou do trabalho que tinha na época, num escritório de contabilidade. Segundo Arieli, ela descobriu que sempre teve perfil para ensinar.

Enquanto fazia magistério, Arieli começou a fazer estágio na própria escola em que se formou. Depois passou a ser professora substituta e, em seguida, começou a prestar concursos. Após a conclusão do magistério, fez a graduação em pedagogia.

Arieli não tinha nenhuma formação inicial específica para atuar nas escolas do campo, mas tinha um curso de aperfeiçoamento para professoras das escolas do campo oferecido pela USP.

Além de dar aulas na escola do campo, Arieli trabalhava em outra escola urbana de um município da região de Ribeirão Preto. Assim, Arieli morava numa cidade e trabalhava em duas cidades diferentes.

A professora tinha nove anos de magistério, sendo três trabalhando na escola do campo. A inserção na escola deu-se por meio de um concurso público. Na época em que Arieli fez o concurso, ela não sabia que as vagas se destinavam à escola do campo.

Na sala de aula, a professora era muito organizada, tinha um caderno em que registrava todas as atividades que realizava com os alunos durante as aulas. Ao mesmo tempo que a professora demonstrava ter uma relação próxima aos alunos, tinha uma postura muito “firme”. A professora utilizava sempre o material da apostila e o espaço da sala de aula para desenvolver as atividades.

Durante a infância, Arieli teve um contato muito grande com o campo. Seu avô era sitiante, e sua família costumava passar fins de semana e férias na área rural. Ela lembrou-se dos passeios a cavalo que fazia nessas ocasiões.

Arieli, durante sua trajetória escolar, nunca estudou em escola do campo.

Arieli não tinha vínculo com o movimento social e, na época da pesquisa, sua relação com o campo era apenas profissional.

3.3.7.5 Perfil da diretora Evangelista

Evangelista tinha 39 anos, era casada e mãe de dois filhos. A professora tinha 13 anos de magistério, mas, no momento da entrevista, estava ocupando a função de diretora da escola do campo. Ela morava na área urbana do município em que estava localizada a escola.

A escolha pelo magistério aconteceu quando Evangelista ganhou uma bolsa de estudos da universidade na qual trabalhava. Como trabalhava durante o dia na faculdade, teve de

escolher um curso noturno para cursar. As opções eram pedagogia ou serviço social. Ela escolheu pedagogia porque se identificava com crianças.

Depois de formada, Evangelista trabalhou durante um bom tempo em escolas particulares da sua cidade natal. Quando seu filho nasceu, ela ficou dois anos sem lecionar. Há mais ou menos cinco anos, mudou-se com sua família para a área urbana da cidade em que estava localizada a escola do campo. Desde então, trabalhava na rede de ensino desse município. Trabalhou um ano em creche, depois foi para a escola do campo como substituta.

Evangelista não era uma professora concursada, seu ingresso na escola do campo aconteceu por meio de um processo seletivo. Na época da atribuição de aulas, só havia vagas na escola do campo. Depois que Evangelista estava há algum tempo dando aulas na escola do campo, foi convidada, pela secretária de Educação, para assumir a direção da escola. Na época da pesquisa, ela estava mais ou menos há um ano na direção da escola.

Evangelista não tinha formação inicial específica para atuar nas escolas do campo, mas fez um curso de aperfeiçoamento para professores do campo oferecido pela USP.

Evangelista sempre acompanhava os horários de recreio dos alunos e, quando faltava alguma professora, entrava em sala para ministrar aula.

Evangelista não tinha nenhuma relação com os movimentos sociais e seu contato com o campo era profissional e de lazer. Durante seu percurso escolar, ela nunca teve contato com uma escola do campo.

3.3.7.6 Perfil da professora Ângela

Ângela tinha 30 anos, era casada e não tinha filhos. Ela morava na área urbana da cidade em que estava localizada a escola Mangaratiba, mas nasceu e viveu até a idade adulta no campo, inclusive, por boa parte de sua vida frequentou uma escola do campo. Seus pais eram sitiantes.

Depois que concluiu o ensino médio, Ângela mudou-se para a área urbana para estudar e trabalhar. Quando foi fazer faculdade, a primeira opção de curso da professora não foi pedagogia. Por quatro anos, ela cursou direito, mas chegou à conclusão de que essa carreira demandava um investimento de tempo muito longo para ter retorno financeiro, então resolveu fazer pedagogia. Ângela não tinha formação específica para atuar nas escolas do campo.

Fazia um ano que Ângela lecionava e sete meses que estava trabalhando na escola do campo. Sua primeira experiência no magistério foi como professora substituta na rede de ensino estadual. Seu ingresso na escola do campo deu-se por meio de processo seletivo. A professora escolheu trabalhar na escola do campo porque já lecionava numa instituição que ficava ao lado do assentamento em que estava localizada a escola Mangaratiba. Ângela não tinha ligação com nenhum movimento social e, na época da pesquisa, sua relação com o campo era profissional e familiar.

Na sala de aula, Ângela utilizava o material apostilado para desenvolver suas aulas. Ela fazia uma explicação geral das atividades e depois atendia aluno por aluno para corrigir as atividades e dar orientações.

3.3.7.7 Perfil da professora Cláudia

Cláudia era professora de educação física e artes. Tinha 38 anos, era casada e tinha dois filhos. Cláudia era recém-formada em educação física e estava cursando a graduação de artes.

A professora residia na área urbana de uma cidade vizinha da qual estava localizada a escola. Deslocava-se para a escola de bicicleta ou de carro próprio.

Cláudia relatou que, durante sua infância, adolescência e fase adulta, teve relação com o campo, mas não especificou de qual tipo. Ao longo de sua trajetória escolar, nunca teve contato com escolas do campo. Na época da pesquisa, sua relação com o campo era profissional. Cláudia não tinha nenhuma ligação com os movimentos sociais e não tinha nenhuma formação específica para atuar na escola do campo.

A professora ingressou na escola do campo por meio de processo seletivo havia sete meses. Quando Cláudia fez o processo seletivo, ela desconhecia a existência da escola do campo e não sabia que as vagas do processo se destinavam para essa escola.

Além de ser responsável pelas aulas de educação física, ela lecionava algumas aulas de artes e trabalhava em outras escolas urbanas da mesma cidade e de cidades vizinhas.

Cláudia decidiu-se pelo magistério para continuar trabalhando com esportes mesmo depois de encerrar sua carreira de atleta.

Nas suas aulas, Cláudia utilizava bastante os espaços externos da escola.

4 A relação das professoras com a Educação do Campo

Para analisar a relação das professoras com a Educação do Campo, construímos e organizamos as análises em sete eixos que correspondem aos aspectos da Educação e da escola do campo sobre os quais foram produzidos sentidos e significados. Os eixos foram: (1) escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola; (2) relação com a comunidade escolar; (3) relação com os representantes da política local na escola do campo; (4) material didático e a infraestrutura; (5) relação com o PPP e o currículo; (6) práticas pedagógicas; (7) relação com a política e a legislação da Educação do Campo. Também identificamos e qualificamos os mediadores da relação das professoras com a Educação do Campo e a escola do campo.

4.1 Escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola

Buscamos entender, neste item, como as professoras da escola Mangaratiba significaram a docência como possibilidade de profissão e como foi o processo de inserção na instituição escolar. Procuramos evidenciar e relacionar os sentidos e significados que emergiram com o processo de apropriação das políticas da Educação do Campo.

Sobre o processo de escolha da profissão docente:

Delma: Eu queria que você começasse falando sobre o seu percurso antes de iniciar o magistério. Como que foi a sua escolha pelo magistério?

Ângela: ... De início, eu trabalhava no comércio. Sempre trabalhei antes de lecionar¹⁷. Aí de início, eu queria fazer direito, queria porque queria. Aí, eu comecei faculdade de direito. Fiz por quatro anos e tranquei. Tranquei porque eu pensei pelo lado financeiro. Não a questão assim... lógico que financeiro, é um profissional concursado, formado na área de direito ganha muito mais que um professor. Mas assim, a minha necessidade era de um retorno financeiro mais rápido. Então, eu acabei trancando a faculdade de direito e fui cursar pedagogia, porque, quando eu fui fazer direito, eu estava em dúvida entre essas duas áreas, aí eu acabei escolhendo direito, só que, depois, eu tranquei e fui fazer pedagogia. Terminei pedagogia. No ano seguinte, eu comecei a prestar os processos seletivos para poder ingressar... (1ª entrevista)

Sofia: A minha escolha pelo magistério foi meio que por acidente, porque eu comecei na biomedicina, fiz três anos, aí não era aquilo que eu queria. Então, eu fiz um de biologia, também não tive identificação. E eu fiquei quatro anos sem estudar. Eu fui fazer a pedagogia pelo preço, chegando lá eu gostei ((risos)). Foi o curso mais barato que eu conseguia pagar, por isso eu fui para o magistério. (1ª entrevista)

¹⁷ Nas transcrições das entrevistas, todas as ênfases são nossas.

No caso de Ângela e Sofia, a profissão de professora só foi significada como uma possibilidade depois que outras escolhas foram frustradas. Ângela decidiu cursar pedagogia após perceber que, para se consolidar na carreira de direito, precisaria investir um tempo do qual não dispunha. Já Sofia se encaminhou para a carreira de magistério após não conseguir concluir outros dois cursos, biomedicina e biologia.

A motivação para a escolha da docência foram as condições concretas de vida das professoras na época, uma vez que não tinham recursos financeiros para investir em outra carreira. Naquele momento, a única forma de concluir um curso superior e ter uma profissão era cursar pedagogia e ser professora.

Ambas as professoras estabeleceram uma relação involuntária com o curso e, conseqüentemente, com a docência. Essa relação, permeada não pelo desejo das participantes, mas por outros mediadores (como as condições financeiras), sinalizou que o vínculo de Sofia e Ângela com a docência foi construído a partir de tensões entre mediadores que possibilitaram tanto a oportunidade de conquistar uma profissão quanto a frustração dos planos de seguir outras carreiras.

O processo de escolha da profissão de Maria e Arieli foi um pouco diferente. Outros sentidos e significados mobilizaram a seleção da carreira:

Delma: Eu queria que você começasse falando sobre o seu percurso antes de iniciar o magistério. Como que foi a sua escolha pelo magistério?

Maria: Bom, eu cortava cana e sofri um acidente no trabalho, lá na usina [nome da usina]. E o médico pediu para eles me colocarem em outro tipo de serviço. Só que, no momento, eles não tinham nada para me oferecer, por quê? Porque eu não tinha estudo assim, só tinha o 2º grau completo, não tinha magistério, não tinha nada. Aí eu fui fazer os testes e o único teste que eu fui aprovada foi o de magistério, que poderia dar aula, entendeu.

Maria: É, dentro da usina. É, eles decidiram que eu poderia, e aí foi quando eu fui fazer magistério. Aí, eu soube que em [nome da cidade] tinha o magistério gratuito. Eu fui procurar e me inseri. (1ª entrevista)

Arieli: Não foi algo que eu escolhi assim na adolescência. Porque eu fiz técnico em contabilidade. Eu trabalhei em escritório. Eu fiquei muito estressada, não quero mais ficar fechada. Eu pensei: “o que será que eu posso fazer?”. “O que eu tenho que é uma vocação?” Eu pensei: “eu gosto de ensinar os meus amigos”. Os meus colegas na época do ensino fundamental, vivia um monte de gente indo em casa, pedir ajuda, no colegial. A mesma coisa no técnico e tal. Então, eu falei assim, “acho que eu vou seguir esse caminho de ajudar as pessoas”. Eu fui fazer o magistério. Abriu o magistério lá. Isso aí depois de dez anos que eu já tinha parado de estudar, que eu já tinha casado e tudo. Abriu o magistério, eu falei: “eu vou fazer”. Eu fui e gostei... (1ª entrevista)

Para Maria e Arieli, o magistério apresentou-se como uma opção de profissão depois que passaram por problemas de saúde. Maria trabalhou no corte da cana e sofreu um acidente de trabalho, ficando impedida de exercer suas atividades. Fez um teste vocacional para se readaptar na empresa. O teste indicou que tinha perfil para o magistério. Mas, como não tinha formação para ministrar aulas, precisou buscá-la. Arieli cursou técnico em contabilidade e

trabalhou em um escritório até ter uma crise de estresse que a fez repensar a vida profissional. Como descobriu ter perfil para ensinar, resolveu investir na carreira de professora, cursando o magistério e a pedagogia.

Embora Arieli tenha significado a docência quase como um dom e Maria como a opção possível devido às limitações provocadas pelo acidente de trabalho, houve também um movimento das professoras de valorização da identidade docente com o qual se depararam após deixar os antigos empregos. Para Arieli e Maria, a docência significou uma oportunidade de engajamento em uma nova atividade profissional e de desenvolvimento pessoal, já que ser professora exigiu que voltassem a estudar e adquirissem novos conhecimentos e habilidades.

No caso de Cláudia, a profissão de professora de Educação Física também surgiu depois de encerrar outra atividade. A professora foi atleta e, ao parar de competir, procurou uma profissão que mantivesse de alguma forma seu contato com o esporte:

Delma: Eu queria que você começasse falando sobre o seu percurso antes de iniciar o magistério. Como que foi a sua escolha pelo magistério?

Cláudia: Ah, a escolha pela disciplina que eu exerço, é que eu sou ex-atleta, então, eu já estava no meio da atividade física, então, por isso que eu escolhi essa disciplina¹⁸. (1ª entrevista)

Cláudia escolheu cursar educação física porque já tinha familiaridade com os esportes, e não porque se identificava com o magistério e com a escola. Ela encontrou no magistério uma área, a licenciatura em educação física, que lhe permitia continuar sua relação com a atividade física. Sendo assim, a escolha pelo magistério foi mediada muito mais pelo desejo de manter-se trabalhando com esporte do que pela vontade de lecionar.

Houve tensões na escolha das professoras pelo magistério que advinham da presença de alguns mediadores, responsáveis pelo encaminhamento para a docência: a necessidade de um curso que coubesse no orçamento (Sofia); a dificuldade em manter-se nos estudos e a necessidade de um curso mais acessível (Ângela); o acidente de trabalho, que criou a necessidade de encontrar uma nova atividade profissional (Maria); o adoecimento, que permitiu a descoberta de uma habilidade para ensinar (Arieli); o encerramento de uma carreira e o desejo de continuar trabalhando com a atividade física (Cláudia).

Para Ângela, Sofia, Maria, Arieli e Cláudia, a decisão de ser professora aconteceu já na vida adulta, depois de terem estudado para seguir outra profissão ou trabalhado em outras atividades profissionais. Se, por um lado, esses dados evidenciaram que a relação com a profissão foi estabelecida numa fase da vida em que tinham teoricamente mais maturidade para fazer suas escolhas, por outro, confirmaram que as condições de escolha da profissão

¹⁸ A professora refere-se à disciplina de educação física, a qual escolheu lecionar.

foram adversas, uma vez que foram orientadas por mediadores, como condições socioeconômicas, condições de saúde e desejo de continuar trabalhando com atividades físicas, e não pela identificação com a profissão.

Em alguns casos, o processo de transição de uma atividade profissional para outra foi mais tenso. No caso de Ângela e Sofia, essa tensão foi acentuada pela desistência de outras carreiras e pelo fato de o magistério configurar-se como profissão de menos prestígio. Com Maria, Arieli e Cláudia, o movimento foi menos conflituoso porque a docência foi significada como uma forma de superar os problemas enfrentados naquele momento e mantê-las produtivas no mercado de trabalho.

Sobre o processo das professoras de inserção na escola do campo:

Delma: E como você veio parar no rural?

Arieli: ... fui fazendo os concursos, aí eu passei. Fui lá pegar aula ((risos)). “Vamos ver?” Cheguei lá, aliás, eu já sabia que ia abrir essa escola, porque eu já tinha vindo à inauguração, mas não sabia assim, que ia chegar em mim o concurso.

Delma: A vaga já era determinada para escola do campo? Não foi uma escolha? Você quis vir para escola do campo?

Arieli: Não, só tinha vaga aqui. (1ª entrevista)

Referente a como as professoras se inseriram e consolidaram a relação com a docência na escola do campo, percebemos que, apesar de Arieli ter ingressado na carreira por meio de concurso, a opção de trabalhar na escola do campo foi limitada, uma vez que não havia outras possibilidades de escolha.

Apesar de a escola já ter sido inaugurada, os gestores locais não discriminaram no edital do concurso as vagas destinadas para os cargos da escola do campo. Essa invisibilidade das vagas da escola do campo no processo de seleção das professoras indicou que os responsáveis pela política da Educação do Campo ainda não tinham flexibilizado e nem desenvolvido protocolos de admissão que pudessem ser mais adequados à contratação de professoras para a escola do campo.

Delma: E como foi a sua inserção na escola do campo? Quanto tempo você está? Como foi a sua chegada?

Sofia: A minha chegada foi assim, eu engravidei, e lá em [nome da cidade], trabalhava por processo seletivo. Eu fui procurando concurso em [nome da cidade] que estava aberto. Eu vim, prestei e passei. Eu não imaginava que era escola do campo. Eu nem sabia que ainda tinha, para mim era tudo fechado.

Delma: E como você soube que ia trabalhar na escola do campo?

Sofia: Na hora da atribuição.

Delma: Só tinha escola do campo?

Sofia: Só tinha aqui, para atribuir.

Delma: Qual foi o sentimento? Você foi para uma escola no campo...

Sofia: Olha, de qualquer forma, eu teria que vir, porque era um trabalho concursado e eu estava grávida. Então, independente de onde fosse eu tinha que garantir um trabalho. (1ª entrevista)

Sofia também não sabia que as vagas do concurso que havia prestado no município eram destinadas para uma escola do campo. Só tomou conhecimento quando participou do processo de atribuição de aulas. A professora revelou desconhecimento sobre as escolas do campo e, conseqüentemente, sobre sua política quando disse que “nem sabia que ainda tinha” escola do campo e que, para ela, todas já tinham sido fechadas. Além disso, demonstrou uma concepção do campo como um resquício, isto é, como um lugar que existiu no passado, mas que agora estava na iminência de acabar.

A decisão de lecionar na escola do campo foi, em parte, em virtude de o trabalho ser concursado, e não porque a professora tinha alguma relação ou perspectiva do trabalho desenvolvido na escola do campo. Passar no concurso e ter estabilidade de emprego foi a maior motivação para ter aceitado lecionar nessa instituição.

Delma: E como que foi a sua inserção na escola do campo, como que foi a sua chegada? Você escolheu vir para cá?

Cláudia: Não, eu nem sabia que tinha essa escola aqui, eu passei no processo seletivo, a Prefeitura de [nome da cidade] me chamou e falou “tem essa escola para dar aula”, mas eu nem sabia que tinha. Eu vim conhecer a escola, e não quero mais sair daqui não. (1ª entrevista)

Cláudia relatou que o ingresso na escola do campo não foi resultado de uma escolha. Ao contrário, decorreu da ausência de opções. Quando a Sofia mencionou que as vagas da escola do campo eram as que sobravam para as professoras que não eram as primeiras classificadas do concurso, ela estava comunicando que a docência da escola do campo ainda é significada como uma opção de pouco prestígio entre os professores.

Apesar de o ingresso na escola do campo não ter sido uma escolha para Cláudia e nem ter havido um processo de preparação e introdução para ingressar na realidade da escola do campo, a professora, ao conhecer melhor a realidade concreta da escola, vinculou-se ao lugar e às pessoas.

Ainda sobre o processo de inserção na escola do campo, Maria informa-nos:

Delma: E como você veio para a escola rural? Quando que foi?

Maria: Foi em 2011 que eu vim para cá. Eu prestei o concurso em 2010. Graças a Deus, eu fiquei em 5º lugar e eles fizeram as chamadas ...

Delma: Então, você foi uma das primeiras colocadas no concurso, e você poderia ter escolhido uma escola da cidade, mas você escolheu aqui? E por que você escolheu aqui?

Maria: Sim, fui. Sim, eu escolhi aqui. É o meu sonho. Porque quando eu era pequena, eu ouvia muito as professoras contarem das escolas rurais e eu ficava imaginando como seria, como era. Elas contavam pra gente que, antigamente, elas iam pra escola de carrinho de cavalo, ou de carroça, ou elas iam a pé. Eu achava interessante. Eu ficava imaginando como era essa trajetória delas de irem pra escola do campo, darem aula, sabe. Elas contavam várias coisas e eu achava interessante, eu achava assim, nossa, deve ser muito legal trabalhar fora da cidade, trabalhar no campo, trabalhar com coisas da terra. (1ª entrevista)

A professora revelou que a escolha pela docência nessa escola foi mediada pelo desejo e pela curiosidade que tinha pelo campo, os quais surgiram e foram alimentados pelo contato

que teve, durante a infância, com professoras que lecionavam em escolas do campo. A vontade de Maria de se aproximar dessa realidade e de seus povos bem como sua escolha por trabalhar nessa escola foram mediadas por uma visão romantizada do campo, mais do que por relações ou conhecimentos sobre a escola do campo.

Sobre a inserção de Ângela na escola do campo:

Delma: E como que foi a sua inserção aqui, nesta escola do campo?

Ângela: Ah, através do processo seletivo e assim, como eu trabalho próximo a esta escola de manhã, para mim era mais fácil eu estar vindo para cá, do que estar lá na cidade, e também escolha de vaga, porque não tinha muitas vagas lá pra cidade. Tinha esta escola aqui, e como eu conhecia esta escola, eu vim substituir um dia aqui, o ano passado, aí como eu já conhecia, conhecia os alunos, conhecia os professores, aí eu optei por vir aqui, trabalhar aqui. (1ª entrevista)

As justificativas que Ângela apresentou para ter escolhido a escola do campo para trabalhar foram: primeiro, quando foi aprovada no processo seletivo para professor, no momento da atribuição de aulas, não havia muitas opções de escolas; segundo, a escola do campo ficava próxima a outra instituição em que trabalhava; terceiro, já tinha ministrado aulas eventuais na escola e conhecia a instituição, os professores e os alunos. Apesar das poucas possibilidades que tinha, Ângela significou que lecionar na escola do campo foi uma escolha que lhe trouxe benefícios porque permitiu que tivesse dois empregos.

Maria e Ângela optaram por trabalhar na escola do campo pela relação direta ou indireta que tinham com o campo ou com a docência da escola do campo. Ângela morou em área rural e estudou em uma escola do campo durante sua infância, já Maria conheceu e foi influenciada por professoras que tinham lecionado em escolas localizadas em área rural.

Dessa maneira, as professoras que tinham algum vínculo com a escola do campo ou com o campo foram as que optaram pelo trabalho na escola do campo. Já as professoras sem contato com a docência do campo na infância ou inexperientes nessa área da Educação foram trabalhar na escola do campo inicialmente pela ausência de alternativas.

Percebemos que a forma de ingresso das professoras por meio de concurso ou processo seletivo – processos legais e legítimos de admissão em cargos públicos como o de professor, mas sem uma preparação e formação prévia que qualifique as profissionais para assumir a docência – constituiu um mediador limitador da relação das professoras com a política da Educação do Campo.

Sobre as orientações que as professoras receberam ao ingressar na escola do campo:

Delma: Como que os professores são orientados para desenvolver uma prática dentro da concepção de Educação do Campo?

Sofia: Da concepção do campo, não tem.

Delma: Não tem orientação?

Sofia: Não, não tem.

Delma: Nem da secretaria?

Sofia: Não, não tem.

Delma: Não existe nenhum tipo de orientação?

Sofia: Não existe. ...

Delma: Nas formações em nenhum momento é tocado sobre a Educação do Campo?

Sofia: Não. (1ª entrevista)

Em relação à forma como foram orientadas quando ingressaram para trabalhar na escola do campo, as professoras significaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou formação da Secretaria de Educação voltada para as questões da Educação do Campo. Segundo as professoras, elas só receberam orientações e fizeram formação para trabalhar com o material apostilado que foi adotado por todas as escolas da rede do município pesquisado, inclusive pela escola do assentamento.

A ausência de formação específica para atuar dentro do paradigma da Educação do Campo e o direcionamento para trabalhar com um sistema apostilado funcionaram como mediadores limitadores da relação das professoras com a política da Educação do Campo. Por essa desorientação, as professoras tenderam a trabalhar com um material apostilado privado¹⁹ porque se sentiam mais seguras com o acompanhamento feito pela empresa que administrava o material didático.

As professoras reconheciam a importância da formação e demandavam cursos para aperfeiçoarem a prática dentro da perspectiva Educação do Campo:

Delma: Em relação à escola ser do campo, que desafios você enfrentou?

Arieli: ... tanto que a gente pedia pra secretaria um curso, alguma coisa, para especializar a gente, porque a gente achava que estava fazendo errado, por que o que a gente estuda? Um currículo, uma fórmula, mas não fala, não entra muito em detalhes na formação. Ah, se você for trabalhar no campo, você vai trabalhar assim, você não tem muito para onde correr. Então, você faz aquilo que você sabe, vamos supor, o básico ali. E aí, na convivência, eu acho que a gente foi pegando o jeito e também aquele curso que a gente fez lá na USP, as discussões, eu acho que foi muito válido.

Delma: A secretaria não proporciona nenhum curso para vocês?

Arieli: Não, não teve. Aquele foi o primeiro. Mas foi por quê? Porque a gente começou através da busca, mas não foi uma coisa nem oferecida, nem imposta também. Ah, “vocês têm que procurar”, foi uma coisa que partiu da gente mesmo, que a gente achava que tinha alguma coisa especial ali, aqui, para passar para eles. Teria que ter. (1ª entrevista)

Arieli revelou uma consciência das professoras de que, sem se submeterem a processos de formação para conhecer e compreender melhor a perspectiva da Educação do Campo, não conseguiriam trabalhá-la de forma qualificada. Isso ficou claro quando disse que a iniciativa de frequentar o curso de Educação do Campo oferecido pela USP foi delas.

Observamos que o movimento de busca pela formação e apropriação da política da Educação do Campo dependeu de uma iniciativa mais individual das professoras, apesar de o

¹⁹ No item 4.4 deste capítulo, vamos analisar de forma mais detalhada como o mediador material apostilado privado atua na relação das professoras com a política da Educação do Campo.

município tê-las apoiado, oferecendo o transporte para o deslocamento até a universidade. Esta movimentação, articulação e frequência das professoras no curso de formação revelou que entendiam que existia uma especificidade na Educação do Campo, embora não conseguissem identificá-la.

Delma: E aqui depois que você entrou, você teve alguma formação que te possibilitou?

Sofia: É, a gente teve uma formação da USP, da política, que abriu um pouquinho a visão pra gente, mas ainda assim eu achei que ficou muito vago essa construção, isto é, no dia a dia. É na vivência que a gente vai aprender. Aí onde volta que está engessado (1ª entrevista).

Maria: Eu gostaria de ter mais cursos, sabe? Sobre o campo, assim, de abranger mais o que eu aprendi, sabe? Porque o que eu aprendi, eu ainda não sabia, então, eu aprendi um pouco mais do que eu tinha em mente, entendeu? Então, eu acho que eu podia ir mais além ainda. (1ª entrevista)

Segundo as entrevistadas, todas as professoras que estavam trabalhando na escola do campo na época foram convidadas a fazer o curso de aperfeiçoamento oferecido pela USP, contando, como dito, com o apoio da Secretaria de Educação no transporte.

Quando questionadas sobre como foi cursar o aperfeiçoamento oferecido pela USP, as professoras significaram que esse curso foi um mediador potencial-transformador importante porque possibilitou que elas conhecessem melhor o contexto em que as crianças do campo viviam e ampliassem as concepções sobre a Educação e a escola do campo. Sofia e Maria, contudo, significaram que a mediação não foi suficiente para uma apropriação do dia a dia da escola do campo. Além disso, afirmaram que a escola do campo deveria oferecer mais cursos de formação. Essa demanda das professoras confirma que o curso de formação constituiu um potencial-transformador importante na relação com a política da Educação do Campo, mas também revela que outros mediadores são necessários para ampliar essa relação.

Apesar de considerarem a importância da mediação do curso oferecido pela universidade, as professoras pontuaram que esse tipo de curso seria um mediador com muito mais potencial se houvesse uma política de formação continuada paralela no âmbito da instituição ou da secretaria, com mais tempo para discutir e debater as questões que emergem do cotidiano.

Delma: E como as professoras são orientadas pela escola para desenvolver o ensino dentro da concepção da Educação do Campo?

Maria: Orientação mesmo que a gente tem é dos cursos que a gente faz, do [nome do sistema apostilado], que eles falam as maneiras de trabalhar com apostila. Alguns cursos que a gente faz, eu principalmente, todo curso que eu vou, o que eu aprendo nos cursos, eu tento trazer para dentro da escola, sabe?

Delma: E vocês têm cursos oferecidos pela secretaria, direcionados para Educação do Campo?

Maria: Não direcionado para Educação do Campo. (1ª entrevista)

Segundo as professoras, a única formação e orientação recebida regularmente era da empresa responsável pelo material didático apostilado usado pelo município. Isto é, não recebiam formação ou orientação específica para o trabalho na escola do campo.

A formação e a orientação pedagógica para Educação do Campo, que são importantes mediadores no processo de apropriação pelas professoras da política da Educação do Campo, foram negligenciados pelos gestores do município. Além disso, as professoras tinham as formações específicas do sistema apostilado que também funcionavam como mediadores limitadores do processo de apropriação.

Delma: E como que você se orienta para poder fazer o seu trabalho aqui na escola?

Ângela: Aqui? Assim, a gente tem todo recurso didático que a gente tem que seguir, apostilado, tudo, nós temos que seguir, e assim, a gente busca o conhecimento que a gente tem. No meu caso, que eu não tive treinamento, eu busco conhecimento que eu tenho, de alguns ensinamentos assim do campo, vira e mexe eu pego os meus aluninhos e a gente vai passear, e a gente fica conhecendo as plantinhas, os nomes, mas assim, coisas pequenas, não mais detalhadas, só o que tem aqui, um pouco na escola. (1ª entrevista)

Com a ausência de formação e orientação sobre a Educação do Campo, as professoras ficam sem nenhuma referência para organizar o ensino a partir dessa perspectiva. Ângela, que teve uma vivência no campo em sua infância, relatou que, algumas vezes, recorreu aos conhecimentos que adquiriu quando era aluna de uma escola rural e moradora da zona rural para ministrar suas aulas. Contudo, reconheceu que esses conhecimentos eram parcos e insuficientes para mediar um ensino mais detalhado das questões do campo.

A ausência de uma política de formação específica em Educação do Campo para as professoras bem como a adoção de um material didático de sistema apostilado – que era padronizado e que não considerava as demandas do campo – funcionaram como mediadores limitadores que fragilizavam a relação que as professoras tinham com a docência do campo e, consequentemente, com a política da Educação do Campo.

Referente às motivações das professoras para permanecerem trabalhando na escola do campo, Ângela afirmou:

Delma: E por que motivos você permanece na escola?

Ângela: Ah, o meu contrato com a escola, financeiramente, e eu gosto daqui, gosto de lidar com os alunos daqui, dos meus alunos. Eu acho que é uma escola fácil de trabalhar, por ter um pouco menos quantidade que na cidade, lá é mais, a demanda é maior, e aqui é um pouco menos. E assim, é de fácil acesso para eu poder vir, que meu outro trabalho é aqui perto. (1ª entrevista)

Ângela continuou na escola do campo por diferentes razões: por ter um contrato com a escola que ainda estava vigente, por se identificar com a escola e com os alunos, porque a razão professor/aluno era menor do que nas escolas urbanas e porque a escola era próxima do outro trabalho que tinha. Esses dados revelam que Ângela construiu um vínculo afetivo com a

escola e que percebia vantagens em trabalhar nessa instituição que se relacionavam às condições de trabalho – por exemplo, à quantidade reduzida de alunos, que permitia à professora ter uma relação mais próxima com cada aluno.

Sobre as motivações da professora Arieli:

Delma: E o que motiva a permanência, Arieli?

Arieli: Eu não sei se essa identificação com a infância. Porque a gente de cidade pequena, pelo menos de minha parte, a gente acaba tendo. Meus avós sempre trabalharam no campo, então, a gente mexia no cavalo, na horta, não que eu fosse da área rural, eu nasci em São Paulo. Eu não pegava nem areia na mão ((risos)). Mas, a gente gosta. A criança fica encantada quando vai, não sei se foi isso, se foi a simplicidade dos alunos, que é diferente da cidade. Eles se achegam, parece que a gente é parente deles, sabe? É muito gostoso. E por ter menos alunos, parece que a gente tem mais essa oportunidade de ter contato com eles, cria um vínculo. (1ª entrevista)

Arieli mencionou o número reduzido de alunos da escola do campo como fator motivador para prosseguir lecionando na escola, bem como sua afinidade com a infância das crianças do campo, as memórias do campo e, principalmente, o vínculo que desenvolveu com os alunos da escola.

Apesar de a professora mencionar outros fatores, a construção de um vínculo afetivo com os alunos foi um dos principais mediadores responsáveis pela permanência na escola do campo. A construção desse vínculo foi possibilitada tanto pelo sentido de campo que ela tinha desde a infância, quando convivia com os avôs, que eram moradores do campo, quanto pelas condições de trabalho da escola do campo, que permitiam que a professora se relacionasse e conhecesse mais os alunos, além das características dos povos do campo que, na sua concepção, são mais acolhedores.

Referente às motivações de Cláudia para continuar trabalhando na escola do campo:

Delma: E o que te faz não querer ir embora?

Cláudia: O que me faz não querer ir embora, eu acho que é o ambiente, o ar livre, a história de vida de cada uma dessas crianças, eu não sei ... eu gostaria muito de ficar, não quero sair daqui. (1ª entrevista)

No caso de Cláudia, o que a estimulou a ficar na escola do campo foi a identificação que teve com o ambiente da escola, o contato com os elementos da natureza e a história de vida das crianças. Assim como suas colegas, Cláudia atribuiu um sentido de que o vínculo que as professoras construíram com a escola e com seus alunos, muito pelas características das populações do campo, foi um mediador potencial-transformador importante na motivação de permanecer na escola do campo.

A respeito das motivações de Sofia para permanecer trabalhando na escola do campo:

Delma: E o que motiva a permanência?

Sofia: Eu acabei gostando na verdade. Eu encarei isso como um desafio.

Delma: Por que você gostou?

Sofia: Então ((risos)), porque eu sou do contra, não estou brincando ((risos)). Ah, eu acho que aqui teria, embora eu ainda não seja diferenciado, mas eu acho que a escola tem um potencial para ir para frente, para trazer do 6º ao 9º ano, é o que não depende da gente, mas ... (1ª entrevista)

O que motivou Sofia a continuar lecionando na escola do campo foi uma perspectiva muito positiva sobre a escola e seu futuro. Embora tenha descoberto que ainda existiam escolas do campo abertas somente no momento de atribuição de aula, depois de conhecer melhor a instituição, Sofia percebeu sua importância para a comunidade e a possibilidade de se consolidar de fato como uma escola do campo, e não apenas no campo.

Foi interessante observar que, dentre os motivos que as professoras Ângela, Arieli, Cláudia e Sofia apresentaram para permanecer na escola do campo, estavam a identificação com a escola e com o ambiente em que a instituição estava inserida, assim como o bom relacionamento com as famílias e os alunos. Esses motivos revelam que existia, por parte das professoras, um movimento de aproximação não só da escola do campo como também das pessoas que eram atendidas nessa instituição e da realidade do campo.

Essa relação mais próxima com a escola do campo e com seu entorno favoreceu o processo de apropriação das professoras de um campo imaginado e percebido como diferente do urbano. Essa apropriação pode colaborar para uma aproximação das professoras de princípios da política da Educação do Campo, como o da valorização da realidade do aluno do campo na proposta política pedagógica.

Sintetizando, observamos que o processo de escolha da carreira foi mediado, em alguns casos, por condições socioeconômicas e de saúde das professoras e, em outros, pelo desejo de continuar trabalhando com esportes e atividades físicas. A profissão docente foi significada tanto como uma possibilidade de desenvolvimento e estabilidade profissional como uma alternativa de profissão pouco prestigiada.

Percebemos que a maioria das professoras, no momento de inserção na escola do campo, não contou com nenhum processo de mediação formal com a Educação do Campo. Além da falta de formação ou orientação específicas, elas tiveram que se submeter à formação organizada pelos responsáveis do sistema de material didático apostilado, que não contemplava os princípios da Educação do Campo.

Apesar da ausência de mediadores potenciais-transformadores, as professoras revelaram ter construído um vínculo bom com a escola do campo, demonstrando um desejo de permanecer na instituição porque se sentiam mais valorizadas pelos sujeitos do campo do que pelos urbanos. Além disso, avaliaram que as condições de trabalho, na escola do campo, no que concerne à razão professor-aluno, eram melhores.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Condições de trabalho		
Construção de vínculo com o campo		
Curso de formação da USP		
Condições socioeconômicas e de saúde		
Ausência de um processo de preparação para o ingresso na escola do campo		
Adoção do sistema apostilado		
Curso de formação voltado para o uso do sistema apostilado		

Quadro 4 – Mediadores do processo de escolha da profissão, ingresso na escola do campo e continuidade do trabalho na escola

O quadro 4 mostra que, neste aspecto analisado, três mediadores limitaram e três potencializaram e transformaram a relação das professoras com a política da Educação do Campo. Os mediadores que assumiram uma função limitadora no processo de apropriação das professoras da política da Educação do Campo estão diretamente relacionados à gestão da política da Educação do Campo no município e ao investimento em formação que era feito pelos representantes da política local. Já os mediadores potenciais-transformadores têm mais relação com aspectos individuais das professoras, como: a formação que receberam independente da rede na qual trabalhavam, com o vínculo que construíam com a escola e os alunos e com as condições socio-econômica e de saúde .

4.2 Relação com a comunidade escolar

Apreendemos que as professoras constroem sentidos diferentes sobre a relação da escola com a comunidade.

Delma: Como fazer para respeitar a diversidade do campo?

Sofia: O próprio ensino do lidar com a terra, até a gente, assim, é uma escola que está no campo, ela não é do campo. Eu vejo a escola fechada para a comunidade, eu não vejo aquela integração da família/escola, de um pai vir aqui transmitir um saber de um plantio, de uma mãe que chega aqui e ensina um ponto de cultura. Quando eu imagino a escola do campo, eu acabo imaginando uma casa grande. Então, aquele ambiente acolhedor, então, é muito frio. (2ª entrevista)

Na perspectiva crítica de Sofia sobre a relação da escola com a comunidade, as professoras não eram muito receptivas e não criavam oportunidades, no cotidiano da instituição, para que as famílias pudessem compartilhar e socializar a cultura e os conhecimentos que tinham do campo. Esse sentido de um suposto fechamento da escola para as famílias sinaliza que as professoras ainda não tinham se apropriado de uma perspectiva de participação democrática da comunidade na escola.

Outro movimento que identificamos a respeito da relação da escola com a comunidade foi o de receio e desconfiança dos pais acerca do trabalho desenvolvido pela escola:

Delma: Diferente como? [A pesquisadora faz o questionamento depois que a professora diz que trabalhar no campo é diferente.]

Maria: ... Quando acontece de alguém pôr um projeto pra frente, “ah, eu vou fazer esse projeto e vou tocar ele pra frente”, tem aquele puxãozinho sabe, aquele puxãozinho que, capaz de você acabar desanimando de levar o projeto pra frente e de trabalhar o que a gente aprendeu, você acaba sendo tolhida, se você quer trabalhar isso. Mas já fui tolhida. Você não pode mais, você está fazendo assim e assim, isso não, “você tem que fazer assim, porque os pais não permitem que seja assim”. Então, você tem que sempre trabalhar com um pé na frente e outro atrás. Sempre, sabe, meio-termo. Então, muitas das vezes você fica com os pés e com as mãos amarradas, sem saber para onde ir. (1ª entrevista)

Nesse movimento, os pais foram significados como aqueles que se opunham aos investimentos da escola e das professoras na promoção da Educação do Campo. As professoras significaram que as famílias frequentemente interferiam nos projetos que a escola planejava e desenvolvia na perspectiva da Educação do Campo, dificultando e, muitas vezes, inviabilizando o trabalho pedagógico da escola. Elas entendiam que esse tipo de participação não era produtiva e desmobilizava as iniciativas de inovação das práticas que tinham uma identidade maior com a Educação do Campo.

Essa situação revelou que os pais não se sentiam seguros com as propostas e práticas educacionais da escola do campo e que as professoras se sentiam confrontadas pelos pais quando se posicionavam diante da escola. A falta de segurança dos pais e o incômodo das professoras com o posicionamento da comunidade indicam que a relação entre as professoras e a comunidade era conflituosa e frágil e que, muitas vezes, funcionava como um mediador limitador da interação delas com as questões da Educação do Campo. Além disso, mostram que o projeto da escola não era uma produção do coletivo.

Ainda sobre o movimento de desconfiança dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pela escola do campo:

Delma: O que impede de fazer isso?

Maria: Muitas coisas. A gente tem direção, Secretaria da Educação, tem os pais que não acham viável a criança ir pra terra sempre, está lá na terra mexendo sempre, porque tem ferramentas pesadas, tem isso, tem aquilo. Apesar de que, se eles tivessem um consenso de arrumar ferramentas próprias para criança, porque tem. Isso eu já falei, eu sempre falo: “E se a gente arrumar ferramenta própria para criança trabalhar a terra, para gente trabalhar”... Mas eu sozinha não posso fazer tudo, não é? Precisa de outras pessoas para ajudar. Apoio, não é sempre. São pequenos apoios que a gente tem. (1ª entrevista)

O sentido que as professoras atribuíam era de que, além de não contarem com o apoio dos pais, precisavam lidar com a desconfiança deles em relação aos projetos propostos na escola. Os dados mostram que a suspeita dos pais não era em relação à escola ou ao trabalho dos professores, mas ao que se referia à Educação do Campo.

Essa tensão dos pais em relação à Educação do Campo fez com que as professoras se sentissem sozinhas nas iniciativas que propunham desenvolver práticas dentro do que imaginavam ser a Educação do Campo. Essa tensão, aliada a outras que as professoras sofriam no cotidiano da escola, afetavam o trabalho pedagógico pautado na perspectiva da Educação do Campo.

Outras situações revelam que as professoras se sentiam próximas da comunidade:

Delma: Você trabalha aqui de manhã, na escola do campo, e de tarde, na escola da cidade? Você consegue ver diferença no seu dia a dia? Você pode falar pra mim qual que é a diferença?

Arieli: Sim, nas pequenas coisas. Eu acho que é mais um jeito de criação, por exemplo, aqui eu vejo que eu sou mais amiga deles, tem uma relação mais próxima. Eu não sei se é porque são menos alunos, ou se porque eu estou aqui há três anos, e já conheço um por um, mas eu vejo um respeito hoje, porque no começo foi meio... eles batiam de frente com a gente, mas é uma relação muito próxima de amizade, e eu acho que com isso a gente consegue mais, porque eles se abrem, eles vêm me perguntar, e os pais conhecem a gente já, porque faz três anos que estou aqui, é uma relação muito boa mesmo, são nessas pequenas coisas a diferença. ...

Delma: Aqui então vocês conseguem um contato próximo com a família?

Arieli: Consegue. Se chamar, eles vêm também. (1ª entrevista)

Como as professoras trabalhavam tanto na escola urbana quanto na escola rural, elas significaram que, na instituição escolar do campo, conseguiam ter uma relação muito mais próxima e amistosa com as crianças e com a comunidade do que na outra unidade escolar que lecionavam. Consideravam que a relação tinha essas características porque, entre outras coisas, as crianças do campo são diferentes daquelas que vivem na área urbana.

Essa forma de conceber os alunos da escola do campo revelou que as professoras percebiam uma especificidade nas populações rurais. Elas admitiram existir vantagens de se trabalhar na escola justamente por essa diferença. Foram pontuadas as seguintes

particularidades da escola do campo, que favorecem essa boa relação: salas de aula com um número menor de alunos, as professoras conhecem todos os alunos e famílias e a maior parte delas trabalha na instituição desde a sua fundação.

Destacamos outro momento da relação da escola com a comunidade: o de reivindicação dos pais.

Enquanto os alunos faziam os exercícios, a professora Sofia me contou como foi a última semana na escola. Ela disse que o fogão da cozinha queimou e que a Prefeitura demorou uma semana para consertar. *O problema só foi resolvido quando os pais dos alunos ficaram sabendo da situação e resolveram aparecer na escola para cobrar uma atitude da diretora e da secretária de Educação* [itálicos nossos]; ficaram uma semana sem comida na escola. (Caderno de campo, 12 de novembro de 2014)

Os dados mostram que existia um tipo de participação dos pais que se caracterizava pela articulação e mobilização para questionar e cobrar da direção da escola ou até mesmo da Secretaria Municipal de Educação alguma posição em relação a assuntos que afetavam o cotidiano escolar dos filhos. A comunidade assumia o papel de responsável pela qualidade do serviço oferecido pela instituição, intervindo de forma bastante organizada e sistemática na gestão da escola quando considerava necessário.

Esse movimento da comunidade sinaliza que, embora existissem conflitos e distanciamentos, os pais mantinham uma relação com a escola de pertencimento, atentos à qualidade do ensino que era oferecido. Consideramos que a relação das professoras com a política da Educação do Campo sofreu influência dos conflitos entre a comunidade e esse paradigma, constituindo um mediador limitador daquela relação. Em contrapartida, o tipo de participação dos pais assumia um papel que não era só de tensionar no sentido de fragilizar, mas também de potencializar a apropriação dessa política.

Por um lado, esses diferentes modos das professoras perceberem a relação da escola com a comunidade evidenciam que havia um processo em que a escola e os pais estavam experienciando e testando maneiras de se relacionar e de entender qual era o papel de cada um nesse movimento. Por outro, revelam uma apropriação ainda frágil do princípio de participação defendido pelo paradigma da Educação do Campo.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Relação frágil com a comunidade		
Vínculo com as crianças e as famílias do campo		

Participação dos pais na escola		
Desconfiança dos pais em relação à EC		

Quadro 5 – Mediadores da relação com a comunidade escolar

O quadro 5 também sinaliza que, referente à relação das professoras com a comunidade escolar, não existia uma discrepância significativa entre o número de mediadores que dificultavam o processo de apropriação da política da Educação do Campo e os que facilitavam. Tanto os mediadores limitadores quanto os potenciais-transformadores estavam relacionados ao espaço que era criado, na escola, para a participação ou não da comunidade e às expectativas e concepções da comunidade e das professoras sobre a escola do campo.

4.3 Relação com os representantes²⁰ da política

Neste item, analisamos como as professoras significaram a relação da escola com os representantes da política local, buscando compreender como essa relação afetava o processo de apropriação das políticas da Educação do Campo.

Observamos que as professoras significaram a relação com a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura a partir de três aspectos. O primeiro aspecto refere-se aos recursos pedagógicos e didáticos oferecidos ou não pela Prefeitura.

Delma: Então vamos falar um pouco da escola do campo. Que concepção de escola do campo você tem?

Arieli: ... Você não consegue intercalar este pensamento que você tem com a ideia do campo, acaba ficando, por exemplo, a gente quer fazer com a criança um trabalho, já que eles plantam, que eles estão aqui, vamos misturar o conteúdo com a prática, você não consegue. Você pede uma tela lá na Prefeitura, como é que chama, não é nem tela, aquela coberturinha preta para fazer uma horta? Ai, vou mandar, não manda. Então, uma estrutura, uma coisinha básica que você quer trabalhar, ali o prático com eles, já que eles vivem nisso, vão trocar experiência com a gente também, você não consegue. Então você tem uma concepção, você até sabe os caminhos que você tem que percorrer, mas é... (1ª entrevista)

As professoras tinham uma concepção de que deveriam desenvolver um trabalho diferenciado na escola do campo. Contudo, enfrentavam muita dificuldade para desenvolver o trabalho de acordo com o paradigma da Educação do Campo porque a Secretaria de Educação

²⁰ Estamos chamando de representantes da política o prefeito, a secretária da educação e a equipe da prefeitura responsável pelas compras de materiais das escolas..

e a Prefeitura mantinham uma política de recursos pedagógicos e didáticos que não previa e não considerava as especificidades da escola do campo. Além disso, o município não dispunha de um setor da Secretaria de Educação especializado em Educação do Campo.

A escola do campo era gerida a partir dos princípios das escolas urbanas. Os mesmos materiais comprados para as escolas urbanas eram enviados à escola do campo. A inexistência de um setor de atribuição específica da Educação do Campo na Secretaria de Educação que mediasse as compras de materiais e as políticas destinadas à escola do campo dificultava o atendimento de suas particularidades e contribuía para que os gestores se opusessem às iniciativas das professoras.

A Secretaria de Educação e a Prefeitura tinham uma relação padronizada com as escolas da rede de ensino municipal no que se referia aos recursos materiais, não fazendo distinção entre a escola urbana e a do campo. Ou seja, não compreendiam que as escolas tinham identidades próprias e, que, portanto, possuíam demandas específicas e diferenciadas.

Por um lado, essa relação indicava haver um esforço de garantir um padrão mínimo na qualidade, visto que os mesmos materiais oferecidos às escolas urbanas eram destinados à escola rural. Por outro, a padronização produzia desigualdade porque inviabilizava as demandas da escola do campo. Portanto, essa relação que desconsiderava a especificidade da escola do campo funcionava como um mediador limitador.

A padronização das relações revela tanto a ausência de formação dos profissionais à frente desses órgãos para auxiliar na consolidação da escola do campo como a prevalência de uma concepção de que a escola do campo é uma extensão da escola urbana.

O segundo aspecto apontado pelas professoras foi a gestão:

Delma: E como devem ser as escolas do campo?

Maria: As escolas do campo devem ser assim: tem uma coordenação diferenciada, sabe? Onde o diretor da escola, por exemplo, não ficasse só em busca, “ai eu tenho que ver lá na cidade o que vai ser feito, ai eu vou ver com fulano se pode”. Não, eu acho que tinha que ter uma base central pra escola, ter uma secretaria de Educação do Campo, que ela realmente fosse buscar o que precisa dentro da escola... (1ª entrevista)

Maria construiu o sentido de que a escola do campo precisava ter uma coordenação e uma direção com autonomia para trabalhar de acordo com as demandas da realidade da instituição. Ela revelou que, além do distanciamento da equipe da Secretaria Municipal do cotidiano e dos desafios impostos às professoras e aos gestores da escola do campo, havia uma hierarquia entre os gestores que comprometia o desenvolvimento da escola do campo.

O trabalho dos profissionais da unidade escolar do campo era limitado porque todas as decisões referentes ao desenvolvimento pedagógico e administrativo estavam subordinadas à

gestão municipal que, como já foi dito, não tinha nenhum setor ou profissional com um olhar diferenciado para as demandas da Educação do Campo.

Entendemos que a relação de subordinação das professoras aos responsáveis pela política local da Educação do Campo fazia com que os gestores do município se mantivessem distantes dos princípios e das demandas cotidianas da escola do campo. Esse distanciamento não possibilitava uma atuação qualificada da Secretaria de Educação para subsidiar o trabalho desenvolvido na escola do campo. Dessa forma, essa relação de hierarquização assumia um papel de mediador limitador tanto da promoção das políticas da Educação do Campo na instituição quanto do processo de apropriação dessas políticas pelas professoras.

O terceiro aspecto foi o da valorização das professoras como profissionais da escola do campo:

Delma: O que mudou com o curso, Maria? Por exemplo, o que você não sabia e você passou a saber?

Maria: E é o que eu gostaria que aqui acontecesse, que tivesse mais empenho, porque eu sozinha não vou conseguir fazer. Por parte dos órgãos competentes, órgãos maiores, eles têm que se disponibilizar mais, eles têm que dar mais apoio pra gente, dar mais incentivo, sabe, mais capacitação pra gente trabalhar melhor, pôr pessoas que realmente saibam mexer com a escola do campo, sabem trabalhar com a escola do campo, que dê essa formação, por exemplo, se você quer trabalhar mesmo a escola do campo é assim, se você não quer, aí fora. (2ª entrevista)

Para Maria, as professoras estavam sozinhas e desamparadas na escola do campo, e não havia incentivo por parte dos representantes da política local para que pudessem se qualificar e melhorar o trabalho que desenvolviam. Não existia respaldo e nem apoio para a construção da Educação do Campo na escola do campo, as professoras estavam desbravando uma realidade sem referência e sem amparo financeiro, pedagógico ou formativo.

A omissão das instâncias gestoras, que deveriam respaldar as professoras e a direção da escola na criação e na implantação de políticas de investimento, dificultava a promoção da Educação do Campo na instituição escolar do campo porque deixava-a no encargo das professoras.

A análise revelou que a relação das professoras com os responsáveis pela política local não era tranquila. Pelo contrário, existia uma tensão entre esses profissionais. O negligenciamento, por parte da Secretaria de Educação, de mediadores significados como potenciais-transformadores, como os materiais pedagógicos e a formação das professoras, contribuía para que houvesse essa tensão.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Gestão de materiais a partir de princípios da escola urbana		
Relação de subordinação das professoras com a equipe gestora da Secretaria de Educação		
Relação padronizada (da Secretaria de Educação) no atendimento às demandas das escolas urbanas e rurais		

Quadro 6 – Mediadores da relação com representantes da política local

O quadro 6 explicita que, dentre outras coisas, no que se refere à relação das professoras com os representantes da política local, prevaleciam os mediadores que assumiam uma função limitadora do processo de apropriação pelas participantes da pesquisa da política da Educação do Campo. São exemplos desses mediadores: a gestão de materiais a partir de princípios da escola urbana e a relação padronizada da Secretaria de Educação no atendimento às demandas das escolas urbanas e rurais.

4.4 Material didático e infraestrutura

Neste tópico, analisamos como as professoras significaram dois elementos que observamos ter uma influência considerável sobre a constituição do cotidiano da escola do campo e sobre o trabalho desenvolvido nessa instituição: o material didático e a infraestrutura.

Material didático

Embora a escola fosse uma instituição do campo, as professoras dispunham de dois tipos de materiais didáticos para trabalhar: o material apostilado comprado de um sistema de

ensino, o qual era padrão para todas as escolas da rede municipal de ensino, e o livro didático chamado *Girassol*²¹, do Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

O material apostilado era extenso e denso de conteúdo. Para cada disciplina, havia quatro apostilas que deveriam ser usadas durante o ano letivo; ou seja, as professoras tinham de trabalhar uma apostila por bimestre para cada área do currículo²².

Existiam avaliações periódicas com os alunos sobre os conteúdos do material apostilado. Nesse processo de avaliação, a autonomia das professoras era bem limitada. Por exemplo: as questões das provas eram sugeridas pelo sistema apostilado; havia um banco de dados do qual as professoras escolhiam algumas perguntas para montar os testes. Além dessa avaliação, existia outra que era feita diretamente pela equipe do sistema apostilado.

O material do PNLD Campo²³ era uma coleção de livros didáticos mais sintéticos, com conteúdo mais condensado, que aglutinava, por exemplo, conteúdo de matemática e ciências em um mesmo livro. A coleção dispunha de metodologias específicas voltadas para a realidade do campo e de conteúdos curriculares que favoreciam a interação entre os conhecimentos específicos e os saberes das comunidades. A escola não avaliava esse material, e não existia nenhuma instância que fizesse o acompanhamento de como o material estava sendo usado pelas professoras, como acontecia com o material apostilado.

Sobre a introdução do material PNLD Campo na escola:

Delma: Vocês pediram?

Arieli: É, nós ficamos sabendo, se eu não me engano, no curso que as meninas levaram lá, que tinha esse material para o campo. Mas a escola estava aquela praga naquela época, porque ela era nova. Então, a gente teve que esperar virar o ano. Aí, conseguiu cadastrar, fizeram pelo computador de onde vem o material do campo agora. (2ª entrevista)

Desde a inauguração da escola, as professoras utilizavam o material apostilado porque elas e a Secretaria de Educação do município desconheciam a existência de um material didático apropriado para a escola do campo. Elas souberam dessa política de material didático

²¹ Trata-se de uma coleção de livros publicados pela Editora FTD que faz parte do rol de títulos do PNLD. O que caracteriza a obra ser voltada para o aluno do campo são as ilustrações e os temas que contextualizam as atividades, que geralmente têm como eixo orientador o cotidiano em comunidades rurais. No que se refere à metodologia, a coleção propõe a utilização de recursos didáticos diversificados. Existe uma equipe de especialistas que avalia esse material a partir de alguns critérios, tais como: (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, séries - anos iniciais, com as especificidades da Educação do Campo; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada; (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático pedagógicos da obra (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [Secadi], 2012).

²² As áreas curriculares trabalhadas nas apostilas eram: história, geografia, ciências, matemática e língua portuguesa.

²³ O PNLD Campo foi avaliado pelo MEC por especialistas.

voltado para a realidade do campo quando participaram do curso de aperfeiçoamento para professores da escola do campo na USP, em 2013, por meio de colegas de outras escolas do campo da região.

Ao entrarem em contato com a política dos livros didáticos, as professoras resolveram solicitar o material do PNLD Campo para a escola na qual trabalhavam. A decisão de requerer os livros foi do grupo de professoras que criticava, com a coordenação da escola, o material do sistema apostilado por não ser específico para a escola do campo.

Após o término do curso de formação oferecido pela USP, a secretária de Educação e a direção da escola do campo Mangaratiba reuniram-se com as professoras para discutir sobre o material didático utilizado na instituição. As gestoras apresentaram às professoras a possibilidade de adotar o material do PNLD Campo como o principal material didático da escola. Embora as professoras tivessem críticas ao material apostilado do sistema privado (por ser padronizado e não considerar a realidade da escola do campo), quando questionadas sobre trabalhar somente com o material do PNLD Campo, decidiram continuar utilizando o material apostilado sob a justificativa de que, se abdicassem dele, poderiam ficar em desvantagem em relação às professoras das escolas da cidade, que continuariam a usar este material.

A relação que as professoras estabeleceram com o material apostilado foi uma relação dúbia: tinham consciência de que o material apostilado as afastava da possibilidade de construir uma Educação do Campo. Ao mesmo tempo, não conseguiam abrir mão desse material porque entendiam que ele garantia a identidade como professoras e permitia que não ficassem em uma posição de desvantagem em relação às escolas da cidade.

As professoras resistiram ao material do PNLD Campo também porque não tinham a referência de como era ser professora com este material. Quando escolheram trabalhar com o material apostilado, elas não estavam só recusando a identidade e a prática de professoras de escola do campo, estavam optando por uma identidade e uma prática conhecida e que lhes transmitia mais segurança.

Referente ao uso do material do PNLD Campo na sala de aula:

Nos dias em que fiz a observação em sala de aula, observei que as professoras utilizam o material apostilado para desenvolver suas aulas. Ainda não tive a oportunidade de ver as professoras utilizando o material *Girassol*. (Caderno de campo, 22 de setembro de 2014)

Delma: Vocês trabalham esse Girassol [livros do PNLD Campo]?

Arieli: Trabalhamos, mas é difícil porque nós vamos ficar com dois materiais e é difícil cumprir os dois materiais. Esse é pago, da [nome do sistema apostilado], que é uma apostila, depois se você quiser ver... E a gente vai intercalando com o material do PLND, que é específico para a Educação do Campo. (1ª entrevista)

Delma: Tem um livro da Educação do Campo?

Sofia: Sim, que é o Girassol. Só que, assim, eu o sigo, trabalho quatro bimestres, e trabalho o apostilado da cidade. Só que eu não sou cobrada. O livro do Girassol, ele tem

muita dinâmica, muita vivência, muita pesquisa com a criança, e eu acho isso muito rico. ... (1ª entrevista)

Como as professoras não conseguiram optar por apenas um material, elas resolveram trabalhar com os dois. Assumiram o compromisso com a direção da escola e com a Secretaria de Educação de construir as aulas a partir dos dois materiais. Apesar de terem feito esse combinado, o que observamos foi que, na prática, as professoras utilizavam muito mais o material apostilado. O PNLD Campo era usado quando a apostila do semestre já havia sido concluída e a nova ainda não havia chegado ou quando as professoras precisavam trabalhar um tema/conteúdo que não estava disponível no material apostilado.

No período em que fizemos a observação dentro da sala de aula, presenciamos as professoras utilizarem o material do PNLD Campo apenas um dia. Quando perguntamos sobre este material, as professoras disseram que era muito difícil trabalhar com dois materiais, que tentavam intercalá-los, mas como o material apostilado era pago e eram cobradas para trabalhar com ele, acabavam utilizando pouco o material específico para o campo.

Observamos um movimento de muita insegurança das professoras que, apesar de terem muitas críticas ao material apostilado, usavam-no como apoio da prática docente. Essa insegurança tinha relação, dentre outras coisas, com os mediadores que orientavam as professoras no desenvolvimento do ensino na escola do campo, por exemplo, a formação que recebiam da empresa responsável pelo sistema apostilado.

Ainda sobre o sistema apostilado, a professora falou sobre o papel que o material assumiu na relação com a Educação do Campo:

Delma: E o material didático?

Arieli: O didático, a gente tem apostila que a gente acha que é meio engessada, que a gente falou no curso. Porque não fala muito da área rural, fala no geral. Mas em termos de conteúdo, ela é muito boa. Só que não tem esse olhar, essa linguagem rural, vamos dizer assim. ... (1ª entrevista)

Arieli significou que havia vantagens e desvantagens em utilizar o material apostilado. Avaliou-o, em termos de conteúdos curriculares, como um material com qualidades superiores ao do PNLD Campo, mas o compreendia como um mediador limitador que dificultava o desenvolvimento de uma prática pedagógica dentro do paradigma da Educação do Campo.

Entendemos que a professora estava falando do desafio de trabalhar com dois materiais muito diferentes, expondo as limitações tanto de um quanto do outro. Se, por um lado, o sistema apostilado era um mediador limitador porque era genérico e não contemplava as questões do campo, por outro, o material do PNLD Campo era igualmente limitador por ser fraco em conteúdos curriculares.

A análise da professora revelou a fragilidade das políticas federais da Educação do Campo relacionadas ao material didático, uma vez que elas existiam, mas ainda não eram consistentes o suficiente, na perspectiva dos profissionais que atuavam nas escolas do campo, para subsidiar o trabalho pedagógico nas instituições escolares do campo.

Sofia pontuou também como o material da apostila funcionava como um mediador limitador de seu trabalho dentro da abordagem da Educação do Campo:

Delma: Que pessoa, conta a história para mim?

Sofia: ... Aqui essa escola do campo não vive a realidade daqui, ela vive a realidade da cidade. ...

Delma: Por que você acha que não vive?

Sofia: Pelo apostilado, que a gente é obrigada a seguir. Tudo aqui é padronizado com a cidade, por mais que a escola tenta ter uma identidade própria, acaba não tendo. (2ª entrevista)

A professora construiu o sentido de que, com o sistema apostilado, a escola acabava padronizando seu trabalho com o das instituições da cidade porque esse material era voltado para a realidade dos alunos e das unidades escolares urbanas.

As professoras atribuíam ao material didático apostilado boa parte da responsabilidade por não conseguirem oferecer uma Educação do Campo na escola Mangaratiba. O uso do material apostilado funcionava como um mediador limitador do trabalho pedagógico dentro do paradigma da Educação do Campo porque dificultava a relação das professoras com a política da Educação do Campo à medida que as envolvia em outras questões, consumindo muito tempo e espaço da rotina escolar.

Percebemos que, para as professoras, o curso de formação da USP constituiu um mediador potencial-transformador importante da política da Educação do Campo. Uma das contribuições do curso foi possibilitar o acesso das professoras à política do material didático específico da escola do campo. Entretanto, se, por um lado, conhecer o material aproximou as professoras das políticas da Educação do Campo, por outro, não foi suficiente para fazê-las abandonar a apostila e adotar o livro didático do campo. Parecia que eram necessárias outras políticas para garantir essa apropriação do material.

Verificamos que a preferência das professoras pelo material apostilado não era porque consideravam o material do PNLD Campo menos importante, mas porque existia uma política de formação e orientação muito mais consolidada do sistema apostilado, que as preparava para o trabalho com o material. Na verdade, faltavam mediadores potenciais-transformadores entre as professoras e a política do material específico para a escola do campo. Depositava-se unicamente nas professoras a responsabilidade de fazer acontecer a política do material didático da escola do campo.

Infraestrutura

Com relação ao espaço físico da escola, as professoras produziram sentidos e significados sobre a ausência e a fragilidade deste item na escola do campo:

Delma: Quem você acha que poderia facilitar esse trabalho?

Arieli: ... Eu acho também que as crianças daqui não podem ficar alienadas, não é porque é do mato que não vai ter informática. A gente já chamou o prefeito, e ele falou: “vamos fazer, vamos fazer não sei o quê”. Não me lembro na época se foram duas ou três salas, entendeu? Para eles não ficarem alienados... . E a gente não consegue ampliar esse trabalho por causa disso, por causa de recurso físico, material mesmo, fica meio estacionado o negócio. (1ª entrevista)

Delma: Como é que é essa discussão, porque não tem a biblioteca, não tem a sala de informática. Como que vocês fazem essa discussão?

Arieli: Lógico que, com as professoras, isso é praticamente diário. Com a direção, nós não temos coordenador, mas a Evangelista e todas as outras diretoras que passaram por aqui, inclusive a Pietra, que sabe melhor a realidade daqui, que ela vive aí na luta, passa pra secretária de Educação. “Ah, eu vou ver”. É sempre assim. “Vou ver o que pode fazer”. Aí vem o que, a política, retenção de gastos, nunca está conseguindo. Nós já chamamos o prefeito [nome do prefeito] ... uma vez, tivemos uma conversa, ele disse que ia ampliar a escola, porque aqui tem o problema físico. “Onde nós vamos?” De repente a gente consegue fazer uma parceria com o governo que tem essas salas de informática, com algum programa, por exemplo, mais educação. Vamos supor: “Ah, a gente vai pegar isso aí e fazer”. Mas e aí? Vai colocar onde? Eu não entendo também o espaço físico ... E o prefeito na época falou que ia ampliar, pelo menos duas salas pra gente conseguir isso aí. A sala de informática, você vê que aqui é tudo junto. Diretoria, sala dos professores, e aí ele teve problema de saúde, ele saiu, e então gente já estava articulando de chamar a outra prefeita agora, para ter uma conversa, porque a gente não sabe se ela tem esse olhar da realidade daqui, entendeu? ... (1ª entrevista)

A professora significou que a falta de espaço para alojar uma biblioteca e a sala de informática bem como a escassez de recursos físicos de forma geral constituíram um desafio para as professoras na escola do campo. Segundo Arieli, essa precariedade da infraestrutura da instituição já tinha mobilizado as professoras a se organizarem para negociar com o prefeito a ampliação do prédio da escola, melhorando as condições de trabalho e de ensino na instituição. No entanto, nenhum investimento tinha sido feito para melhorar a infraestrutura da escola.

Arieli afirmou que essa limitação dos espaços físicos tinha impacto direto no trabalho desenvolvido pelas professoras na escola. Ela considerava que o trabalho pedagógico de qualidade na escola não podia ser ampliado porque não existia uma infraestrutura que possibilitasse essa expansão. Pelo contrário, a falta de políticas de investimentos nos recursos físicos e materiais funcionava como um mediador limitador desse trabalho e do papel da escola de atender aos alunos com qualidade.

Além de a estrutura da escola não ser suficiente para atender a parcela das crianças da comunidade que já estava matriculada na escola, não possibilitava a ampliação do atendimento educacional para outros segmentos que tinham demanda no assentamento, por exemplo, a educação infantil de zero a 3 anos.

Ficou claro que as professoras construíram o sentido de que a falta de uma boa infraestrutura na escola limitava o trabalho dentro da concepção de Educação do Campo. Para utilizar recursos de alguns programas, por exemplo, o “Mais Educação”²⁴, a escola Mangaratiba precisaria ter um mínimo de estrutura da qual não dispunha.

Delma: A gente já falou sobre a sua concepção de Educação do Campo, eu queria retomar um pouco mais, eu queria que você falasse a sua concepção de Educação do Campo e na sua compreensão, como devem ser as escolas do campo?

Arieli: Eu acho que para começar, a estrutura tinha que ser maior, tomando por essa aqui, eu atendo criança aqui dos seis, que são do 1º ano ao 5º, e as outras, as outras não têm necessidade? Os menores não têm necessidade, se as mães estão trabalhando lá na roça, não teria que ter uma creche, não teria que atender a toda população, não teria que ter também, já que está longe da cidade, um atendimento nas outras áreas, como: um dentista, um fonoaudiólogo, um atendimento mais completo? Não só o pedagógico, porque querendo ou não, é difícil, está mais longe, se já tem escola, porque não buscar esses outros, essas outras áreas no geral para ajudar as crianças a serem mais bem atendidas. (1ª entrevista)

Arieli significou ainda que a estrutura física deveria ser ampliada para atender às crianças menores do assentamento, pois com o pouco espaço construído que a escola dispunha, não conseguia acolher a demanda por creche da comunidade. Além disso, pontuou que, devido ao assentamento ficar tão distante da cidade, a escola deveria ter espaço para oferecer outros tipos de atendimento de que a população precisava, como dentista e fonoaudióloga.

Arieli estabeleceu uma relação de direito com os recursos físicos e materiais. Na sua concepção, as crianças do campo tinham direito ao acesso a uma escola com estrutura adequada.

As professoras construíram sentidos de como deveria ser a infraestrutura da escola do campo e o que era necessário para que a escola melhorasse nesse aspecto:

Delma: Você fala que a escola não é diferenciada, o que seria uma escola do campo diferenciada?

Sofia: [A professora fala de uma escola que visitamos durante o curso de formação da USP.] Ah, eu vejo a [nome de uma diretora de uma escola do campo] lá em [nome da cidade], aquilo para mim é uma escola diferenciada, com toda infraestrutura, você viu lá que

²⁴ “O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (Secretaria de Educação Básica [SEB], Ministério da Educação [MEC], 2011, p. 6).

eles têm a hortinha deles. Eu não conheço o pedagógico, mas aquilo lá sim, para mim, é uma escola diferenciada. (1ª entrevista)

Delma: E deixa eu te fazer uma pergunta, para finalizar. O que faria potencializar o seu trabalho na perspectiva da Educação do Campo?

Arieli: Eu acho que precisa de mais recursos, como eu te falei, mas precisa de mais aperfeiçoamento, porque é tudo novo.

Delma: O que impede?

Arieli: Ah, ah, os recursos. Não chegam os recursos que a gente pede, porque uma horta não seria o mínimo, para as crianças estarem plantando, vivenciado ali? (1ª entrevista)

Sofia significou que a infraestrutura da escola do campo tinha que ser diferenciada das instituições urbanas. Ela compreendia que o trabalho pedagógico da unidade escolar do campo tinha características particulares, que, para ser desenvolvido, precisava de uma boa infraestrutura. Sinalizou que tinha referência do que era uma escola com boa infraestrutura porque teve acesso, no curso de formação de professores das escolas do campo da USP, a uma instituição que julgava ser modelo.

Arieli, assim como Sofia, compreendeu que uma forma de potencializar o trabalho das professoras na escola do campo era prever mais recursos para infraestrutura e outros aspectos da instituição.

Entendemos que ambas concebiam a infraestrutura como um aspecto muito relevante e que podia potencializar o ensino dentro da perspectiva da Educação do Campo, mas, como era negligenciada, ela funcionava como um mediador limitador.

Tanto o material didático como a infraestrutura da escola do campo constituíam elementos tensionadores da relação das professoras com a política da Educação do Campo porque ambos funcionavam como mediadores limitadores do ensino dentro da abordagem da Educação do Campo.

O curso de formação da USP e o material do PNLD Campo eram os únicos mediadores potenciais-transformadores da relação das professoras com a Educação do Campo. Neste item analisado, verificamos que o curso de formação permitiu, por exemplo, que as professoras tivessem acesso à política dos livros didáticos do campo.

Observamos que a ausência de alguns mediadores e a presença de outros colaborava para um movimento de apropriação limitada da política pelas professoras, que não saía de uma condição fragilizada. A apropriação era frágil, dentre outras coisas, porque as profissionais tinham um conhecimento superficial da política e um acesso dificultado aos recursos.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Material didático do sistema privado		
Política frágil do material didático do PNLD Campo		
Curso de formação da USP		
Infraestrutura frágil da escola do campo		
Ausência de uma política de formação para EC		
Falta de política de investimentos no recurso físicos e materiais		

Quadro 7 – Mediadores: material didático e infraestrutura

O quadro 7 indica que, referente ao material didático e à infraestrutura, predominavam, no processo de apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, os mediadores que atuavam limitando a relação com a política. Esses mediadores relacionavam-se com as políticas de formação, de recurso e de financiamento destinadas e praticadas no município e na escola do campo investigada.

O único mediador potencial-transformador presente na relação das professoras com a política da Educação do Campo, que promovia o processo de apropriação dessa política, era a formação específica para escola do campo oferecida pela USP.

4.5 Relação com o PPP e o currículo

Projeto político pedagógico

Como a escola foi inaugurada há menos de quatro anos, ela só teve dois projetos políticos pedagógicos, sendo que, na época da realização da coleta de dados da pesquisa, o segundo estava em processo de elaboração.

Em relação ao primeiro PPP da escola:

Delma: E o PPP, como que é?

Arieli: O projeto é como que eu te disse, segue as normas gerais da lei, o PPP da cidade provavelmente vai ser igual, que é aprovado pela lei tal, mas não tinha muito esse olhar para ser diferente do campo. Só esse projeto lá, que são os adendos que a gente inseriu, que era projeto daqui, nosso mesmo.

Delma: Que era projeto horta que você falou?

Arieli: Projeto alimentação. Esses dos valores humanos, valores do assentamento... foi inserindo, mas assim, que nem você falou lá, o miolo do projeto deve ser igual ao da cidade, que era uma diretora, inclusive, que fazia. E era tudo muito novo, como que a gente ia chegar escrevendo coisas que a gente não tinha vivenciado ainda? Hoje a gente já tem outro olhar para fazer esse projeto melhor. (1ª entrevista)

Para as professoras, o PPP era um documento construído pela diretora da escola com as mesmas características dos projetos das unidades escolares urbanas. Elas entendiam que o PPP não era específico da escola do campo e não foi construído coletivamente pelas professoras, gestoras e comunidade escolar.

As professoras significaram que o projeto não contemplava as questões relacionadas ao contexto e aos povos do campo porque a realidade dos meios rurais era algo muito novo para todo o grupo de profissionais que estava trabalhando na instituição, naquele momento. Ninguém tinha experiência ou conhecimento para contribuir e colocar no projeto.

Para construir um PPP que considerasse o contexto e a realidade da escola do campo, as professoras sinalizaram uma compreensão de que era preciso tempo para vivenciar e acumular saberes e experiências do campo e da Educação do Campo. Essa questão do tempo e da experiência com o campo pontuou a importância de se investir na formação prévia e continuada do professor na escola do campo para que esse profissional conheça melhor a realidade e a comunidade em que trabalhará.

Como o PPP não era específico da escola do campo e era carregado de uma concepção urbana de educação, ele parecia funcionar muito mais como mediador limitador da relação das professoras com a política de Educação do que como potencial-transformador.

Sobre a participação das professoras na elaboração do PPP:

Delma: E como é que foi essa participação?

Sofia: Então, eu procurava projetos, porque foi como eu te falei, já veio pronto da outra escola e a gente só inseriu algumas coisas que a gente entre aspas achava que era o correto. Depois a gente começou a enxergar que não é bem assim. (1ª entrevista)

Confirmando o movimento anterior das professoras, Sofia atribuiu o sentido de que a participação das professoras na produção do PPP foi bem restrita. Para ela, o projeto já vinha pronto da escola da cidade e a participação das professoras limitava-se a incluir pequenas coisas que julgavam relevantes. Isso mostrou que as professoras não foram envolvidas na construção do PPP, que não houve um esforço de reflexão coletiva sobre os desafios específicos da unidade escolar e da comunidade. Além disso, indicou que nem nos momentos

importantes da instituição (como a construção do projeto) eram reservados tempo e espaço para o corpo docente discutir e se formar a respeito da Educação do Campo.

Ao dizer que “inseriu [no PPP] algumas coisas que a gente entre aspas achava que estava certo”, a professora mostrou que, quando ela e as colegas ingressaram na escola do campo, elas opinavam no PPP da escola com base no que achavam da Educação do Campo, mas, agora, faziam isso com um pouco mais de propriedade.

Ainda sobre o processo de envolvimento das professoras na elaboração do PPP:

Delma: Você conhece o PPP da escola?

Cláudia: Conheço.

Delma: Pode falar um pouco dele, o que você sabe sobre ele?

Cláudia: Olha, eu peguei agora, não é, o que foi passado para a gente. Eu ainda estou estudando, eu não conheço totalmente, eu estou lendo.

Delma: De maneira geral, o que você poderia falar dele?

Cláudia: Eu acho que esse eu vou ficar te devendo, Delma. (1ª entrevista)

Delma: E o PPP da escola, você conhece o PPP?

Ângela: Não. (1ª entrevista)

Quando as professoras Cláudia e Ângela, que eram concursadas e estavam na escola desde a sua inauguração, expressaram que pouco sabiam sobre o PPP, ficou claro que a falta de envolvimento com a construção do projeto seria ainda mais acentuada nas professoras com vínculo temporário e por contrato com a escola, uma vez que não teriam contato ou oportunidade de ler o documento. Essa situação revelou que o PPP, ao invés de ser um mediador potencial-transformador da identidade e das ações da escola dentro da perspectiva da Educação do Campo, funcionava como um mediador limitador, que precarizava o objetivo da escola de promover a Educação do Campo.

Entendemos que, do mesmo modo que o PPP não conseguiu ser um mediador potencial-transformador da identidade da escola do campo, porque era descontextualizado, ele contribuiu para uma fragilização do processo de apropriação da Educação do Campo por essas profissionais, pois funcionava como mediador limitador da relação com a política de Educação do Campo e dificultava as discussões e os debates em torno dessa temática.

Notamos que o PPP da escola do campo, por não ser um projeto que foi construído com as professoras e com a comunidade escolar, a partir da realidade dos alunos moradores do campo, era visto, pelas professoras, como um documento que tinha pouco potencial para instrumentalizar suas práticas de acordo com a Educação do Campo. Ou seja, o PPP não ajudava as professoras a se aproximar dos princípios das políticas da Educação do Campo.

Referente ao segundo projeto pedagógico que estava em construção na escola do campo:

Delma: E sobre o PPP, como é o PPP da escola?

Maria: Também deveria ser mudado. Não deveria ser igual ao da cidade.

Delma: Por que é igual ao da cidade?

Maria: É. Não sei se você chegou a ver, mas eu acho que ele deveria puxar, trabalhar mesmo o lado rural, sabe? ...

Delma: Vocês discutiram o PPP?

Maria: Esse ano ainda não. Porque teria que mudar. Esse ano ainda não foi discutido, e quando foi feito também, não teve discussão nenhuma, entendeu? (1ª entrevista)

Delma: E sobre o PPP da escola? O que você acha do PPP?

Sofia: Ele está sendo refeito agora, mas ele foi cópia do da cidade, com algumas inserções, mesmo porque a gente nem sabia como era um PPP para escola do campo...

Delma: Vocês tiveram algum apoio, alguma orientação para a construção desse projeto?

Sofia: Não, no primeiro, não. Nesse, aqui, a diretora está tendo uma capacitação por uma empresa contratada pela Prefeitura para fazer o projeto. (1ª entrevista)

As professoras significaram que estava ocorrendo na elaboração do segundo projeto um processo semelhante ao que aconteceu na produção do primeiro: o documento estava se transformando em uma cópia do material das escolas urbanas, e as professoras não foram convocadas e nem se organizaram para discuti-lo e dar contribuições.

Observamos que, apesar de a escola existir a um determinado tempo e ter professoras que estavam trabalhando na instituição desde o início das atividades, o grupo de profissionais da escola não conseguiu ter um acúmulo de conhecimento referente às questões mais amplas da Educação do Campo. Entendemos que os conhecimentos das professoras não foram valorizados pelos gestores municipais e por elas próprias ou não eram suficientes para deixá-las seguras para assumir o processo de produção do PPP.

Sobre o processo de reelaboração, as professoras disseram que a Prefeitura contratou uma empresa para capacitar os gestores na construção do PPP, mas essa empresa não ofereceu nenhuma orientação a respeito da Educação do Campo. O trabalho foi técnico, no sentido de orientar sobre a estrutura do documento.

A não valorização dos conhecimentos das professoras da escola do campo por parte dos gestores municipais evidenciou-se pelo fato de que, em vez de dar autonomia para os profissionais da escola construírem com a comunidade o PPP, retiraram essa liberdade, contratando uma empresa terceirizada para orientar os documentos.

Currículo

Sobre a descrição do currículo da escola do campo, as professoras expuseram:

Delma: E como que é o currículo da escola?

Sofia: É igual o currículo da cidade.

Delma: E como é o currículo da cidade?

Sofia: É português, matemática, história, geografia, ciências, é o que o governo manda, são as diretrizes do MEC (1ª entrevista).

Delma: Maria, eu queria que você falasse um pouco sobre o currículo da escola.

Maria: A meu ver, eu acho que teria que mudar muita coisa.

Delma: Como que ele é hoje?

Maria: Ah, é muito focado na cidade, sabe? O currículo da escola é focado na cidade, não é totalmente vivido na escola do campo. Teria que mudar esse currículo, no meu pensar.

Delma: E por que você acha que não muda?

Maria: Não sei se é imposto, eles trabalharem como eles trabalham na cidade, se é a direção, se é a coordenação. Eu não sei te falar, assim, porque eu ainda não achei o foco de onde que está, que não pode ser trabalhado de outra maneira. Ainda não achei esse... sabe. Vai fazer já quatro anos que estou aqui, eu fico me perguntando. (1ª entrevista)

As professoras significaram o currículo da escola do campo como idêntico ao das escolas da cidade. Nesse caso, a semelhança aconteceu porque, como já apresentamos, o material didático da escola do campo era o mesmo adotado e utilizado pelas demais escolas da rede de ensino do município que ficavam localizadas na área urbana.

Apesar de em outros momentos da pesquisa as professoras terem relatado que decidiram continuar trabalhando com o material apostilado, que era um dos maiores responsáveis pela padronização dos currículos da escola do campo e da cidade, Maria atribuiu o sentido de que o currículo foi imposto pelos gestores da rede de ensino. Para Maria, a determinação existiu porque os gestores da Secretaria de Educação não criaram as condições necessárias para que as professoras pudessem construir um currículo diferenciado para a escola do campo. As possibilidades de construção de um currículo estavam atreladas a um compromisso e esforço individual das professoras.

O questionamento de Maria sobre o que impedia as professoras de construir um currículo próprio da escola do campo mostra que existia uma abertura e desejo, por parte das professoras, de que esse currículo fosse inovador, contudo, ele apenas reproduzia o da cidade.

Sobre o acesso das professoras ao currículo da escola:

Delma: E o currículo da escola, você conhece o currículo da escola?

Ângela: O currículo da escola? Não, porque assim, como é contrato, eu comecei na verdade a trabalhar em abril aqui, e a parte da gestão assim, não... (1ª entrevista)

Ângela, que era uma professora celetista, disse não conhecer o currículo da escola do campo porque tinha pouco tempo (sete meses) de trabalho na instituição. O relato da professora sobre essa questão sinalizou que não existia um ritual de apresentação do currículo da escola do campo aos professores novos, bem como parecia não haver uma cultura de discussão sobre esse currículo, para revê-lo e adaptá-lo à realidade da unidade escolar do campo.

Assim como desconheciam o PPP, as professoras não concursadas também desconheciam o currículo da escola do campo. Percebemos que a relação das professoras celetistas com a Educação do Campo e com vários aspectos da escola do campo era muito

mais fragilizada porque o vínculo com a instituição era frágil e não proporcionava envolvimento da profissional.

Referente aos sentidos que as professoras atribuíam ao currículo da escola do campo:

Delma: Para poder dar aula na escola do campo, você dá do mesmo jeito que você dá na cidade, tem alguma adaptação, você conhece o currículo dessa escola, o que tem que ser dado para essas crianças?

Cláudia: Acho que isso teria que ser voltado totalmente para a realidade das crianças. A gente tem algumas adaptações, aqui eu não tenho quadra. Então, esportes de quadra já ficam mais limitados. (1ª entrevista)

Delma: Como que é a caracterização do currículo da escola? Como que é o currículo da escola?

Arieli: Então, a gente segue as leis, e aí tenta adequar com os projetos. Então, tem o projeto de horta, um projeto que a gente acha, assim, muito importante aqui, é de valores, que eu te falei que eles batiam muito... (1ª entrevista)

Apesar de todas as questões que limitavam a discussão dessa temática dentro da escola do campo, as professoras significaram que o currículo deveria ser mais voltado para a realidade das crianças do campo, contudo, não conseguiam expressar com clareza como este deveria se diferenciar, por exemplo, dos currículos das unidades da cidade.

Observamos que o movimento das professoras foi de tentar adaptações do currículo à realidade que vivenciavam. No entanto, eram iniciativas com pouca discussão coletiva da escola e da comunidade. Eram ações isoladas de cada professora que não sintetizavam ou expressavam uma compreensão consensual dos sujeitos envolvidos na instituição do campo.

Entendemos que os esforços individuais não eram suficientes para a construção nem de um currículo mais coerente com a Educação do Campo e nem para uma escola do campo. Sem diálogo e sem articulação de todos envolvidos no processo de ensino na unidade escolar do campo, o máximo que se conseguia era fragmentar uma proposta de Educação distanciada das políticas da Educação do Campo.

A relação das professoras com o PPP e o currículo era bastante superficial, principalmente das professoras celetistas. Não havia condições necessárias para que se envolvessem na construção do PPP e do currículo da escola do campo. Elas não tinham formação, orientação, autonomia, acúmulo de conhecimento sobre a Educação do Campo, tempos e espaços para discutir o PPP e o currículo. Além disso, havia uma política de terceirização da construção do PPP que dificultava a participação das professoras no processo.

Percebemos que o currículo e o PPP da escola Mangaratiba funcionavam como instrumentos que não aproximavam as professoras da política da Educação do Campo porque não foram pensados para a realidade da escola do campo. Com essa configuração, o PPP e o currículo tornaram-se mediadores limitadores da relação das professoras com a política da Educação do Campo e, conseqüentemente, com seu processo de apropriação.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Processo de terceirização do PPP e do currículo		
Processo não democrático de elaboração do PPP		
Cultura de não discussão e adequação do currículo à realidade do campo		
PPP e currículo não específicos para escola do campo		

Quadro 8 – Mediadores da relação com o PPP e o currículo

O quadro 8 mostra que, referente ao PPP e ao currículo, só foram identificados mediadores limitadores da relação das professoras com a política da Educação do Campo. Esses mediadores referem-se ao processo de terceirização do PPP e do currículo da escola, ao processo não democrático de elaboração do PPP e à cultura de não discussão e adequação do currículo à realidade do campo.

4.6 As práticas pedagógicas

Neste item, identificamos e analisamos as práticas pedagógicas das professoras da escola do campo relativas à Educação do Campo. Identificamos alguns tipos de práticas que as professoras consideraram afinadas com a Educação do Campo. As primeiras referem-se à construção da horta na escola do campo:

Delma: Dá um exemplo do que você já fez?

Sofia: Eu até tentei fazer uma horta, mas na época do calor as plantinhas acabaram morrendo, não aguentaram mesmo porque eu até pedi ajuda de alguns pais, mas não deu muito certo, e aí não foi pra frente. (2ª entrevista)

Delma: O que você já fez que você considera assim, ah, isso é bem Educação do Campo?

Maria: O plantio, a horta suspensa. O plantio foi muito favorável, sabe, porque as crianças realmente elas plantavam, elas cuidaram das plantas ao redor, sabe. Para eles, era assim, muito gostoso, eles saírem lá fora para regar aquelas plantas. Elas falavam: hoje é dia da gente regar as plantas, nossa. (2ª entrevista)

As práticas mais citadas pelas professoras foram aquelas que tinham relação direta com a natureza, com o trabalho do homem do campo, e eram desenvolvidas fora da sala de

aula, por exemplo, o plantio e o cultivo de hortas. A horta apareceu com recorrência para ilustrar a prática da Educação do Campo desenvolvida na escola.

As professoras significaram que era a presença das atividades que reproduziam o dia a dia do trabalho do homem do campo que garantia que a escola tivesse uma prática considerada como Educação do Campo. O movimento delas era de tentar reproduzir na escola a experiência que o aluno tinha no campo, mais especificamente, o que elas imaginavam ser essa experiência.

As professoras significaram que as práticas dentro da escola do campo tinham, de alguma forma, de antecipar para o aluno os conhecimentos e as vivências com os quais teriam contato na vida cotidiana do campo. Contudo, essa prática de antecipação e reprodução das experiências na escola do campo era feita sem nenhuma problematização ou discussão dos contextos políticos, econômicos e sociais. O foco ficava somente no fazer, revelando uma concepção pragmática de Educação do Campo.

Outro movimento de aproximação ao que as professoras consideravam como próprio da escola do campo refere-se à linguagem usada para as explicações das atividades e dos conteúdos escolares.

Delma: Eu quero que você fale agora um pouco sobre as suas práticas, que práticas da escola que você identifica, que são práticas da Educação do Campo? E aí você pode contar uma ou duas práticas que vocês tenham feito, que você identifica que são práticas da Educação do Campo.

Arieli: É que nem eu te falei, não é. Eu tento usar os termos para a linguagem do campo, na matemática, eu uso o que eles usam aqui, que são os lotes, os animais, as plantas que são mais orais. Talvez, na cidade, eu fosse usar biroca, aqui eu uso animais filhotinhos, bezerrinhos. Então, a gente sempre insere projetinhos com essa linguagem mais rural. Vamos falar dos bichinhos, vamos plantar, vamos fazer a conta com aquela planta que a gente plantou, tanta coisinha, mas a gente vai fazendo dessa linguagem mais rural do que urbana. (1ª entrevista)

Delma: Como que você sistematiza as suas práticas considerando as especificidades dos alunos do campo? Como é que você pensa a sua prática a partir dos alunos do campo?

Ângela: Ah, sim. É, então, na forma de se explicar alguma coisa, a gente tem que tomar cuidado, porque assim, eles não saem muito, então, se a gente for falar alguma coisa, usar algumas comparações, assim, na hora do ensino, tem que tomar cuidado para não falar alguma coisa que eles vão desconhecer, da cidade, por exemplo, a de [nome da cidade], que eles vão pouquíssimo para lá, então, tomar cuidado para não falar algumas coisas, porque eles não vão entender. Então, tem que procurar falar algo do cotidiano deles, se houver alguma comparação das aulas, falar o que eles conheçam, porque é um pouquinho diferente, o vocabulário, a linguagem, o comportamento, é diferente. (1ª entrevista)

A contextualização do ensino por meio do uso de uma linguagem que seja mais próxima daquela que os alunos da escola do campo estão acostumados foi significada pelas professoras como uma prática necessária para garantir a Educação do Campo. O sentido que atribuíram foi de que existe algo que é próprio e específico do meio rural, de que as professoras deveriam se apropriar para ministrar as aulas. Essa compreensão revelou uma

preocupação das professoras de resgatar e valorizar a cultura do campo, que se materializa e se sintetiza também na linguagem.

Na fala das professoras ficou evidente um entendimento ainda muito introdutório sobre Educação do Campo. Ao mesmo tempo que elas demonstraram sensibilidade e certo conhecimento sobre questões importantes para a educação dos povos do campo, apresentaram práticas que não estão baseadas num projeto consistente de Educação do Campo na escola.

Outra categoria de práticas que localizamos foram as que tinham uma temática concatenada ao campo.

Observação na sala da professora Maria: A professora usava o quadro para colocar as respostas. Percebi que, hoje, todas as atividades *tinham como tema o campo ou alguma questão relacionada ao campo*. Por exemplo, a professora falou de uma atividade em que os alunos tinham de escrever uma carta coletiva para a câmara de uma cidade falando dos *problemas ambientais* de onde eles moravam. Neste momento, a professora perguntou para cada uma das crianças o que poderiam colocar. A professora questionou as crianças a respeito da temática. Depois, deixou com que *as crianças falassem de questões ambientais* que existem na sociedade no geral. (Caderno de campo, 22 de setembro de 2014)

Observação na sala da professora Ângela. A professora continuou trabalhando a apostila de língua portuguesa, agora é um *exercício que pede para as crianças fazerem uma lista das flores que elas conhecem*. A professora perguntou *que flores conheciam*, as crianças responderam rosa e margarida. Como não conheciam mais nomes de flores, a professora colocou na lousa mais três nomes de flores que ela mesma conhecia e encerrou a atividade. A próxima atividade *foi uma cruzadinha com o nome das flores*. *A professora deu um tempo para as crianças fazerem as atividades e depois as corrigiu individualmente* [itálicos nossos]. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2014)

Apesar dos poucos recursos físicos e materiais de que a escola dispunha, as professoras, mesmo fazendo uso das apostilas, tentavam valorizar algumas possibilidades de práticas que tinham uma relação maior com o campo. Observamos que, na prática da professora em sala de aula, havia uma valorização de alguns temas e/ou conteúdos voltados à Educação do Campo, por exemplo, as questões ambientais e a agricultura familiar.

Por um lado, isso sinalizou que existia um movimento, mesmo que tímido, de organizar o ensino valorizando conteúdos que se articulam com as questões do campo. Por outro, nessas práticas, a temática do campo não foi discutida de forma aprofundada. Dessa forma, os temas ou conteúdos ligados à Educação do Campo estavam presentes nas práticas das professoras em segundo plano, como pano de fundo da atividade.

Percebemos que era difícil aprofundar as práticas da Educação do Campo porque outros objetivos e demandas se sobrepunham, por exemplo, os exercícios e lições da apostila, que ocupavam os tempos e os espaços da sala de aula.

Sobre a prática da Educação do Campo como sendo aquela que envolve o espaço da comunidade, as professoras afirmaram:

Delma: Eu queria que você falasse um pouco sobre as práticas de ensino da escola do campo. Algumas práticas que você caracteriza como sendo da escola do campo. Nesses anos, o que vocês fizeram que você caracteriza como sendo prática da escola do campo?

Sofia: O que a gente fez, mas isso foi no primeiro ano, a gente tinha muita prática nos lotes, a gente ia muito nos lotes ver a forma de plantio agroecológico. As crianças fizeram uma muda, que eu esqueci o nome, mas não saiu da terra, foi feito o enxerto no galho, e a raiz saiu daquela árvore, do galho, e foi pra terra. Isso a gente fazia muito. Então, a gente visitava muitos lotes agroecológicos que estavam funcionando, só que aí depois a escola trocou de direção em 2011 para 2012, e em 2012 para 2013.

Delma: E no dia a dia?

Sofia: No dia a dia acaba sendo o conteúdo mesmo da sala de aula, não consegui, uma coisa que eu gostaria muito, mas eu acabei não conseguindo, isso assim, eu lembro que a gente saía, andava a pé, chegava nos lotes, eram umas aulas bem divertidas, porque a pessoa do lote que explicava, então às vezes a gente achava, uma vez até, eu e a dona [nome da diretora] tomamos o maior fumo, porque a gente achou que o negócio era mato, e a gente estava pisando em cima da horta do homem. Mas é assim, prática mesmo assim... (1ª entrevista)

Sofia significou que as práticas da Educação do Campo eram aquelas que existiram quando a instituição foi inaugurada. Segundo a professora, naquela época, as práticas caracterizavam-se por acontecer nos lotes do assentamento e serem elaboradas e desenvolvidas pelas professoras e gestoras com a parceria da comunidade.

Parecia que, no momento da pesquisa, essa não era a realidade da escola. Ou seja, a instituição não conseguia mais desenvolver esse tipo de prática porque se ocupava do conteúdo curricular que era fechado para qualquer contribuição da comunidade, por seguir uma estrutura pronta e dada pelo sistema apostilado privado.

Sobre a ausência de práticas relacionadas à Educação do Campo:

Delma: Sobre as práticas de ensino dessa escola do campo, você poderia falar um pouco, quais são as práticas de ensino?

Cláudia: As minhas, da minha disciplina?

Delma: Isso.

Cláudia: As crianças, eu tenho que passar lateralidade, coordenação motora. É isso que você está falando?

Delma: Isso, mas o que você dá para eles que você identifica como sendo assim, eu resolvi dar porque são alunos da escola do campo.

Cláudia: Não, na parte esportiva não tem muito, não tem essa diferença não. É igual eu estava te falando, diferente é só o ambiente, diferente bater uma bola de basquete na quadra de bater no chão, mas espaço tem bastante, dá para trabalhar todas as concepções do esporte no campo. Então, isso não deixa a desejar.

Delma: Então, o que você dá para as crianças da cidade, você dá aqui também.

Cláudia: Dou. O que diferencia é o espaço físico, aí eu dou futsal, aqui eu dou futebol de campo, lá não tem um campo, aqui não tem uma quadra. O que diferencia é o espaço físico, só. (1ª entrevista)

Observação na sala da professora Maria. A professora Maria, no início da aula, coloca a rotina do dia na lousa. Primeiro, ela faz uma oração com as crianças, depois lê um texto literário e em seguida passa as páginas da apostila que os alunos vão fazer durante o dia. Os alunos leem as orientações da apostila e fazem os exercícios. (Caderno de campo, 20 de outubro de 2014)

Apesar de as professoras apresentarem várias iniciativas do que elas entendiam por práticas da Educação do Campo, também pudemos verificar momentos em que as professoras revelaram a ausência dessas práticas. No caso de Cláudia, verificamos uma compreensão de que não existia diferença nas práticas pedagógicas das escolas urbanas e das escolas do campo, o que mudava, na concepção da professora, era apenas o ambiente. No caso de Maria, a rotina foi orientada pelo sistema apostilado, em função disso não sobrava espaço para discussões ou atividades que não fossem aquelas propostas pelo material didático apostilado.

Percebemos que as professoras relacionavam as práticas da Educação do Campo com diferentes iniciativas que já tiveram no cotidiano escolar. Se, por um lado, isso mostrou que as professoras estavam no movimento de tentar se apropriar dessas práticas, por outro, as várias configurações da prática pedagógica das professoras na escola do campo bem como a ausência dessas práticas em alguns momentos revelaram que a perspectiva da Educação do Campo não estava bem consolidada nessa instituição. Pelo contrário, as professoras tinham uma apropriação muito frágil das práticas da Educação do Campo.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Adaptação da linguagem		
Seleção de temas concatenados ao campo		
Proposição da horta		
Orientação das práticas pedagógicas pelo sistema apostilado		

Quadro 9 – Mediadores das práticas pedagógicas

O quadro 9 mostra uma predominância dos mediadores potenciais-transformadores na relação das professoras com a política da Educação do Campo no que se refere às práticas pedagógicas. Esses mediadores potenciais-transformadores aludem aos processos de adaptação da linguagem à realidade do campo, de seleção de temas concatenados ao campo e de proposição da elaboração da horta.

4.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo

Neste item, analisamos a relação das professoras com as políticas e a legislação da Educação do Campo e quais as leituras e interpretações que faziam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Quando foram questionadas se tinham acesso às políticas e às legislações da Educação do Campo, de um total de cinco entrevistadas, duas (Ângela e Cláudia) responderam que não. As profissionais que declararam não ter acesso às políticas e às legislações da Educação do Campo não eram concursadas. Elas foram contratadas por tempo determinado em sistema de contratos e estavam trabalhando na escola há menos de um ano. Além disso, as duas professoras que afirmaram desconhecer as políticas e as legislações da escola do campo não participaram do curso de aperfeiçoamento oferecido pela USP e nem de outras formações específicas para professores do campo.

A fragilidade do vínculo com a escola bem como a falta de formação na área funcionaram como mediadores limitadores da relação das professoras com a Educação do Campo porque dificultavam a compreensão sobre sua política.

Ainda sobre o acesso das professoras às legislações e às políticas da Educação do Campo:

Delma: Então agora vamos falar um pouco sobre as legislações e as políticas. Já teve ou tem acesso às leis que normatizam a escola do campo?

Sofia: Já tive acesso. (1ª entrevista)

Delma: Agora a gente vai falar sobre as leis e as políticas. Você já teve ou tem acesso às leis que normatizam as escolas do campo?

Arieli: Já, no curso. (1ª entrevista)

Delma: Agora a gente vai conversar um pouco sobre as legislações e as políticas. Você já teve ou tem acesso às leis que normatizam as escolas do campo?

Maria: Eu tive só lá no curso mesmo de pedagogia. (1ª entrevista)

Todas as professoras que disseram ter acesso às políticas e à legislação da Educação do Campo eram concursadas e tinham um vínculo estável com a escola, sendo que estavam na instituição desde a sua inauguração.

Os dados confirmam mais uma vez que, além do vínculo que as entrevistadas tinham com a escola do campo, outro elemento mediador que podia influenciar no acesso às políticas e às legislações do campo era a formação. Todas as professoras que revelaram já ter contato com essas políticas tiveram alguma formação voltada para a escola do campo.

Referente ao papel dos cursos de formação no acesso das professoras às legislações da Educação do Campo:

Delma: Conhece a legislação que normatiza as escolas do campo?

Sofia: Olha, eu tenho um breve conhecimento que foi o que a gente viu no curso da USP. Quando a [nome da professora] era diretora, ela trazia muito a [nome da professora], lá do [nome do assentamento], ela que dava as informações, o site, mas também eu acho que ela veio uma ou duas vezes, acabou não vindo mais. (1ª entrevista)

Delma: Você já teve acesso à legislação que normatiza as escolas do campo?

Arieli: Já, no curso.

Delma: Fala um pouco do curso. Eu queria que você falasse um pouco como que o curso te ajudou a entender essas leis, ou se você puder falar de maneira geral como que o curso te ajudou na compreensão.

Arieli: Ajudou porque a gente achava que era um problema só nosso. Aqui a escola não tem nada, o que a gente podia fazer acontecer, e como a gente podia fazer.

Arieli: ... O curso foi muito bom porque nós tivemos assim, os contrastes, a nossa [escola] ainda é pequena, tem de [nome da cidade], que já está aquela beleza de escola, o que tem lá, uns 20 anos, eu não me lembro. Uma troca. E a gente vê o apoio, e a gente trocava, olha tem essa lei aqui, a gente pode levar ela na secretaria, então essa troca foi muito boa, aquelas conversas para a gente ver que o problema não era só específico nosso, que tem como resolver, só que tem que ter parceria, e o que está pegando assim, são essas parcerias, que estão meio paradas. (1ª entrevista)

Delma: Você teve acesso à legislação da Educação do Campo?

Maria: É, só no curso. Só no curso que eu tive acesso.

Delma: Conhece a legislação que normatiza as escolas do campo?

Maria: Sem ser aquela que eu conheci lá, eu não conheço nenhuma outra.

Delma: Você conhece as políticas da Educação do Campo?

Maria: Conheço as que eu aprendi lá no curso. (1ª entrevista)

No caso das três professoras que disseram ter acesso às políticas e às legislações da escola do campo, o contato aconteceu no curso de aperfeiçoamento que tiveram para professor do campo na USP. Dessas três professoras, uma (Sofia) declarou que também estudou as políticas e as legislações em reuniões de formação na própria escola.

As professoras significaram o curso de formação como um espaço em que tiveram acesso à legislação da Educação do Campo porque puderam trocar experiências com outras professoras que também trabalhavam em escolas do campo e conhecer outras instituições do campo que tinham um acúmulo sobre a Educação do Campo e haviam construído um projeto de escola do campo mais consolidado.

Se, por um lado, a troca de experiências permitiu que as professoras tivessem acesso a um saber fazer da Educação do Campo, por outro, também possibilitou verificar as discrepâncias entre as unidades escolares do campo, bem como os problemas e desafios que enfrentaram e enfrentam para se manter. Tomar consciência desses fatos ajudou as professoras a entender um pouco melhor a realidade mais ampla do campo e da sua escola e dimensionar o investimento necessário para transformar a escola em uma instituição realmente do campo.

Verificamos que essa consciência e a experiência proporcionada pelo curso de formação não foram suficientes para mobilizá-las, por exemplo, a não aceitarem mais trabalhar com o material didático do sistema apostilado.

Tanto o curso de formação, modalidade aperfeiçoamento, oferecido às professoras na universidade quanto as poucas experiências de formação que tiveram dentro da escola representaram importantes mediadores potenciais-transformadores para o processo de apropriação da política pública pelas professoras. Entretanto, os dados revelam-nos que esses mediadores tinham limites quando não articulados com outros.

Referente à compreensão das professoras sobre a legislação e a política da Educação do Campo:

Delma: Eu queria que você falasse brevemente a compreensão que você tem sobre as legislações.

Sofia: Eu sei que o custo do aluno para a Prefeitura é um pouco mais. Grosso modo, eu sei também que tem muita lei que mantém essa escola aberta, por isso que a Prefeitura não fecha, direito do transporte, o aluno tem. É isso, assim...

Delma: Que compreensão que você tem sobre as políticas?

Sofia: Hummm, não. Agora assim, eu não vou conseguir te falar não.

Delma: Conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?

Sofia: Olha, eu já li elas. Já li, sim.

Delma: Que compreensão que você tem? Consegue falar sobre?

Sofia: Não, não consigo falar brevemente, não. Porque a entrevista dá branco na gente. (1ª entrevista)

Delma: O que você pode falar sobre sua compreensão sobre essas leis?

Arieli: De compreensão?

Delma: É, é.

Arieli: Que a escola do campo tem uma especificidade, e tem lei que embasa isso? Por exemplo, até essa que a gente estava falando, “ah, eu tenho que ganhar mais”. Ganhar mais por quê? Porque é afastado, isso tá explicando a lei. Então, a lei explica essas especificidades do campo, e o que deve ser feito ali, que é atribuído para essa área que é diferente da cidade.

Delma: Você conhece as políticas da Educação do Campo?

Arieli: Conheço. De maneira geral, a gente já viu alguma coisa. Eu não sou uma expert ((risos)).

Delma: Mas que compreensão você tem de maneira geral, dessas políticas?

Arieli: Como assim?

Delma: Não sei, se você quiser falar de uma política que você conhece ou de maneira geral.

Arieli: Bom, eu lembro de leis que falam, por exemplo, que a escola do campo pode ter uma autonomia até nos dias de aula, que eu posso trocar os dias de aula no período de seca, no período de, porque aqui quando chove, vai atolar, então tem lei embasando isso, que eu posso ter uma autonomia na escola. E eu acho, às vezes, que não usa essa autonomia que tem na lei para ajudar o trabalho na escola. Que tem, tem, a gente que precisa buscar mais, até. (1ª entrevista)

Delma: Eu queria que você falasse um pouco assim, que compreensão que você tem sobre essa legislação. Você estudou um pouco, o que ficou?

Maria: Olha, ficou uma marca registrada, sabe, de... é... do querer fazer, buscar, compreender o que você está buscando e é muito importante, e você passar para os outros o

que realmente é essa concepção de terra, campo, escola rural, e mostrar realmente que ela não é a escola da cidade. Gente, vamos trabalhar diferente, vamos ver, vamos buscar, tem tantas coisas, tem coisas do campo aí, mas...

Delma: Você conhece as políticas da Educação do Campo?

Maria: Conheço as que eu aprendi lá no curso. Eu sei que para nós já adultos, é diferente que para criança. Para criança, é uma maravilha... Se eu falar para eles, vamos lá, vou hoje ensinar as políticas do campo para eles, eles vão falar: “mas tia, o que é isso”? Para trabalhar terra, também tem política. Então, para eles é diferente do que eu aprendi. Então, você tem que mostrar para eles, não é assim, olha, eu aprendi que eu posso trabalhar terra de uma maneira diversificada... (1ª entrevista)

As professoras Sofia e Arieli, embora tivessem dificuldade e esboçassem uma compreensão superficial de algumas leis referentes à escola do campo, demonstraram que, de alguma forma, tinham acesso e sabiam que as leis eram importantes para a manutenção da escola. Sofia, por exemplo, citou a existência de leis que garantem uma política de transporte escolar e de financiamento diferenciado para o aluno do campo, o que dificulta o fechamento das escolas. Arieli mencionou uma lei que confere autonomia para a escola do campo organizar o calendário escolar conforme a realidade dos alunos. Arieli também comentou que, em alguns municípios, existia uma política de remuneração diferenciada para os profissionais que trabalham na escola do campo.

No caso de Maria, observamos uma dificuldade maior em expressar sua compreensão sobre a legislação da Educação do Campo. Quando foi convidada a falar, Maria disse que conhecia as leis, mas apresentou uma explanação confusa, e não foi possível perceber com clareza sobre qual preceito estava falando e qual entendimento tinha sobre ele.

Percebemos que o acesso à legislação da Educação do Campo constitui um mediador potencial-transformador da relação das professoras com a política da Educação do Campo. Com conhecimento e maior domínio da legislação, as professoras têm mais recursos para pensar e interpretar a política da Educação do Campo.

Buscando identificar qual a compreensão das professoras entrevistadas sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, lemos para elas três trechos do documento²⁵: o primeiro sobre a identidade, o segundo sobre as propostas pedagógicas e o terceiro sobre a formação dos professores da escola do campo.

²⁵ Os três trechos apresentados para as professoras das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram: *trecho 1* – Trata da identidade da escola 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” (CNE, 2002, p. 1); *trecho 2* – Trata do projeto pedagógico das escolas do campo: “Art.5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (CNE, 2002, p. 1); *trecho 3* – Trata de princípios importantes a serem contemplados na

Percebemos que, quando as professoras eram convidadas a falar sobre o trecho que tratava sobre a identidade da escola do campo, apareciam diferentes formas de se apropriar dele:

Delma: Vou ler o trecho sobre 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.

Cláudia: Ah, diversidade, o respeito às diferenças.

Delma: Movimentos sociais...

Cláudia: É, isso aí tem familiaridade. Agora num contexto geral, eu não consigo interpretar esse texto.

Delma: Não lhe é familiar?

Cláudia: Não. Não consigo interpretar ele. Palavras são conhecidas, eu acredito que sejam respeito à diversidade, à diferença de cada um, à situação que trouxe a ter essa escola de campo, pelo que cada um aqui fez. Que eles lutaram pela terra que eles acham que têm direito, mas num contexto eu não sei te responder o que esse texto pode me trazer. (2ª entrevista)

Delma: Você já teve acesso às ideias, ao texto?

Sofia: Não, quem é esse autor?

Delma: São as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Sofia: Acesso eu já tive, mas, lembrar esse pedaço, não. ... Aqui, essa escola do campo não vive a realidade daqui, ela vive a realidade da cidade. (2ª entrevista)

Apesar de Cláudia e Sofia terem apresentado dificuldade para interpretar o trecho das Diretrizes sobre a identidade da escola do campo, fizeram alguma relação entre o fragmento e o que sabiam sobre a política da Educação do Campo. Cláudia significou que o excerto se relacionava à diversidade do campo e da escola do campo. Sofia apresentou um sentido de que o texto sugeria que a identidade da escola do campo deveria estar ligada à realidade da comunidade na qual estava inserida.

Percebemos que as relações que as professoras estabeleceram com os princípios da constituição da Educação do Campo, como diversidade do campo e articulação da identidade da escola com a realidade da comunidade, foi feita de maneira genérica, sem especificação do que isso significava para o cotidiano da unidade escolar. Essa apropriação pouco aprofundada de princípios da Educação do Campo revelou que o acesso das professoras à legislação e às

formação do professor: “Art. 13 - Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (CNE, 2002, p. 3).

políticas aconteceu de forma aligeirada, sem reservas de espaços e tempos para discutir, debater e estudar de forma sistemática.

Delma: Vou ler o trecho sobre a identidade. ...

Maria: É verdade mesmo.

Delma: Você já teve acesso a essas ideias ou a esse texto?

Maria: Não, eu tive acesso à ideia desses saberes dos alunos, sabe? A questão da tecnologia, tive acesso sim.

Delma: O que você pensa? O que você entende sobre isso?

Maria: Devido ao que o aluno já sabe, ao avanço e à tecnologia. Eles têm mais que, realmente, põe em acesso mesmo o estudante, porque hoje em dia é tudo tecnológico, é tudo tão... Se você não souber mexer, não tiver disponibilidade, não tiver acesso às redes sociais, aos movimentos sociais, essas coisas sociais, você não consegue fazer nada. Eu tive que evoluir também, eu tive que aprender para poder passar para os alunos um pouco mais, do que eu já sei, mas para poder dar um pouco mais. (2ª entrevista)

Maria apresentou uma compreensão confusa sobre o fragmento do texto das Diretrizes que trata da identidade da escola do campo. Já Ângela e Arieli apresentaram respostas um pouco mais complexas, nas quais identificamos uma apropriação maior de alguns princípios e conceitos da Educação do Campo:

Delma: Vou ler o trecho sobre a identidade. ...

Ângela: Bom, eu acredito assim, que isso se dá mais o que se vive. Procurar saber mais sobre a realidade do campo em si. Não sei, não buscar somente o que se passa em outras escolas, principalmente, a questão dos estudos. Eu num estudo próprio, da questão do lugar, da escola do campo, foi isso que eu entendi. ...

Delma: E como poderia ser feito isso?

Ângela: Essa discussão coletiva. Essa busca por esses objetivos assim. Bom, não sei, eu vejo que, às vezes, fora da escola, ali, no lugar que eles fazem ali, reuniões, é isso. Acho que uma assembleia, uma reunião com as pessoas envolvidas, uma reunião assim, periodicamente para que se possa discutir, que se possa colocar os objetivos que cada um pensa, para aquilo se tornar coletivo, e não se tornar individual. É interessante na escola também, mas eu não faço ideia de como seria...

Delma: Então a escola deveria trabalhar mais próxima da comunidade?

Ângela: É, é. Não sei, aí teria que ser um tema, um tema transversal, não sei, um tema que não se tem no currículo. Talvez não tenha essa questão no currículo da escola, mas seria mesmo já, para começar de cedo essa questão assim, de igualdade, de se fazer essa assembleia, de que todos possam ter os acessos às informações ao coletivo em si, que cada um possa expor aquilo que pensa. É interessante na escola começar isso porque eu vejo que na escola eles têm disso, não é, o pessoal. Principalmente daqui, de assentamento, é eles têm essa questão de coletivo, de união, de poder discutir os assuntos que interessam, então, é interessante desde cedo começar assim. (2ª entrevista)

Ângela relacionou a identidade da escola com a realidade do campo. Quando questionada sobre como seria isso, sugeriu que a escola deveria valorizar o trabalho coletivo e que o currículo deveria ter elementos específicos da realidade do campo e contemplar os aspectos sociais também da comunidade.

A professora reconheceu que existiam especificidades em um assentamento rural – marcado pela forte presença do coletivo – que precisavam ser conhecidas pelas professoras e exploradas pela escola. Revelou uma compreensão de que as diferenças da escola do campo

não estavam associadas apenas a uma simples dicotomia com a cidade, mas que existia uma maneira de organizar e funcionar da comunidade que era diferente.

Sobre o trecho das Diretrizes que trata da identidade da escola do campo:

Delma: Vou ler o trecho sobre a identidade. ...

Arieli: A vinculação às questões inerentes à realidade. Porque não é igual à cidade. Aqui, tem as especificidades e as necessidades diferentes, que nem, lá não vai atolar um ônibus. Então, aqui a gente tem que saber como vai fazer no dia de chuva, como vai buscar, já ter um alerta que pode atolar, falta de água, que aqui não tem água, é poça. Os saberes próprios justamente isso, de lidar com a terra. E o da cidade, muitas vezes nem a gente tem o conhecimento que ele tem, então, é uma troca. Nessa parte, eles passam muito pra gente, e a gente vai integrando aí. (2ª entrevista)

Arieli apresentou uma interpretação de que: a identidade da escola do campo tinha de estar relacionada à realidade na qual estava inserida; a escola do campo tinha uma especificidade e seus alunos tinham necessidades diferentes; a escola tinha de promover a troca de conhecimento entre os alunos e as professoras; a professora nem sempre tinha conhecimento suficiente para trabalhar com o aluno do campo.

A professora significou que a identidade da escola e dos alunos do campo não era igual à da cidade. Contudo, ela atribuiu as diferenças aos aspectos físicos, relacionados aos desafios do ambiente do campo, como a dificuldade de locomoção e captação de água potável. As demandas culturais, que devem ser entendidas e consideradas para se promover o ensino na perspectiva da Educação do Campo, estavam ausentes.

Em relação à identidade da escola do campo, as professoras reconheceram que existe ou deveria existir uma especificidade na maneira de funcionar e atender aos alunos do campo, mas, de maneira geral, elas não conseguiam localizar com clareza qual era o traço dessa instituição que a diferenciava de fato e a tornava uma unidade escolar do campo. Observamos indícios de um movimento de apropriação inicial de um discurso do que deveria ser a identidade da escola do campo, porém não notamos a apropriação de uma prática educacional na perspectiva da Educação do Campo, uma vez que as professoras não fizeram referência ao que vivenciavam no dia a dia da escola, mas falavam de algo que ainda estava em perspectiva.

Ao apresentarmos o trecho das Diretrizes que discorre sobre a proposta pedagógica da escola do campo, notamos que foi o aspecto da política da Educação do Campo que as professoras demonstraram mais dificuldade de se apropriar.

Delma: Então, o segundo trecho. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças dos direitos e igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia.

Arieli: É, com certeza. Isso que eu estava falando, você não ficar alienada, como se só existisse aqui. É lógico que você vai passar tanto conteúdo da apostila, conteúdo, mas sempre voltando a esses aspectos. Não pode ficar preso a só essa situação também, que preocupa.

Falar assim, é só aqui? Não, o mundo é bem grande, tem que apresentar o máximo de tecnologia possível para eles, apesar de que aqui a gente luta com isso. Cadê a informática? Cadê a biblioteca? Entendeu? Mas eu acho que é meio de trabalho de formiguinha, mesmo. Começa assim o trabalho e vai... (2ª entrevista)

Arieli significou que a proposta pedagógica da escola do campo deveria contemplar os conteúdos específicos daquela realidade, mas sem abandonar os conteúdos e conhecimentos advindos do material didático apostilado. Percebemos que, apesar de a professora demonstrar um apego ao material apostilado, ela propôs um equilíbrio entre os conteúdos que eram específicos da escola do campo e os que se relacionavam aos objetivos mais gerais da educação escolar. Além disso, Arieli apontou que a falta de infraestrutura e recursos disponíveis à escola do campo dificultava o desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas.

A interpretação da professora sinalizou que existia uma disputa na escola pela concepção de proposta pedagógica. De um lado, estava o sistema apostilado com uma proposta sedutora pronta, que podia até ser rica em conteúdos e atividades, mas não tinha articulação nenhuma com a realidade do campo e suas demandas. De outro, estava a proposta da Educação do Campo, que ainda era de difícil compreensão porque não estava pronta e exigia das professoras um esforço intelectual, bem como disposição para dialogar com a comunidade e com os gestores municipais sobre questões fundamentais para construí-la.

Delma: Então, o segundo trecho. ...

Sofia: Como que seria? É difícil a gente falar de uma coisa que a gente não viu? No meu ver, acho que a gente tinha que trabalhar mais com a mão na terra, é, a escola poderia ser de tempo integral, incluindo outras matérias no currículo. (2ª entrevista)

Sofia significou que as professoras tinham dificuldade de trabalhar com uma proposta da Educação do Campo porque elas não conheciam suas práticas. Elas supunham que uma proposta da Educação do Campo mais adequada era aquela com mais atividades realizadas fora da sala de aula, com um contato maior com os elementos da natureza.

Delma: Mas, traduzindo assim, o que isso significa para você? Essa diferença aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos?

Cláudia: É importante pra criança saber que ela é respeitada, que ela tem uma perspectiva de vida, que ela tem algo lá na frente para ela, de bom, esperando, com o que é plantado aqui, na escola. Porque passam professores aqui que são concursados, outros não. Então, o celetista, é mais rodízio. Eu cheguei agora, então eu estou conhecendo tudo isso, agora. Pode ser que eu esteja aqui o ano que vem, pode ser que não. Então, aí outra professora que também não conhecia essa realidade, então, fica difícil da gente... tudo é novidade, tanto pra gente quanto para o aluno, não é? Então, por isso que eu acho que fica difícil eu te responder tudo isso. Eu faço essa comparação, não sei. (2ª entrevista)

Cláudia relacionou a dificuldade de desenvolver uma proposta pedagógica na perspectiva da Educação do Campo à rotatividade de professores. Para ela, quando as professoras não tinham vínculo com a escola, não conseguiam ficar muito tempo na

instituição para se apropriarem dessas propostas pedagógicas. Interessante observar que Cláudia era uma professora que tinha vínculo não estável e por contrato e que estava trabalhando na escola apenas há sete meses. Isto é, ela falava de uma posição de quem vivia exatamente o que significava estar na escola sem perspectiva de continuar porque seu contrato de trabalho tinha prazo para terminar.

Concernente à análise do trecho das Diretrizes que discorre sobre a formação do professor da escola do campo:

Delma: Outro trecho. Os sistemas de ensino observarão no processo de normatização complementar da formação dos professores para o exercício da docência nas escolas do campo os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade, o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo. Propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa na sociedade democrática.

Cláudia: Esse texto eu não consigo absorver.

Delma: O texto não é familiar? As ideias?

Cláudia: Não com a escola. Comigo. Eu não estou conseguindo entender, interpretar esse texto que você está me dizendo.

Delma: Ele está falando sobre a formação do professor, como que tem que ser a formação do professor. O que a formação do professor tem que observar para poder garantir uma formação que vá trazer qualidade para a Educação do Campo.

Cláudia: Ah, o professor tem que ter uma formação, saber o que que é... é diferente de dar aula em uma cidade e dar aula no campo. É outra realidade. Então, o professor tem que ter essa formação, da realidade do campo, voltada para a cultura dele. (2ª entrevista)

Arieli: Isso aqui é um trecho também, não é? Agora eu não sei te falar se é LDB, se são os parâmetros...

Delma: São as Diretrizes.

Arieli: As Diretrizes? Qual que é? Ah, do campo. Ah, mas é isso, daqui é perfeito, teria que ser mesmo, não é. Estudos a respeito da diversidade, então tem que ter o material adequado, tem que ser voltado à realidade daqui, do campo. Construção de qualidade de vida é o que a gente propõe, porque a gente briga, porque o que a gente quer para eles? Qualidade de tudo para eles. Da educação, da alimentação, da deslocação, é o que a gente busca para eles, a gente tenta fazer a nossa parte que é formar eles como críticos para buscar isso, porque se não eles vão ficar o quê? Às margens? Não é verdade? Então, a gente, pelo menos eu, não é... Mas é o que a gente discute aqui, eu e os professores, de buscar essa qualidade de vida, não é. Para eles não ficarem aí... (2ª entrevista)

Sobre o terceiro trecho, que trata da formação dos professores da escola do campo, verificamos que Cláudia teve dificuldade de identificar a temática do texto. Ela declarou não ter familiaridade nem com as ideias e nem com o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Já Arieli construiu primeiro uma interpretação de que as formações deveriam proporcionar às professoras acesso a estudos sobre a diversidade da realidade do campo. Depois, falou do esforço que fazem para dar aos alunos uma formação crítica para que possam ter mais qualidade de vida.

As Diretrizes e o seu conteúdo eram elementos pouco conhecidos das professoras, o que revela o distanciamento desses documentos que deveriam orientar a prática pedagógica na escola do campo, constituindo um desafio não só para as professoras, mas para as agências que pensavam as políticas da Educação do Campo.

Delma: Outro trecho. ...

Sofia: Eu acho que a gente tinha que voltar lá na faculdade, porque a formação vem de lá. Esse aqui, eu enxergo assim, parece que é o curso mais da pedagogia da terra, não é. (2ª entrevista)

Sofia apresentou um entendimento de que a formação das professoras não era suficiente e que precisavam voltar à faculdade para fazer um curso direcionado à Educação do Campo, revelando a formação como um mediador potencial-transformador que falta na relação com a política da Educação do Campo. Contudo, o acesso a esse mediador não é uma questão simples de se resolver, pelo contrário, exige um investimento de muito tempo e trabalho.

Delma: Outro trecho. ... Mas aqui fala do processo de formação. Como que seria esse processo de formação, considerando tudo isso?

Ângela: Uhum. Então, eu acredito muito também, além da formação, não só ir lá e sentar e ouvir, muito na vivência também. Por exemplo, dando aula aqui, a gente começa a observar, sabe, como que é, como pode orientar, porque assim, tem a questão da, para formar os professores, só que tem também a questão da experiência dos professores, a partir da formação, depois que se insere no meio, começar a trabalhar, ver como é. Aí eu acho que é um pouquinho, um complemento, uma complementação. (2ª entrevista)

Ângela apresentou uma compreensão de que a formação do professor do campo deveria acontecer para além da graduação e dos cursos de formação, no dia a dia do professor na sala de aula da escola do campo.

Percebemos que algumas professoras não tinham e outras tinham acesso restrito às políticas e às legislações da Educação do Campo. Esse contato aconteceu basicamente pela mediação do curso de aperfeiçoamento que elas fizeram na USP. Não existiam espaços e tempos institucionalizados na escola para que as professoras pudessem discutir e se apropriar da política da Educação do Campo. Como consequência, as professoras não tinham uma compreensão ou reflexão aprofundada das políticas e das legislações da Educação do Campo. Entendemos essa compreensão frágil do que as Diretrizes colocam sobre a identidade, as práticas pedagógicas e a formação de professores como um mediador limitador da relação das professoras com a política da Educação do Campo.

Professoras		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Acesso e domínio da legislação do campo		
Vínculo frágil das professoras com a escola do campo		
Ausência de tempos e espaços na escola para discutir a política da EC		
Compreensão frágil das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo		
Curso de formação da USP		

Quadro 10 – Mediadores da relação com a política e a legislação da Educação do Campo

O quadro 10 mostra que a fragilidade (1) do vínculo das professoras com a escola do campo e (2) da compreensão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como a (3) ausência de tempos e espaços na escola para discutir a Educação do Campo, são três mediadores limitadores importantes que influenciaram na relação das professoras com a Educação do Campo. O curso de formação específico para Educação do Campo apareceu mais uma vez como um mediador potencial-transformador.

O conjunto de quadros que se referem à relação das professoras com a Educação do Campo mostra que poucos elementos assumiram a função de potencial-transformador do processo de apropriação da política da Educação do Campo. Dentre eles, destacamos: a identificação e a construção de vínculo das professoras com o campo após ingresso na escola, participação da família na escola, certas condições de trabalho (como o número reduzido de alunos) e o curso de formação oferecido pela USP.

Observamos que o número de mediadores limitadores da relação com a política da Educação do Campo é muito mais expressivo e diverso. Destacaram-se os seguintes elementos: o curso de formação voltado para o uso do sistema apostilado, a gestão de materiais pedagógicos a partir de princípios da escola da cidade, o PPP e o currículo não específicos para a escola do campo, a relação padronizada da Secretaria de Educação no atendimento às demandas das escolas urbanas e rurais, o material didático do sistema apostilado privado, a infraestrutura frágil da escola do campo e a ausência de uma política de formação específica para atuar na escola do campo.

Essa configuração dos quadros mostra que as professoras tinham o desafio de se apropriar da Educação do Campo com baixo investimento do município em mediadores, que eram essenciais para a promoção da política da Educação do Campo na escola.

5 A relação da professora-coordenadora com a Educação do Campo

5.1 Escolha da profissão docente

Quando a professora-coordenadora²⁶ Pietra foi questionada sobre a escolha da profissão, ela construiu uma narrativa que revelou que a decisão de ser professora tinha muita relação, entre outras coisas, com a sua trajetória escolar, interrompida várias vezes.

Sobre essa interferência na relação de Pietra com a escola na infância:

Delma: Então para iniciar, eu gostaria que você contasse um pouco a sua escolha pelo magistério, como que foi essa escolha?

Pietra: E a gente morava lá nos cafundós de Alagoas. E, aí, os meus pais ficaram migrando de Alagoas para São Paulo, durante um percurso um pouco grande. Enquanto isso, as crianças, eu e mais dois irmãos, íamos perdendo a escola. A gente estava em Alagoas, eles decidiam vir para São Paulo. Aí chegava em São Paulo, começava a série que estava lá em Alagoas. Aí, de repente, a hora que estava no meio do ano, eles decidiam voltar para Alagoas. Isso aconteceu umas quatro, cinco vezes. (1ª entrevista)

A relação com a escola foi construída numa condição bem difícil. Como a família migrava de um estado para outro, o ano letivo era iniciado em uma instituição e concluído em outra. Essas mudanças dificultaram o processo de aprendizado dos conteúdos escolares e o desenvolvimento em geral de Pietra e dos irmãos.

Apesar de todo o aspecto de fragilidade dessa relação, observamos que sentidos positivos foram construídos sobre a escola:

Pietra: ... Então assim, desde pequena, se perguntasse o que você quer ser? Professora. Era uma vontade imensa, mas eu achava que era muito impossível, porque eu vim de uma família muito carente... (1ª entrevista)

Diferente dos pais, que encontraram na migração uma saída para enfrentar a falta de oportunidade de trabalho e buscar melhores condições de vida para a família, Pietra projetou na escola toda a esperança de superação e desenvolvimentos pessoal e profissional.

A expressão do desejo de ser professora revelou que a volta à escola, cada vez que os pais migravam, não tinha relação apenas com a obrigatoriedade de frequentá-la por ser criança em idade escolar, mas, sobretudo, com a vontade de permanecer na instituição, compreendida por Pietra como um lugar onde as pessoas podiam aprender e se preparar

²⁶ Embora a professora Pietra tenha se inserido na escola do campo como assessora, a sua função, na prática, era de uma coordenadora pedagógica. No momento da pesquisa, ela havia passado no concurso de professora e assumido uma sala de educação infantil e de EJA. Por isso, referimo-nos a ela como professora-coordenadora, coordenadora ou professora.

melhor para os desafios impostos pela vida. Isto é, ir à escola significava ter uma perspectiva melhor de vida. O desejo de ser professora foi um mediador potencial-transformador da relação da professora-coordenadora com a escola e com a escolha da profissão.

Na adolescência, a relação da professora-coordenadora com a escola continuou tendo interferências. Essas interferências impactaram o seu desejo de ser professora:

Pietra: ... Enquanto isso, a gente sempre começava a fase da educação que a gente estava na escola. E aí foi atrasando, atrasando, até chegar o limite de quando eu tinha 13 anos. Foi a última vez que vieram de Alagoas para [nome da cidade, localizada no estado de São Paulo], ficar. Nisso, acho que eu estava na 4ª ou 5ª série, super, super atrasada. Eu era aquela mocinha, que estava na sala das criancinhas pequenininhas, sabe? Então, eu já era, eu já não tinha mais interesse em aprender, já tinha esquecido essa vontade aí, de ser professora, achava tudo impossível, se me perguntassem, eu falava: aí, essa aí não é para mim, eu só sabia responder isso. Aí então eu fui, comecei a participar daquele supletivo. Eu fui desanimando da sala de aula das crianças, e aí a minha mãe lá em [nome da cidade] mesmo, lá pelos meus 14 anos, 15 anos, começou a achar aquelas salas do supletivo, que eram aqueles noturnos, sabe? Aí já tinham mais adolescentes, pessoas mais velhas, que estavam estudando, a escola era à noite. Então, eu já me sentia mais adulta, aí já comecei a gostar mais de frequentar a escola e aí foi. Para eu concluir 5ª, 6ª série foi assim, em [nome da cidade]. (1ª entrevista)

As interrupções, a princípio, foram provocadas pela condição de migrantes dos pais de Pietra, que ora estavam num estado, ora em outro. Contudo, quando analisamos o sofrimento da professora-coordenadora por estar atrasada na escola e o sentido que construiu de que ser professora não era mais uma escolha possível naquele momento, percebemos que a experiência escolar dela foi também marcada pela precariedade de um sistema educacional que não garantiu o seu desenvolvimento escolar. Vimos ainda Pietra, na posição de aluna, ser penalizada pelo fracasso desse sistema.

Quando a professora-coordenadora saiu da sala de aula regular e foi para a sala de EJA, ela encontrou um ambiente com o qual se identificou mais, podendo ressignificar sua vontade de frequentar a escola e, conseqüentemente, o seu desejo de ser professora.

Ainda sobre a experiência de Pietra com a escola na adolescência:

Pietra: É, aquela escola. Eu estudei lá. E assim, enorme, eu já ia naquele ônibus, assim, muito mal, eu me sentia muito mal, eu era grandona, imensa, e lá tinham várias jovens e tal, todos estavam na idade certa de escola, e eu era a única enorme, que a hora que chegava lá... os grandes iam para as salas dos grandes. E os pequenos para as salas dos pequenos. E eu ia para a sala dos pequeninhos, porque eu estava muito atrasada. Menina, duraram dois meses, aí eu desisti por dois motivos: um, porque estava sendo discriminada pelas próprias crianças. Eu sofria um bullying terrível lá, eles riam muito de mim, e eu chorava, grandona. (1ª entrevista)

O sentido de que foi discriminada por estar numa faixa etária que não correspondia à série que cursava indicou momentos de muito sofrimento na relação com a escola. Esse padecimento constituiu uma ameaça ao vínculo com essa instituição escolar porque a levou a significar que, naquele momento, não existia nem mais espaço, na escola, e nem tempo, em

sua vida, para estudar e alcançar o objetivo de ser professora. Os constantes episódios de discriminação revelaram como o sistema escolar era excludente e não estava preparado para acolher a professora com sua história.

A relação com a escola foi tensionada também, na adolescência, quando o pai decidiu unir-se ao MST:

Pietra: ... Aí eu aproveitei, parei de estudar, para fazer birra para o meu pai, porque a gente no Sem Terra, e eu não queria. E também porque também eu estava sendo discriminada na escola. Eu tinha vergonha. Aí, parei de estudar. (1ª entrevista)

Em consequência do ingresso no MST, a família da professora-coordenadora teve de se mudar novamente de cidade. Com a mudança, Pietra não pôde mais frequentar o curso supletivo e foi obrigada a se matricular em uma escola regular. Com receio de submeter-se novamente a situações de discriminação e chateada com o pai por ter se associado ao movimento social, a professora-coordenadora decidiu não mais frequentar a instituição escolar.

Embora, nesta fase da vida, parar de estudar tenha sido aparentemente uma escolha, ao passo que nas outras parecesse uma consequência da falta de condições econômicas da família, a decisão pautou-se no fato de que a escola não estava preparada para acolher e encaminhar o ensino de todas as crianças, independente de classe econômica. Observamos, dessa forma, que as interrupções e as suspensões na relação de Pietra com a escola aconteceram em decorrência da ausência de políticas educacionais que garantissem esse direito a todos os cidadãos.

As muitas interrupções na trajetória escolar da coordenadora mediaram sua escolha pela profissão docente. Os momentos de tensão com a escola revelaram que a professora conhecia por meio de experiências pessoais o que significava não ser assistida em suas demandas específicas por políticas públicas educacionais.

Sobre o sentido de protesto dado à decisão de parar de estudar porque o pai se associou ao MST, o que mediou essa ação não foi só a compreensão que Pietra tinha de que o movimento social era um lugar ruim para uma jovem viver, estudar e se desenvolver, construído a partir do senso comum veiculado na mídia, mas também a crença de que o campo não era um bom lugar para viver e se desenvolver. Isto é, também pesou na decisão de Pietra a compreensão que tinha sobre as possibilidades de vivência e desenvolvimento no campo, consideradas restritas.

Sobre como o vínculo com o MST também mediou a relação com a escola e com a escolha pela profissão:

Pietra: ... Aí, nesse percorrer assim, eu tinha quase meus 16 anos, quando meu pai conheceu o Movimento Sem Terra e decidiu ir morar com os Sem Terra, e aí foi embora para [nome da cidade]. A gente morava em [nome da cidade] e ele foi para aquela ocupação de [nome da cidade]. E aí foi minha morte mesmo, eu achava que era fim de carreira, fim de tudo ir para o Sem Terra. Eu já ia desistir mesmo, tinha certeza que acabou tudo. E aí foi onde eu me enganei, sabe? Ao chegar em, lá em [nome da cidade], meus pais me matricularam numa escola que era em [nome do distrito], aí eu fui frequentar aquela escola, e lá, mais do que nunca, eu fui para uma sala de criancinhas pequenas, e eu era uma moça de quase 17 anos. (1ª entrevista)

A fala de que a entrada do pai para o MST significou “minha morte” e “fim de carreira” confirma que, num primeiro momento, o ingresso no movimento social dificultou ainda mais a relação de Pietra com a escola. Contudo, num outro momento, a expressão “me enganei” mostrou uma ressignificação do MST. Percebemos que, a princípio, o MST funcionou como um mediador limitador e, depois, como potencial-transformador da relação dela com a escola e, conseqüentemente, com a profissão docente.

Ainda sobre os mediadores potenciais-transformadores que estiveram presentes na trajetória escolar de Pietra, vimos que as relações estabelecidas pela professora-coordenadora com algumas pessoas e grupos foram mediadores importantes de sua relação com a escola e, por conseguinte, com a escolha da profissão.

Pietra: ... Nisso, eu conheci o meu companheiro que virou marido, tive filhos, casei, a vida tomou outro rumo. E nisso ainda, na 7ª série, não concluí a 7ª série. Aí, nasceu minha primeira filha, e assim, esse marido sempre me pôs na cabeça, “olha, não é tarde, ainda dá tempo, mesmo tendo filhos, dá tempo!”. Eu não acreditava mais, achava que era impossível. Mas beleza! Comecei a cuidar da filha, quando ela já tinha lá seus 2, 3 aninhos, deu-me aquela vontadezinha de estudar, começou a me bater o arrependimento, sabe? Falei, ai, ainda é possível mesmo. Aí, já morava em Ribeirão Preto, a gente fazia parte da militância do MST, já, e aí eu vim morar em Ribeirão Preto, e lá em Ribeirão eu conheci aquela escola [nome da escola], já ouviu falar? Que a gente vai eliminando matérias. Falaram-me da escola, que era uma possibilidade de quem estava casado, que já tinha filhos, não tinha tempo para ficar todo dia indo para escola, aí eu fui lá conhecer a escola, matriculei-me, comecei a estudar. Em dois anos, eu eliminei a 7ª e 8ª série, aí eu me empolguei de novo, falei, “nossa, agora é possível, mais dois anos eu acabo o 3º colegial e ainda tenho chances de ser essa professora”. Era um sonho, era uma vontade, mas eu achava que estava tão longe de mim... (1ª entrevista)

Estar casada com uma pessoa que valorizava o estudo e a incentivava a voltar para a escola, bem como estar inserida no movimento social como militante, foi fundamental para que Pietra continuasse com os planos de estudar e se formar professora.

No relato, a professora-coordenadora deixou claro que as condições que tinha para estudar não eram tão boas quanto as anteriores, até porque tinha mais responsabilidades, estava casada e tinha uma filha. Contudo, as relações com o companheiro e com o movimento funcionaram como mediadores potenciais-transformadores que possibilitaram a construção de outros sentidos, fortalecendo os vínculos com a escola.

Sobre como a relação com o MST funcionou como mediador potencial-transformador e oportunizou a continuação dos estudos e, posteriormente, a escolha pela profissão:

Pietra: Aí, beleza, eu fiz a 8ª série, aí comecei o 1º e o 2º. Aí nisso, eu fazia parte da militância do movimento. Aí fui convidada pra estudar no Rio Grande do Sul para fazer eliminação de matérias também. Eu ia ficar dois anos morando lá, a proposta era dois anos, era também estilo alternância, eu ia e voltava. Ficava acho que era cinquenta e pouco dias, depois voltava para casa. E aí me empolguei por quê? Porque me falaram, Pietra, o curso lá do Instituto José de Castro que o MST tem lá, no Rio Grande do Sul, ele fazia essa eliminação de matérias com ênfase em magistério. Aí a hora que me falaram isso, eu falei, nossa, mas como assim, eu ia fazer magistério? Eu vou voltar sendo a professora? Aí, falaram que era uma ênfase. Você vai começar a entender o que é o magistério, se você tem vontade de ser professora, é o caminho. Aí me animei toda, aí eu fui. Podia levar a filha, que ainda era pequena. Aí encarei esse desafio e morei lá dois anos. Ficava sessenta dias, voltava, fazia o tempo comunidade que eram uns quarenta dias aqui na comunidade, fazendo estágio também. Eu já estava me sentindo na faculdade. (1ª entrevista)

A relação com o MST foi fundamental porque a colocou em contato com pessoas diferentes das que já conhecia e oportunizou que cursasse o ensino médio com ênfase em magistério. Foi por intermédio do movimento social que teve acesso ao instituto onde concluiu essa etapa do ensino.

Apesar de o curso ser oferecido em outro estado e exigir um deslocamento considerável, Pietra indicou que essas condições não foram impeditivas para cursá-lo. Pelo contrário, demonstrou que, diferente de outras fases da vida, devido ao curso ser flexível (não forçando a interrupção das relações), teve condições de concluí-lo sem ter de escolher entre a relação com a filha e a escola, por exemplo.

Voltando aos momentos de interrupção da relação de Pietra com a escola, outro período de interferência foi quando concluiu o ensino médio com ênfase em magistério e foi convidada para cursar pedagogia da terra no estado do Rio Grande do Sul. Apesar de querer muito ter a formação de professora, naquele momento, decidiu por não fazer o curso.

Pietra: ... E aí, então, eu fui convidada para ficar lá, para começar em 2007, o curso de pedagogia da terra lá no..., que era onde eu estava. Aí era na universidade do Rio Grande do Sul, só que eu achava muito longe. Aí o de pedagogia da terra não era sessenta dias que eu ficava lá, a proposta era ficar setenta dias interno. Aí eu acho que era um tempo comunidade de quarenta a cinquenta dias aqui, direto, setenta lá, quarenta aqui. Aí eu achei muito difícil, porque eu já tinha a menina. Ela já estava fazendo seus 4, 5 aninhos, começando a fase de pré-escolinha. Aí também a gente estava em fase de pré-assentamento aqui, como eu era acampada, comecei a ter problemas com isso também, ou ia pegar a terra ou não. Precisava decidir o que queria da vida. Aí eu comecei a ficar muito preocupada. Aí no meio de tudo isso estava tendo as discussões do curso de pedagogia da terra aqui, no estado de São Paulo, que era a primeira turma que a gente ainda não tinha nenhuma experiência aqui em São Paulo, tinha só no Paraná, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Aí eu optei por não fazer lá. Vir para cá e esperar então, esperar acabar a negociação do curso de pedagogia da terra de São Paulo, e esperar. Aí que deu muito certo. Eu cheguei aqui. Desisti do de lá. Falei que não tinha vontade porque era muito longe, não tinha pernas para isso. Aí voltei somente com o EJA médio, que é o que eu tinha feito. E ao chegar aqui, eu fui informada que já estava nos

finalmente a discussão para o curso de pedagogia da terra aqui, pela UFSCar [Universidade Federal de São Carlos]. Animei-me mais ainda. (1ª entrevista)

Verificamos que Pietra teve de colocar em segundo plano a relação com a escola em função das condições concretas da família. A professora já era casada, tinha uma filha pequena em idade de pré-escola, estava vivendo o processo de transição de acampamento para assentamento rural e não podia escolher estudar em detrimento da convivência e bem-estar da família.

Diferente de outros momentos, a perspectiva de retomar os estudos e conseguir cursar a graduação era muito positiva. Isso porque, como membro do MST, soube que as negociações em torno da organização do curso no estado de São Paulo estavam bem adiantadas. Mas também porque estava inserida em um meio que lhe permitia se significar como alguém com condições de acompanhar um curso superior.

É interessante perceber que, se a escola negou e afastou Pietra por causa das condições e trajetória de vida, o movimento acolheu-a pelos mesmos motivos. Mas, ao invés de ser um mediador limitador no seu projeto de ser professora, foi um potencial-transformador importante para que pudesse se ressignificar e buscar a formação de professora em um curso de pedagogia específico para atuar na escola do campo. Esse curso, por sua vez, também constituiu um mediador potencial-transformador na relação da coordenadora com a profissão docente e a escola do campo.

Observamos que o desejo de ser professora foi um mediador potencial-transformador importante no processo de escolha da profissão. A relação de muitas interrupções e a identificação da professora-coordenadora com a instituição escolar foi, ao mesmo tempo, um mediador limitador, porque dificultou o processo de formação de Pietra como professora, e um potencial-transformador, porque possibilitou a construção de sentidos positivos da escola e da profissão docente.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Desejo de ser professora		
Interrupções e identificação com a escola		
Relações pessoais e vínculo com o MST		
Curso de pedagogia da terra		

Quadro 11 – Mediadores: escolha da profissão docente

O quadro 11 mostra a prevalência dos elementos mediadores que assumiram a função potencial-transformadora na escolha de Pietra pela profissão. Tanto os mediadores que assumiam a função potencial-transformadora como os que assumiam a função limitadora tinham relação com a trajetória e com as vivências pessoais e escolares da professora-coordenadora, bem como com a formação que ela tinha dentro da área da Educação do Campo e com seu desejo de ser professora.

5.2 Inserção na escola do campo

A inserção de Pietra na escola do campo aconteceu como assessora pedagógica logo depois de se formar no curso de pedagogia da terra por meio de um convite do prefeito e do secretário da Educação.

Sobre esse processo de inserção na escola do campo:

Delma: E como que foi assumir essa função?

Pietra: E aí eu voltei para cá em pânico, aí não fui bem recebida na escolinha.

Delma: Não?

Pietra: Não. Não fui bem recebida na escolinha, porque as colegas não me conheciam.

Delma: Você não foi bem recebida pelas colegas, e não pela comunidade?

Pietra: Não, pela comunidade eu fui muito bem recebida. Mas assim, estou te falando assim, saindo lá da Prefeitura, para onde eu vim? Diretinho pra escola. Aí essa razão é muito assim, eles não vêm com você, te acompanhando, e chama aquele quadro docente no caso que estava aqui, aqueles funcionários, não chamou eles para falar, olha, essa vai ser a nova pessoa que vai trabalhar com vocês, a integrante dessa equipe, delegamos a tarefa tal para ela. Eu acho, na minha opinião, que deveria ser assim. Não, comigo foi simplesmente assim, conversaram lá, agora pode ir pra escolinha se apresentar para eles, sozinha. (1ª entrevista)

Pietra significou que não foi bem recebida pelas colegas na escola porque elas não a conheciam e porque não houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma mediação nesse momento de ingresso. Essa ausência de mediação no processo de inserção da coordenadora supõe que a relação da Secretaria de Educação com a escola do campo era um pouco distante.

Pietra: Eu não tinha tempo nem de dizer: olha minha comunidade, ajude-me e desçam todos para cá. Eu não tive tempo nem para isso, sabe? Simplesmente, eu tive que sair da Prefeitura e entrar nesse portão aqui, apresentar-me como a nova gestora deles, e para eles foi um estranhamento muito grande. (1ª entrevista)

O comentário de que não teve tempo de chamar a comunidade para informar que estava assumindo a assessoria da escola do campo indicou a intenção de fazer uma gestão compartilhada. A manifestação de estranhamento pelo fato de nenhum membro da Secretaria de Educação acompanhá-la no primeiro dia na escola confirmou essa pretensão de um fazer junto não só com a comunidade, mas também com os responsáveis pela instituição em outras instâncias.

Se essa intenção da professora revelou uma compreensão de que a Educação do Campo deveria ser construída pelo coletivo, a não mediação dos gestores da Secretaria Municipal de Educação com a escola indicou que eles consideravam a construção dessa política uma prerrogativa da direção da instituição.

Pietra: Hoje eu entendo. Na hora, eu não entendi, não. Hoje eu entendo sim, porque imagina, elas [as professoras da escola] estavam aqui na escola desde a inauguração da escola. Elas tinham sido selecionadas. Eu ainda não era formada. Eu estava me formando para isso. Mas eu ainda não era. Eu estava me formando para isso. Eu não estava aqui, e aí, simplesmente, de repente, elas ficam sabendo, olha, tem uma moça da comunidade que acabou de se formar em pedagogia. Elas sabiam da minha existência, sabiam que eu era pesquisadora, que eu estava pesquisando a escolinha. Mas, de repente, eu chego dizendo que sou a gestora delas? Então, foi um estranhamento muito grande. Hoje, eu entendo. Na hora, foi difícil. Então, assim, olharam-me muito torto, sabe? (1ª entrevista)

Verificamos que, se a identidade de professora formada na pedagogia da terra, moradora do assentamento e membro do movimento social foi essencial para ser nomeada assessora pedagógica da escola do campo pelo prefeito e secretário da Educação, para os colegas, essa identidade foi motivo de estranhamento. As professoras e os funcionários demonstraram que não esperavam ter como gestora uma pessoa da comunidade, recém-formada e não concursada.

A tensão na relação de Pietra com as colegas de trabalho estendeu-se para outros momentos. A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) foi um espaço em que os conflitos também emergiram.

Pietra: Aí começamos a aproveitar os momentos de HTPC, que a gente tinha, que eram umas reuniões assim, que eu comecei a participar enquanto ainda tinha diretor. Quando eu ainda era eventual, eu achava assim, as reuniões mais inúteis da minha vida. Ainda acho. Era aquelas reuniões de HTPC. A gente fazia tudo, menos, menos, menos qualquer atividade pedagógica. Então, assim, para mim, era a coisa mais inútil. Então, foi minha maior preocupação de assessora pedagógica era: como que a gente transforma esse momento em aprendizado que seja da Educação do Campo, que seja das práticas que a gente vai fazer de agora em diante. Aí eu comecei a ser queimada, entendeu? Nas minhas duas primeiras reuniões, eu saía chorando. Parava no meio da reunião, não conseguia terminar porque era só eu começar lendo uma frase de Paulo Freire, Delma, isso eu nunca vou me esquecer, as primeiras frases de Paulo Freire que eu comecei, elas falavam: “lá vem ela com esse velho de novo, falar de Educação do Campo. A gente está de saco cheio disso”. O Paulo Freire, elas entendiam como Educação do Campo, entendeu? (1ª entrevista)

O sentido de que as reuniões pedagógicas da escola eram improdutivas porque não contavam com atividades significativas para a formação das professoras fez com que Pietra propusesse uma reformulação desses encontros. A proposta foi transformá-los em espaços destinados à formação continuada dentro da escola, garantindo a realização de grupos de estudos e discussões sobre a temática da Educação do Campo.

Para Pietra, apesar do esforço para organizar esses momentos, as professoras resistiram à ideia de implantação de um espaço formativo mais propositivo. O movimento de resistência não foi uma oposição apenas à proposta de formação, que exigia a assunção de uma posição mais comprometida com o próprio processo de desenvolvimento, mas também ao objetivo de ocupar a reunião com discussões sobre a Educação do Campo.

Quando a coordenadora comentou que as colegas verbalizavam que estavam saturadas de ler e estudar teóricos que entendiam como da Educação do Campo, elas expressavam que não percebiam a razão de se debruçar tanto sobre a temática. Esse comportamento mostrou que as professoras ainda tinham uma resistência em identificar a escola e se identificarem como parte da Educação do Campo.

A coordenadora e sua formação na Educação do Campo causou, a princípio, um estranhamento nas professoras e nos funcionários da escola do campo que tinha relação com o fato de a Educação do Campo ser uma política nova para esses profissionais, da qual estavam tentando se apropriar. Se, de um lado, a formação de Pietra, a vivência no campo e a experiência de movimento social funcionaram como elementos mediadores da relação com a escola do campo, visto que foram esses qualificadores que motivaram o convite para auxiliar na gestão da escola do campo, por outro, esses mesmos componentes funcionaram como tensionadores, dificultando as relações com os colegas.

A ausência de uma mediação da secretária de Educação para a proposta de Educação do Campo na escola repercutiu nessas relações, produzindo conflitos sobre as expectativas acerca da escola.

Como as estratégias de formação, tentadas por Pietra como coordenadora pedagógica, não contribuíram de maneira significativa para o processo de apropriação da Educação do Campo pelas professoras, ela buscou auxílio de outros sujeitos para manter a formação continuada das professoras nas reuniões pedagógicas que aconteciam na escola.

Pietra: Aí eu comecei a fazer outras articulações. Então, começamos a delegar algumas pessoas, amigos, conhecidos, dirigentes do movimento que não eram da comunidade, para trazer essas discussões para cá e não mais eu. *Então, foi isso que a gente fez.* Fizemos um planejamento de que em todas as HTPCs, a gente ia fazer estudo sobre Educação do Campo. *Cada dia com um professor diferenciado, que seja um amigo, que seja... aí fomos procurar essas pessoas. E aí deu certo. Deu certo mais ou menos por uns dois meses essa formação. Aí*

vinha professor, aí falava, explicava o que ele entendia por Educação do Campo. Dava dicas de aula, dicas de prática que a gente poderia está fazendo, e que não era só a horta... Aí começamos a trabalhar juntos o que era a Educação do Campo para nós. (1ª entrevista)

Pietra descentralizou o projeto de formação, transformando-o num projeto colaborativo, no qual membros do MST e professores amigos de universidades contribuíam, dirigindo estudos e fazendo discussões sobre a temática da Educação do Campo. Essa formação feita por profissionais externos à escola teve mais adesão dos professores, apesar de ter durado pouco tempo.

A estratégia de descentralizar a formação, além de revelar a flexibilidade e agilidade de Pietra como gestora para resolver conflitos, mostrou persistência em desenvolver um projeto de formação, bem como uma disposição para fazer parceria com pessoas que estavam estudando e discutindo a Educação do Campo a partir de diferentes perspectivas.

Esses dois movimentos para investir na formação das professoras na perspectiva da Educação do Campo revelaram um entendimento de que a apropriação da Educação do Campo deveria ocorrer na escola, sobretudo, por meio de uma ação coletiva. O sentido de que a apropriação deveria acontecer por meio de um fazer junto emergiu nesse momento de formação, mas também se destacou em outros, por exemplo, nas tentativas de Pietra de manter um diálogo com a comunidade.

A tensão em relação à proposta de formação continuou em outros momentos.

Pietra: Aí no meio de tudo isso, foi onde começou a vir o professor [nome do professor]. Chegamos nele para pedir ajuda. Bom, foi quando ele começou também a oferecer essa formação. Aí no meio de tudo, a escola já não tinha mais força assim, para buscar ajuda e conseguir implementar nenhuma prática. Sabe, nem de plantar a primeira mudinha, porque no meu primeiro dia da árvore, eu comecei a fazer o meu projeto de plantio em volta da escola, junto com o [nome do professor]. Já, já deu muita falação e as professoras já não queriam ir lá fora plantar um pé de árvore, sabe? Então, a gente tinha todos os problemas do mundo. Aí, então, foi onde a gente decidiu, optou que não tinha jeito, que era levar essas pessoas para dentro da universidade. Pois era ali, que eles iam conseguir escutar alguma coisa relacionada à Educação do Campo. Enquanto fosse nós falando... [incompreensível] para eles como se fosse alguém lá, de dentro da universidade. Aí foi por isso que surgiu aquele curso de Educação do Campo, lá da USP, que aí na minha cabeça hoje não agregou nada, sabe. (1ª entrevista)

Mesmo tendo formações na escola com a contribuição de diferentes parceiros, as professoras demonstraram não entender o sentido das propostas de práticas que julgavam relativas à escola do campo. Um exemplo foi a prática do plantio de árvores no entorno da escola. Esse exercício foi um desdobramento de uma das discussões da formação realizada na escola, mas, segundo Pietra, não teve adesão das professoras. Avaliando isso, a coordenadora, a Secretaria de Educação e as professoras conversaram sobre a proposta de frequentar um curso de formação da USP, na modalidade aperfeiçoamento, específico para professores da escola do campo e resolveram participar.

Entendemos que as estratégias formativas mobilizadas por Pietra continham uma aposta na relação com o conhecimento e com os sujeitos em diferentes âmbitos. Na primeira tentativa, ela buscou promover um desenvolvimento profissional pautado na relação entre pares dentro da escola. Na segunda, a ideia foi fomentar uma interação com outros sujeitos externos da escola que também estavam discutindo a Educação do Campo. Por último, a ideia foi aderir a um curso que pudesse ampliar as relações, proporcionando uma interlocução com outros atores que estudavam e discutiam a Educação do Campo a partir de outra dimensão.

Pietra significou e posicionou a formação de duas maneiras. Primeiro, como um elemento mediador potencial-transformador da relação das professoras com a escola do campo e a Educação do Campo, fazendo uma articulação para oportunizar momentos formativos às professoras. E, depois, significou-a como um recurso que, infelizmente, não conseguiu impactar as concepções e práticas das professoras e, consequentemente, promover a apropriação da Educação do Campo.

Outro momento de tensão foi o de formação de professores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação:

Pietra: Quando a gente tem um encontro com os profissionais da educação, a gente é discriminada, a gente chega e elas falam: “as meninas do Sem Terra chegaram”. Mas eles não falam simplesmente Sem Terra. Sem Terra para mim é uma identidade. Só que as pessoas não sabem que para mim é uma identidade, eu faço isso para as crianças, “quando falarem gente, ‘ah, os Sem Terra chegaram’, sintam-se como se falassem, olha, o povo do campo, de muito bom assim, chegaram”. Mas não é isso que eles passam para gente, sabe. Quando eu estou lá no meio das professoras, elas falam assim: “ai, o povo dos Sem Terra chegaram”. Esse Sem Terra, é Sem Terra de diminuir assim. É Sem Terra de que, aí, aquele Sem Terra, sabe. Então assim, a Educação do Campo é muito mais, e o perfil desse profissional é vontade, é ele ter vontade, é ele conhecer o que é o campo, é ele... Eu acho que não tem, sei lá. Se tem, não é aqui na minha região. (1ª entrevista)

O conflito foi entre as professoras que trabalhavam na escola do assentamento e as professoras que trabalhavam nas escolas urbanas. Pietra significou que as professoras da escola do campo eram discriminadas pelas demais, que não compreendiam e não valorizavam a identidade de quem faz parte do movimento social e vive no campo.

A maneira como as professoras eram identificadas revelou o distanciamento que existe entre as professoras que trabalham no meio urbano e no rural. Esse distanciamento sinalizou o quanto o campo e sua escola ainda eram elementos desconhecidos para uma parcela significativa dos profissionais da educação. Essa realidade fez aumentar os desafios do processo de implementação e consolidação da identidade dos profissionais e da escola do campo.

A formação oferecida às professoras pareceu não minimizar as divergências entre elas, assumindo um papel muito mais de mediador limitador das relações e do processo de

apropriação da política da Educação do Campo, porque não conseguiu aproximá-las de uma perspectiva da Educação do Campo, do que de potencial-transformador.

Observamos que o momento de inserção na escola do campo foi bastante crítico, principalmente porque foi mediado por vários limitadores, tais como: ausência da mediação da secretária de Educação, relação conflituosa da professora-coordenadora com as professoras, estranhamento entre as professoras e as propostas de formação continuada de Pietra e distanciamento entre as professoras do campo e da cidade.

Identificamos um mediador que assumiu, ao mesmo tempo, a função de potencial-transformador e de limitador desse processo de inserção da coordenadora na escola: as formações organizadas na escola e a oferecida pela USP.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Relação conflituosa com as professoras		
Formação na escola e na USP		
Estranhamento das professoras em relação às propostas de formação continuada		
Ausência de uma mediação da Secretaria de Educação		
Distanciamento entre as professoras da escola do campo e da cidade		
Curso de formação para uso da apostila		

Quadro 12 – Inserção na escola do campo

O quadro 12 informa que, no momento de ingresso na escola do campo, havia mais mediadores limitadores do que mediadores potenciais-transformadores. A presença de mais mediadores limitadores tinha relação, entre outras coisas, com o momento muito fragilizado de apropriação da política da Educação do Campo pelo qual a escola e seus profissionais estavam passando, já que a designação de Pietra como assessora tinha acabado de acontecer e ela objetivava ajudar a escola a se transformar em uma unidade do campo.

5.3 Relação com a comunidade

O material empírico mostrou que o vínculo de Pietra com a comunidade foi construído muito antes dela ser coordenadora ou professora na escola do campo, sendo extremamente importante no processo de apropriação da Educação do Campo e de construção da identidade de professora-coordenadora da escola do campo.

Sobre o processo de se tornar professora na relação com o povo do campo:

Pietra: ... Tinha bastante gente de EJA, e assim, a comunidade sempre discutia que como a gente estava na fase de pré-assentamento. ... E aí assim, o Incra [Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária], o Ipesp [Instituto de Pagamentos Especiais de São Paulo], órgão responsável pelas famílias que descem para fazer documentação e tudo isso. A gente percebia um trabalho enorme assim. Os adultos, muitos não sabiam ler, não sabiam escrever o próprio nome. Então, eles tinham muita vergonha. E essa foi a fase que a gente começou a descobrir, porque não tinha como eles esconderem, olha, eu não sei fazer o meu nome. Eles precisavam assinar um monte de papel. E aí, o dia que eu tomei muita consciência que eu queria ser professora foi quando o Incra veio, fez uma assembleia com toda a comunidade, e a gente tinha que assinar um monte de documento. E aí fizemos uma fila, era por ordem, quem tivesse na fila, ele ia chamando para assinar aquela documentação, uma documentação imensa assim, um documento de conseguir ser assentado. E aí muitas pessoas, muitos idosos, iam dando lugar para os outros. Vai na minha frente. Eu não quero ir agora, eu quero ir depois. E a gente começou a achar estranho, sabe? E aí uma dessas, tinha o [nome do rapaz do Incra], que eu nunca me esqueço dele, ele era um dos organizadores lá do Incra, ele que estava fazendo essa documentação com a gente. Aí ele falou: “Pietra, você já percebeu por que eles tão fazendo isso?”. Eu falei, não. Ele falou: “começa a perceber, dá uma olhada”. Delma, eles estavam fazendo isso, porque eles não queriam mostrar para nós, que eles tinham que pedir para o [nome do rapaz do Incra] o carimbo, porque eles não sabiam fazer o nome deles. Era por isso que eles queriam ser os últimos, pra gente não saber disso. (1ª entrevista)

O projeto de ser professora foi ressignificado em vários momentos da trajetória de vida de Pietra, mas um espaço, em especial, foi o da vivência nos assentados. No momento em que ocorreu a assinatura da documentação do Incra para oficialização das terras, por exemplo, apreendemos não só a ação do mediador “desejo” orientando o projeto de ser professora, mas a do mediador “vivência no campo” ajudando na construção de uma consciência do porquê ser professora.

Pietra: Todo mundo aprendeu a fazer o seu nome. Isso para mim foi muito marcante, sabe? É o que eu carrego de mais, de mais profundo, que me fez virar uma professora. Foram esses momentos. Era ver a minha comunidade nunca mais ter vergonha, de dizer, eu não sei ler, ou eu não sei fazer o meu nome, ou passa na minha frente, para você não ver que eu não sei fazer o meu nome. Aquilo, eu chorei aquele dia, porque era triste de ver. E aí, então, começamos a ter aula, esses adultos iam para sala. Aí eu e mais umas colegas viramos professoras à força assim. A gente queria ensinar eles com o que a gente tinha. A gente não tinha nada de experiência, sabe, porque na verdade, essa ênfase em magistério, aí, não me deu ênfase nenhuma ((risos)). (1ª entrevista)

Foi na relação com a comunidade que Pietra construiu um novo sentido de ser professora, que não era mais só uma forma de mudar e melhorar as expectativas pessoais de vida, mas também, e sobretudo, de modificar as vidas das pessoas com as quais convivia no campo. Ser professora era uma forma de empoderar esses indivíduos.

A professora significou que, apesar de ter o curso de magistério, ela e as colegas, que se dispuseram a dar aulas para os assentados, não tinham conhecimento suficiente para realizar esse trabalho. Sinalizou também que elas se aproximaram da docência da escola do campo em função das demandas da comunidade, ao observar o sofrimento das pessoas que não tinham escolaridade no assentamento.

A experiência no campo possibilitou a aproximação de Pietra às demandas educacionais dos sujeitos do campo. Essa proximidade com o campo mediou a compreensão que tinha sobre as necessidades desses sujeitos de acesso a uma educação que os contemplasse e, conseqüentemente, atuou como um mediador potencial-transformador da relação de Pietra com a comunidade.

Os apontamentos da professora sobre a limitação do curso e as potencialidades de ações a partir das vivências com as comunidades mostraram o quanto é importante que o currículo dos cursos de formação de professor para escola do campo considere espaços para que ocorra o processo de apropriação da Educação do Campo a partir de mediadores que proporcionem o contato com a comunidade. Observamos que o conhecimento que Pietra adquiriu na convivência com a comunidade permitiu uma ressignificação do desejo de ser professora e constituiu o projeto de vida de ser professora no campo. Foi a partir desse movimento de ressignificação e reconstituição que Pietra organizou sua vida profissional.

Pietra: ... Depois disso eu não parei mais de estudar. Fui fazer pedagogia da terra. O sonho era o único assim, até hoje. Se eu sair dessa escola, para mim, eu não quero dar aula, sabe. A minha vontade é dar aula somente aqui, que seja para os adultos, que seja para as crianças, mas que seja entre nós. Eu quero ser professora lá no Sem Terra, porque desde o princípio a minha vontade era essa. Era nunca mais ver ninguém que não soubesse fazer o nome, sabe. (1ª entrevista)

Percebemos que Pietra tinha um projeto inicial de vida que estava relacionado com o vínculo que construiu com a escola, apesar de todas as intercorrências que interromperam essa conexão. Esse projeto foi se reformulando conforme a coordenadora ampliou as suas relações com o movimento social e com a comunidade assentada. A professora foi construindo expectativas de vida a partir dessas relações.

Observamos uma busca por mediadores que fortalecessem essas relações, por exemplo, o curso de pedagogia da terra. Essa procura revelou que a Educação do Campo e a docência na escola do campo não foram oportunidades espontâneas que surgiram no horizonte

da professora, pelo contrário, faziam parte de um projeto de vida. Em outras palavras, ser professora do campo era uma meta de Pietra, e fazer o curso de licenciatura específico para trabalhar nas escolas do campo foi uma forma de viabilizar e alcançar esse objetivo.

A construção das relações com o movimento social e os membros, primeiro, de um acampamento e, depois, de um assentamento, assim como outros tipos de relações que construiu com essa população, permitiu a Pietra a assunção de um sentimento de pertencimento à comunidade que deu sentido a toda busca pela formação e identidade de docente da escola do campo.

Sobre o sentido de pertencimento à comunidade, que funcionou como um mediador potencial-transformador:

Pietra: ... Oh, foi bem marcante assim, Delma. Eu comecei a fazer a faculdade, aí cada tempo comunidade quando eu voltava, eu continuava sendo essa pessoa da comunidade. (1ª entrevista)

A formação no curso de pedagogia da terra foi significada como um mediador que ligou Pietra a um futuro como professora da escola do campo, mas foi também o que a uniu à comunidade. Entre outros motivos, porque esse curso fomentou e deu espaço para sua identidade de pessoa pertencente a uma comunidade de assentados e porque ser professora do campo lhe permitiu dedicar-se à comunidade de uma posição reconhecida social e financeiramente.

Percebemos, em diferentes momentos, a centralidade do mediador comunidade no processo de construção da identidade docente:

Delma: Depois que você fez a faculdade, você começou a lecionar aqui ou você lecionou em algum outro lugar? Você chegou a dar aula na cidade?

Pietra: ... minha preocupação era mesmo as crianças. Ou brincava de ciranda, ou fazia escolinha. Aí, logo desde o meu primeiro estágio, eu fiz um projeto de estágio que era trazer o reforço escolar para comunidade. Porque eu comecei a observar que as crianças estavam com muitos problemas de aprendizagem, as nossas crianças assim. Todos os meus trabalhos de estágio foram voltados para elas, que estavam sofrendo muito preconceito na cidade. ... Eles estudavam lá, na última escolinha ainda. E essas crianças eram muito... Assim, cada dia que eles chegavam era uma história nova de preconceito, que eles tinham que vivenciar lá, na escola onde estudavam. Aí, então, eu comecei a perceber que esse problema na aprendizagem deles ia crescendo cada vez mais, eles estavam perdendo a vontade de estudar, aí eu fiz esse projeto de estágio. Acho que foi no meu segundo estágio da educação fundamental. Aí, então, deu certo, eu consegui fazer uma parceria com a Prefeitura, pra gente pegar aquele barracãozinho que está ali, que já estava sendo construído e fazer daquilo uma sala de aula, e não tinha escola ainda. A gente fez aquele barracão na sala de aula. O secretário da Educação da época, que era o [nome do secretário], ele me deu uma lousa, deu-me todos os materiais que eu precisava. Ajudou-me a montar apostila. E eu voluntariamente não ganhava nada por isso, todas as minhas tardes eu vinha dar aula de reforço para essas crianças, eu e a irmã [nome de uma freira], que na época era a irmã [nome da freira], morava aqui e também era psicopedagoga. (1ª entrevista)

Durante o curso de pedagogia da terra, quando teve de realizar os estágios curriculares obrigatórios, Pietra organizou e desenvolveu todos os projetos de atividades práticas com as crianças da comunidade porque sentia que podia ajudá-las nas dificuldades de aprendizagem que tinham devido ao preconceito sofrido na escola por serem do assentamento.

A relação com a docência e a Educação do Campo não surgiu apenas quando se inseriu como professora na escola do campo. Esse vínculo já tinha sido mediado pela vivência no campo como moradora do assentamento, como membro do movimento social e como estudante de pedagogia em um curso cuja orientação era dada pelas aspirações do movimento social.

Em outro momento de bastante tensão com a comunidade também ficou evidente o sentido de que não é possível ter Educação do Campo sem a participação da comunidade:

Delma: E você? Aonde que está a Educação do Campo? Qual que é a identidade da Educação do Campo?

Pietra: ... Aí assim, no meio de tudo isso, eu fui perdendo muita força, porque eu tinha problemas do tipo os pais começaram a frequentar muito a escola, porque a primeira coisa que eu fiz com eles foi mostrar para eles que isso aqui não era meu, que isso aqui não era da Prefeitura, que isso aqui não era da comunidade, era nosso. É nosso e a gente precisa cuidar. E aí uma das coisas que eu comecei a fazer, deixar o portão dormir aberto, porque quem ia roubar isso aqui? Será que alguém da comunidade teria coragem de roubar isso aqui, a própria escola? Lá na minha concepção de Educação do Campo, sabe, eu comecei a deixar isso aqui aberto. De fato, pessoas vinham, quebravam as câmeras, quebrou vidro de escola, começou a fazer alguma baderninha assim, pequena, entendeu? E aí, então, cada ato desse, que eu faria? Ia chamar a polícia? Ia denunciar na Prefeitura? Não, eu chamava pessoas chaves da comunidade, pessoas que eram da coordenação, pessoas que iam levar essas discussões para o núcleo, que a gente ia valer entre nós o que a gente quer para essa escola. Então, assim, tudo que acontecia aqui, eu chamava essas pessoas, entendeu? Falava, olha comunidade, vamos discutir, está acontecendo isso, e a gente vai deixar acontecer isso com a nossa escola? (1ª entrevista)

Contrariando as orientações da Secretaria Municipal de Educação, que pressionava para que a gestão da escola fosse fechada para a comunidade, com pouca abertura para a participação dos pais, a professora, numa atitude simbólica, deixou o portão do prédio escolar aberto, durante o final de semana, para demonstrar que entendia que a escola era realmente um bem público que servia para atender à comunidade.

Com a confusão gerada pela abertura da escola, verificamos que a atitude de Pietra foi discutir os desafios enfrentados pela instituição com as pessoas do assentamento. Essa postura denotou que a professora não só compreendia que a escola era da comunidade como também entendia que os pais eram responsáveis pela gestão daquele espaço da mesma forma que ela.

Com a concepção de que não é possível ter Educação do Campo sem a comunidade, a professora-coordenadora conseguiu trazer em alguns momentos os pais para dentro da escola do campo, mas a presença deles não garantiu uma relação sem conflitos entre a escola e a

comunidade. Pelo contrário, ela foi muito tensionada porque a comunidade não partilhava da mesma percepção que Pietra.

Referente à reação da comunidade diante da proposta de Educação do Campo que a coordenadora queria implementar na escola:

Delma: Você não foi bem recebida pelas colegas, e não pela comunidade?

Pietra: Ficaram sem entender nada; os primeiros meses foram desafiadores, porque tudo que eu falava não era aceito. Falar de Educação do Campo, era melhor não falar, porque ninguém [comunidade] queria me escutar. Aí foi o maior desafio da minha vida, sabe? Aí assim, de início, minha primeira semana, que eu pensei? Esse não é um papel meu. Esse é um papel de toda a comunidade. ... Eu chamei a comunidade, fizemos assembleia, aí desceu todo mundo, aí fomos discutir que queria com essa escola e aí foi onde começou o nosso maior debate. A própria comunidade não sabia se queria a Educação do Campo. Não sabia o que era a Educação do Campo. Aí foi o maior desafio da minha vida, porque se a gente não sabia o que a gente queria, como que a gente ia passar para os professores que estavam aqui trabalhando de um jeito. Como é que a gente ia mudar isso. Sabe? O que de fato a gente queria? Aí eu comecei a ter problema também com pessoas da comunidade, que falavam para mim, “mas o que tá acontecendo, você quer vim fazer dessa escola uma escola do MST?”, “Você quer que nossos filhos só aprendam coisas aqui do campo?”, “A gente não quer isso, a gente quer que eles aprendam a mesma coisa que as crianças da cidade”. (1ª entrevista)

A tensão entre a professora-coordenadora e a comunidade aconteceu, sobretudo, porque os pais relacionavam a Educação do Campo ao movimento social. Eles se recusavam a aceitar a proposta de Educação do Campo na escola do assentamento porque, no imaginário deles, a escola do campo era uma escola do MST. Eles pareciam não querer nem um vínculo com o movimento social.

Apesar de os pais questionarem o trabalho que a coordenadora estava fazendo de transformar a escola do assentamento em escola do campo, eles correspondiam bem ao investimento que ela fazia para que participassem mais ativamente da gestão da escola. Sobre a participação e o envolvimento dos pais com a escola:

Depois deste momento, antes de fazer entrevista com a professora Pietra, *conversei com ela a respeito do que havia acontecido na escola no dia anterior* – visita de alguns pais à escola para esclarecer a história da multisseriação. A professora esclareceu que foi ela que alertou os pais sobre o que estava para acontecer na escola, disse que ficou muito preocupada com as crianças, principalmente com seu filho, que estava no 2º ano da escola. *Com a multisseriação as crianças se prejudicariam muito, disse a professora. Então, ela comentou que não pensou duas vezes antes de comunicar à comunidade o que estava para acontecer na escola.* Ela disse que teve a ajuda de uma professora de uma universidade que estava visitando o assentamento. *Pietra comentou que escutou no corredor que a Secretaria estava com tudo pronto para multisseriar as salas da escola, então ficou apavorada, tentando saber se tinha alguma lei que impedisse que isso acontecesse, disse que tentou entrar em contato com o professor [nome do professor], mas que não conseguiu. No outro dia, encontrou com essa professora que a orientou dizendo que a saída era política e que teria que mobilizar a comunidade para que ela pudesse cobrar da Secretaria uma posição. Foi isso que ela fez, entrou em contato com alguns pais, que contataram outros pais e, juntos, foram para escola para verificar o que estava acontecendo e demarcar que não queriam a multisseriação da escola [itálicos nossos].* (Caderno de campo, 23 de setembro de 2014)

Os pais, quando ficaram sabendo da possibilidade de multisseriação da escola, foram à unidade escolar, pediram esclarecimento sobre o assunto à direção e deixaram claro que não estavam de acordo com a decisão de multisseriar a instituição.

Percebemos que o vínculo de Pietra com a comunidade, o seu senso de direito e as boas relações que mantinha com sujeitos que também estavam se dedicando às questões do campo e da Educação do Campo (como os professores universitários) foram mediadores fundamentais para garantir o funcionamento da escola e a relação dos membros da comunidade e da professora com a instituição escolar.

Identificamos que a vivência e a experiência da professora no campo e no movimento social assim como sua concepção de que a Educação do Campo deve ser construída com a participação da comunidade funcionaram como mediadores potenciais-transformadores da relação de Pietra com a comunidade. O curso de pedagogia da terra também foi um mediador potencial-transformador dessa relação.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Vivência e experiência no campo		
Relação com o movimento social		
Curso de pedagogia da terra		
Concepção de que a EC é construída com a participação da comunidade		
Conflito da comunidade escolar com a EC		
Concepção e orientações da Secretaria de Educação sobre a participação da comunidade na escola		

Quadro 13 – Mediadores da relação com a comunidade

O quadro 13 mostra que, na relação da coordenadora com a comunidade, havia muito mais mediadores potenciais-transformadores, que favoreciam o seu entrosamento com os pais, do que limitadores. Esses mediadores estavam ligados à formação e à relação com o movimento social e com os povos do campo que Pietra mantinha por ser militante do MST e moradora do assentamento rural.

Os mediadores limitadores, que dificultavam a apropriação da política da Educação do Campo, tinham relação com os conflitos da comunidade escolar com a Educação do Campo em função do movimento social e com as concepções e as orientações da Secretaria de Educação sobre a participação da comunidade na escola.

5.4 A relação com os representantes da política local

Identificamos alguns momentos em que houve, no cotidiano da escola do campo, tensão entre os representantes da política educacional local e a professora-coordenadora. Como dito anteriormente, a relação de Pietra com a escola do campo como profissional foi oficializada por meio de um convite feito pelo prefeito da cidade:

Delma: E como você veio para cá?

Pietra: ... um belo dia, o prefeito me chamou. E eu ouvi comentários assim: “ah, o prefeito vai te chamar porque a escolinha está com problemas, está sem diretor, porque a diretora que estava lá, ela saiu e ele vai te chamar”... mas podia me colocar como assessora pedagógica e como a escola estava sem diretor naquele momento, o assessor pedagógico ia dando conta das tarefas mesmo sem o diretor. Para eles eu ia ser uma pessoa chave aqui dentro, que se desse certo aqueles primeiros meses, ele não ia colocar o diretor por enquanto, e que ia deixando a comunidade gerir a escola. ... Então, eu fiquei bem assustada, e logo depois que eu falei com o secretário, ele me levou para falar com o prefeito e assim, olha, o que o prefeito me jogou na mão, ele falou assim: “Pietra, eu ouvi no decorrer da construção da escolinha, eu ouvi várias palestras de vocês, eu ouvi várias discussões do assentamento, de professores de fora, eu ouvi várias experiências, e vocês me pediam para realizar uma tal de Educação do Campo e aí agora eu te pergunto, existe a Educação do Campo?”. Aí eu falei para ele que sim, e ele falou: “pois, então, agora, eu quero que você me mostre”. “Eu estou entregando a escolinha não na tua mão, mas na mão do MST”. Falou isso para mim, eu saí de lá horrorizada, assim de medo, sabe? Porque para mim, ele me delegou o maior papel do mundo, assim, que não dependia de mim, dependia da minha comunidade, eu dependia dele, dependia do MST em si, dependia de todo mundo. (1ª entrevista)

Pietra foi convidada a ser assessora pedagógica da escola do assentamento porque foi significada como uma pessoa de confiança e capaz de resolver os problemas da escola, bem como porque era membro do movimento social e da comunidade e tinha formação específica para atuar na escola do campo.

O prefeito não só convidou Pietra para ser assessora pedagógica da escola do campo, mas a desafiou a colocar em prática com o MST a Educação do Campo. Nessa oportunidade, ele conferiu autonomia para que trabalhasse e fizesse o necessário para transformar a escola em uma instituição do campo. Ademais, sinalizou que a expectativa era de que o movimento social e a comunidade também participassem da gestão da escola.

Embora Pietra tenha significado que assumir a função de assessora pedagógica na escola do assentamento foi um grande desafio, ela aceitou a proposta porque considerou que era a oportunidade de transformar a instituição realmente numa escola do campo e entendeu que podia partilhar a gestão com a comunidade escolar e com os líderes do movimento social.

Tanto a intenção de transformar a escola do assentamento numa escola do campo quanto a ideia de geri-la com o coletivo foram questionadas pela Secretaria Municipal de Educação em outros momentos. Isso mostra uma descontinuidade nas orientações dos gestores sobre as ações da escola do campo.

Quando Pietra apresentou à Secretaria Municipal de Educação demandas para a compra de materiais pedagógicos que auxiliariam na transformação da unidade escolar em uma instituição do campo, e a Secretaria não atendeu às solicitações, evidenciamos uma contradição entre a intenção inicial do prefeito de modificar a “escolinha do assentamento” em uma escola da Educação do Campo e o posicionamento da equipe da Prefeitura Municipal ante as solicitações de recursos. Esse paradoxo indicou uma divergência em como os gestores municipais e Pietra estavam concebendo a política da Educação do Campo.

Essa divergência na forma de conceber a Educação do Campo provocou um impasse entre os agentes responsáveis pela escola que se traduzia numa dificuldade muito grande em implementar a Educação do Campo na escola do assentamento. Essa divergência de concepções levou a Secretaria de Educação a agir como um mediador limitador da relação da coordenadora com a política de Educação na medida em que questionava e não providenciava as demandas de materiais da escola.

Ainda sobre essas dificuldades de implementar a Educação do Campo:

Delma: Por que você acha não surtiu efeito? O formato do curso, as pessoas?

Pietra: ... Quando a primeira professora que me ofereceu ajuda falou eu quero fazer, vamos fazer juntos, a gente queria começar do mínimo, do mínimo, do mínimo pedir umas mudas para Prefeitura e eles negaram para gente, falou que não, que não tinha condições, que não era bem assim não, que não começa a pedir as coisas que a Prefeitura não tem condições. Então assim, esqueceram que pra gente fazer uma experiência que seja na escola, você precisa de um todo. Não está na minha mão, não está na mão minha, da comunidade, não está na mão da Prefeitura, não está na mão do professor, não está na mão do aluno, é um grupo, está na mão de todo mundo. E aí para acontecer, pelo menos boa parte tem que querer. Não adianta apenas um querer. (1ª entrevista)

A Prefeitura que, no início, mostrava-se bastante favorável à construção da Educação do Campo na escola do assentamento, passou a questionar os pedidos de materiais feitos pela professora para desenvolver as práticas consideradas como sendo da Educação do Campo. Essa compreensão revelou um entendimento da escola do campo como mais uma unidade

escolar da rede de ensino municipal, e não como uma escola que tem uma proposta diferenciada de educação.

Essa postura sinalizou uma compreensão frágil de escola do campo. Isto é, não estava claro para os representantes da política da Educação do Campo no município que era necessário ter uma política de investimento e outros tipos de políticas mediando e viabilizando o processo de constituição da escola do campo.

A apropriação frágil da Educação do Campo pelo município prejudicou a relação com a instituição e as professoras, uma vez que os representantes da política local não criaram condições materiais mínimas necessárias para promover o envolvimento das professoras com suas práticas pedagógicas.

Identificamos que a relação da professora com os representantes políticos da educação municipal era bastante tensionada pelas políticas da Educação do Campo local serem inconsistentes em propostas e não preverem investimentos na escola do campo. Essa configuração da política local influenciava diretamente no processo de compreensão pelas professoras da Educação do Campo.

Outro momento em que houve tensão na relação de Pietra com os representantes da política local foi quando estava tentando envolver a comunidade na gestão da escola.

Pietra: Então era sempre vir com essas reflexões aqui na sala, e aí no meio de tudo isso eu ficava muito no muro, como eu sou de casa, eu ficava muito no muro, porque de repente a Prefeitura vinha com umas ideias assim, oh, a gente está sabendo que está indo muito pai na escola, eu ouvi isso, que estava vindo muito pai na escola e está até atrapalhando, fica chegando em horas indevidas e tal, você precisa fechar o portão com cadeado enquanto as crianças estão em aula, esse portão precisa ficar fechado, os pais não podem ficar entrando e saindo da escola a hora que eles acham que quer. Eles só podem ir à escola se vocês chamarem. Eu fui muito contra. Eu falei não, eu não concordo com isso, é uma escola pública, é uma escola deles, do filho deles. Eles têm que entrar a hora que eles quiserem, eles têm o direito de ir até na sala de aula ver o que está acontecendo com a criança. Aí já me falaram que se eu continuasse assim... Aí já não era mais aquele secretário que me deu o cargo, já tinha mudado de secretário, não era mais ele. Aí eu comecei a ter esse problema... (1ª entrevista)

A Secretaria de Educação soube de alguma forma que os pais estavam frequentando e participando mais do cotidiano da escola e da vida escolar dos alunos. Essa abertura da escola para a comunidade foi significada como uma atitude indevida da professora-coordenadora que deveria ser interrompida. Então, a orientação para a gestão da escola foi que os responsáveis pelos alunos não fossem à escola sem serem chamados. Contudo, Pietra entendia que esse contato mais próximo das famílias com a escola possibilitava a construção da proposta da Educação do Campo.

Essa divergência entre as primeiras orientações e as posteriores da Secretaria de Educação e entre as concepções da professora e a política municipal de Educação do Campo

causou uma tensão no cotidiano da escola, interrompendo a relação que Pietra estava construindo entre a escola, os professores e a comunidade.

Percebemos que a mudança do secretário de Educação interrompeu uma orientação que foi dada quando Pietra assumiu a gestão da escola do assentamento. Essa descontinuidade da gestão e das políticas no município impossibilitou o prosseguimento do projeto de transformar a escola do assentamento em uma escola do campo e mostrou como foi difícil manter uma política de educação quando aconteceu a transição dos gestores municipais.

Além disso, essa situação comprometeu a própria relação da professora com a escola do campo.

Pietra: ... E eu defendia a comunidade, aí nossa, e lógico e imediatamente a Prefeitura ficou sabendo que os pais já sabiam disso, quem contou? Eu, que era cargo de confiança deles. Aí eu tive ameaças do tipo: “nossa, você é nossa funcionária, você tem que nos obedecer, você tem que fazer o que a gente mandar, você esqueceu que você é cargo de confiança”. Aí começaram a jogar na minha cara. (1ª entrevista)

O vínculo com a escola do campo ficou ameaçado porque o cargo que Pietra ocupava era de confiança. Isto é, seu vínculo com a Prefeitura era precário, e quem havia lhe indicado esperava que ela acatasse as orientações da Secretaria de Educação. Contudo, isso aconteceu porque as concepções de Pietra e as determinações da equipe gestora do município eram discrepantes.

A relação da professora-coordenadora com os representantes da política da Educação local foi mediada por sua formação em Educação do Campo, pelo vínculo com o MST, por sua concepção de que a comunidade deve participar da gestão da escola, por seu vínculo precário com a escola e, principalmente, pela descontinuidade da gestão da política local, pela apropriação frágil da Educação do Campo dos representantes da política local e pela divergência de concepções sobre Educação do Campo que existia entre Pietra e a Secretaria de Educação.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Divergência de concepções sobre EC		
Formação específica da coordenação na EC		
Apropriação fragilizada da EC pelos representantes da política local		
Concepção da importância da participação da comunidade na gestão da escola		

Relação com o MST		
Descontinuidade da gestão da política da EC no município		
Vínculo precário com a escola		

Quadro 14 – Mediadores da relação com os representantes da política local

O quadro 14 mostra que houve um predomínio de mediadores que assumiam, na relação com os representantes da política da Educação do Campo local, a função limitadora do processo de apropriação da política da professora-coordenadora. Esses elementos mediadores relacionam-se, principalmente, com a apropriação fragilizada que os representantes da política local tinham da política da Educação do Campo e com a descontinuidade da gestão da política da Educação do Campo no município.

Destacamos deste quadro o fato de três mediadores assumirem tanto a função potencial-transformadora quanto limitadora da relação da professora-coordenadora com os representantes da política da Educação do Campo no município.

5.5 Material didático, PPP e infraestrutura

Identificamos que alguns mediadores da organização do ensino da escola do campo se colocaram entre a professora e a proposta de Educação do Campo, dificultando a apropriação da política da Educação do Campo. O primeiro que destacamos é o sistema apostilado adotado pela escola.

Delma: E o que você estava entendendo por Educação do Campo?

Pietra: Ah, eu estava entendendo que ó, a primeira coisa que estava acontecendo, aqui... a gente tinha que tirar o sistema apostilado das escolas, que estava errado. (1ª entrevista)

Como na escola havia dois tipos de apostila, um para a educação infantil e um para o ensino fundamental, a professora-coordenadora, quando questionada sobre como entendia a Educação do Campo, significou que a organização do ensino por meio do sistema de apostila dificultava o desenvolvimento da Educação do Campo na escola.

Observando o cotidiano da escola, entendemos que a professora construiu esse sentido de que a apostila limitava e atrapalhava a implementação da Educação do Campo porque o

material didático era padronizado com o das escolas urbanas e não contemplava as questões específicas do campo. Dessa forma, qualquer proposta de discussão ou atividade da Educação do Campo demandava um esforço extra e pessoal das professoras porque oficialmente eram cobradas pelo trabalho desenvolvido com as apostilas.

Além de o sistema apostilado concorrer nos tempos e espaços da escola, afastando cada vez mais as professoras dos debates da política da Educação do Campo, também competia em termos financeiros, já que dificultava qualquer investimento em outra política específica para a Educação do Campo.

Pietra, em particular, enfrentou dificuldades ainda maiores na organização do ensino por causa das condições de trabalho.

Iniciamos uma conversa, a professora começou falando das dificuldades e dos limites que enfrenta para desenvolver seu trabalho. A primeira coisa que falou foi sobre a sala em que trabalha ser multietária. Disse que é um desafio muito grande ministrar aula para essas crianças, que são muitas. Além disso, falou do material didático que é obrigada a usar. A professora trabalha com uma apostila da coleção Pessoainhas da Ruth Rocha. A coleção tem três apostilas, uma para área de línguas, outra para área de matemática e outra para natureza e sociedade. Destacou que são apostilas diferentes para turma do pré 1 e para o pré 2. A dificuldade é trabalhar conteúdos e conteúdos diferentes com um número elevado de crianças [itálicos nossos], que têm características muito diferentes umas das outras. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2014)

O uso da apostila e as condições de trabalho desfavoráveis, as quais a professora-coordenadora estava submetida, caracterizaram-se como um grande desafio a ser enfrentado no desenvolvimento do seu trabalho na escola do campo. A professora lecionava para uma sala multietária da educação infantil com um número muito elevado de crianças, utilizando dois tipos de apostilas que tinham conteúdos diferentes. Como era cobrada pelo trabalho desenvolvido a partir das apostilas, acabava ocupando mais a rotina com as atividades desse material. Dessa forma, sobrava pouco tempo e espaço para introduzir qualquer conteúdo ou atividade mais afinada com as questões da Educação do Campo.

Percebemos que a obrigatoriedade do uso da apostila dificultou o envolvimento e a identificação da professora-coordenadora com um currículo mais apropriado para a Educação do Campo. Ademais, verificamos que a responsabilidade de traduzir as políticas da Educação do Campo em uma proposta para a escola do campo ficou no encargo da professora-coordenadora. Na narrativa de Pietra, não encontramos nenhum sentido de que a escola e os responsáveis pela política educacional no município ofereceram algum recurso ou apoio para que pudesse compreender e desenvolver o seu trabalho na instituição pautada nas políticas da Educação do Campo.

O PPP foi outro elemento da organização do ensino que se interpôs entre a professora e a Educação do Campo, funcionando como mediador limitador da relação de Pietra com a política da Educação do Campo.

Delma: Já tinha o sistema apostilado? Desde o início?

Pietra: Já, já. Na verdade, eu comecei a entender que estava errado desde o PPP da escola. Quando eu cheguei, a primeira coisa que eu fiz foi estudar o PPP da escola. Qual era a proposta dessa escola? O que o pessoal pensou que seria essa escola? Comecei a estudar aquilo, aí eu vi assim, que, na verdade, ele era uma cópia do da cidade, eu tinha acabado de fazer estágio, eu tinha estudado os PPPs das escolas da cidade, e aí eu descobri que as cinco escolas tinham o mesmo PPP, inclusive a nossa. Aí para mim já foi uma decepção, falei, não, já começou errado, não foi a comunidade que discutiu, o quadro docente não conhece a comunidade, quem fez isso? Não foi a gente, está errado. Isso para mim já não é Educação do Campo, entendeu? Educação do Campo que eu estava entendendo já era, olha todos os pais assumirem essa escola como deles. Sonhar, pensar esse entorno como deles, que é deles, que é da comunidade, que é de todos. Isso até hoje não tem, simplesmente é um espaço que a gente determinou para ser escolinha. A gente doou isso, não é assim que deveria ser. Isso aqui não é nosso. A gente quer, olha, vamos plantar aqui em volta, vamos sonhar que deve ser assim. Bom, ninguém está pensando isso, então para mim já está tudo errado. Quando eu entrei, eu enxergava muito isso, não, não é isso, está tudo errado. Aí eu tinha aquela sensação assim, de começar do zero, sabe? Como se tivesse que derrubar as paredes e começar tudo de novo. Para mim era essa a sensação. Aí foi onde começamos... antes da diretora sair, a dona [nome da diretora], ela estava sonhando com uma horta, porque ela entendia que a Educação do Campo estava muito ali na horta, sabe. (1ª entrevista)

O movimento da professora de estudar o PPP denotou uma compreensão de que esse documento deveria orientar as ações dentro da escola. A indignação com o fato de o PPP ser igual ao das escolas urbanas sinalizou que era preciso ter um projeto condizente com a realidade do campo e que sua construção deveria ser pensada e elaborada com todos os profissionais e membros da comunidade escolar. Aqui, percebemos, mais uma vez, o sentido de que para fazer e compreender a Educação do Campo era preciso dialogar e considerar outros sujeitos do campo e da escola nesse processo.

A constatação de que o projeto político da escola do campo era uma cópia das unidades escolares da cidade mostrou também a fragilidade da escola para construir e implementar práticas da Educação do Campo, já que ficou evidente que as práticas desenvolvidas na escola não eram fundamentadas num projeto e nem foram planejadas com o coletivo das professoras.

A não existência de uma proposta pedagógica política consistente de Educação do Campo na escola dificultava o processo de orientação do trabalho pedagógico pela professora-coordenadora dentro do paradigma da Educação do Campo, já que o principal instrumento de orientação e organização do ensino na escola não cumpria com o papel de direcionar e embasar a prática das professoras nessa perspectiva.

O PPP, por não considerar a identidade da comunidade da escola, em vez de favorecer e instrumentalizar as professoras na organização do ensino dentro da perspectiva da Educação do Campo, funcionou como um mediador limitador que dificultava esse processo porque gerava confusão ao silenciar concepções e orientações referentes à Educação do Campo e ao apresentar uma proposta completamente urbana.

Apreendemos que, segundo a professora-coordenadora, a proposta pedagógica que constava no PPP era a que de fato estava sendo desenvolvida no cotidiano da escola. Tanto o PPP quanto a educação praticada com base no sistema apostilado fundamentavam-se numa concepção urbana de educação. Havia um afinamento entre uma proposta e outra que quase não deixava brechas para questionar o tipo de educação que a escola estava se propondo a desenvolver. Se havia algum movimento de problematização, este era abafado pela presença e pela dinâmica de outros mediadores que já discutimos, como o material apostilado.

Ainda sobre o PPP, a professora pontuou uma tendência do documento de restringir a Educação do Campo aos escritos de apenas um teórico.

Delma: E a caracterização do PPP da sua escola, como que é?

Pietra: Uma cópia do da cidade. Só que tem alguns vestígios, que quem fez ainda pensou, os vestígios freirianos. Assim, eu não sei por quê? Eu ainda estudo isso. Eu estou tentando até hoje compreender, eu ainda não compreendi, por que eles acham que só Paulo Freire pensou na Educação do Campo? Não sei. Eu busco ainda essa resposta. Porque a maioria das pessoas que está começando a entender a Educação do Campo, eles têm Paulo Freire como, ah, foi ele que pensou. Não sei. Então assim, o PPP dessa escola é um pouquinho freiriano. Tem algumas coisas de Paulo Freire, sabe. Ela tentou assim, casar Paulo Freire como se ele pensou a Educação do Campo. Como se tivesse alguma coisa a ver com ele... (1ª entrevista)

A forma como a professora-coordenadora se posicionou em relação ao PPP revelou uma leitura crítica da proposta da escola. Demonstrou ainda que possui acúmulo de discussão sobre os autores que se propõem a discutir a Educação do Campo.

Esse entendimento de Pietra de que o documento trazia uma visão restrita do que era a Educação do Campo porque se baseava apenas em um teórico para fundamentar as propostas e concepções pedagógicas da escola sinalizou, por um lado, uma apropriação precária ou muito introdutória da Educação do Campo no PPP e, de outro, uma apropriação mais crítica do documento e da Educação do Campo pela professora-coordenadora.

A capacidade de Pietra de relacionar e pontuar as limitações do projeto ficou mais evidente ao identificar no documento as partes que discorriam sobre a comunidade, com informações levantadas por pesquisadores que estudaram os assentados, mas que não consideraram as demandas da comunidade, já que as propostas do documento não eram resultado de uma produção coletiva:

Pietra: ... Mas não pensou na comunidade, enfim. Simplesmente, lógico, tem os históricos da comunidade, fala um pouquinho da luta da comunidade, isso que eu como pesquisadora trouxe para quem estava fazendo... alguns outros moradores que tinham acúmulo trouxeram. E tentamos assim, enfiar ali dentro, sabe. Mas é pouco. Não é discutido com a comunidade. A comunidade não sabe o que tem lá dentro, não conhece, nunca viu. Então assim, tem que refazer. Tem que chamar a comunidade, a gente tem APM [Associação de Pais e Mestres], a APM funciona, a gente tem um grupo de APM e todas as reuniões vem bastante gente, talvez seria a oportunidade deles conhecerem, talvez da gente mostrar o físico daquele documento. Eles não conhecem. Então, para mim, ele é simplesmente uma cópia do que tem nas outras escolas da cidade, que um é cópia do outro igual eu te falei. Mas assim, é só vestígios de que pode ser uma escola diferente, sabe... . (1ª entrevista)

A professora sinalizou que uma forma de superar a apropriação precária ou introdutória da Educação do Campo pelo PPP da escola era estabelecer parceria e trazer a comunidade para pensar e elaborar com as professoras e os gestores a proposta pedagógica da instituição.

Em relação à orientação e ao planejamento diário da organização do ensino na escola do campo:

Delma: Como os professores são orientados para desenvolver o ensino dentro da concepção de Educação do Campo?

Pietra: Como eu te disse, eles não são orientados, eles vêm para a escola, fazem o planejamento anual, da série que vão lecionar, e só, como se eles estivessem na escola da cidade. Não tem nada relacionado ao campo, e se tem, é porque esse professor teve alguma preocupação de pensar na diferença que tem a escola do campo e a escola da cidade. No meu caso, eu tento pegar alguma coisa, da legislação da escola do campo, eu tento tirar algumas sim e coloco no meu, imagina, as pessoas celetistas que vêm de outra cidade, nunca nem ouviu falar de escola do campo. E eles vêm passar um ano, não é, são celetistas, então assim, eles vêm, ainda é raro os que conseguem fazer um planejamento anual para aquela sala. Não pegam o PPP, não estudam o PPP, então não têm essa orientação. (1ª entrevista)

Em relação à Educação do Campo, Pietra atribuiu o sentido de que não existia orientação no cotidiano escolar de como trabalhar na sua perspectiva e de que o planejamento anual de cada professora era feito sem considerar suas especificidades. No caso das professoras que não eram concursadas, a situação era ainda mais delicada porque muitas vezes não conseguiam fazer o planejamento e não tinham acesso ao PPP. A responsabilidade de articular o ensino com as questões da Educação do Campo era uma incumbência da professora. Não existia nenhum tipo de mediação que facilitasse esse trabalho. Pelo contrário, o planejamento e as orientações, que deveriam ser o espaço e o momento para a professora-coordenadora e as demais professoras buscarem e construírem recursos para elaborar um PPP ao encontro das demandas da escola do campo, funcionavam como um mediador limitador porque ou não existiam ou não se propunham a tratar das questões do campo.

A infraestrutura era significada por Pietra como outro aspecto da escola do campo que não favorecia a organização do ensino na perspectiva da Educação do Campo:

A professora também *falou da infraestrutura da escola*, classificando-a como muito ruim, *por não ter pátio e nem parque adequados para as crianças brincarem*. Em dias de sol quente ou chuva não é possível sair da sala. Falou que a *sala de aula é pequena, não tem brinquedos* para as crianças brincarem. *Os jogos que têm, as crianças já estão enjoadas porque são sempre os mesmos. A sala não tem ventilação e a iluminação é inadequada. ...*

Outra questão abordada pela professora-coordenadora foi *a ausência de uma biblioteca e uma sala de informática na escola* [itálicos nossos]. “Se tivesse esses espaços nós, professores, poderíamos propor outras interações para as crianças, mas não tem.” (Caderno de campo, 15 de setembro de 2014)

Como lecionava para uma turma de educação infantil e tinha muitas crianças numa mesma sala, a professora significou que os espaços e os recursos pedagógicos tinham uma grande importância na organização do ensino. A leitura de Pietra foi que a ausência desses recursos e espaços funcionava como mediador limitador porque restringia as possibilidades de organização do ensino em outros espaços, que não a sala de aula, e as propostas de atividades porque os recursos didáticos eram escassos.

Observamos que o sistema apostilado, assim como o PPP, a infraestrutura fragilizada, a ausência de orientação e o planejamento direcionado para a construção de uma proposta de educação urbana funcionavam como mediadores limitadores da relação da professora-coordenadora.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Material do sistema apostilado		
Planejamento que desconsidera a identidade da escola do campo		
Condições vulneráveis de trabalho		
Leitura crítica do PPP		
PPP não específico da escola do campo		
Infraestrutura frágil da escola		

Quadro 15 – Mediadores do material didático, PPP e infraestrutura

O quadro 15 indica que vários elementos mediadores funcionaram como limitadores do processo de apropriação da Educação do Campo pela professora-coordenadora. Eles eram da ordem de planejamento e orientação dentro da perspectiva da Educação do Campo, das

condições de trabalho, da adoção de política do material didático, da infraestrutura frágil e da organização e estruturação do PPP da escola.

O único mediador que assumiu a função de mediador potencial-transformador do processo de apropriação da política de Educação do Campo pela professora-coordenadora foi a leitura crítica que tinha do PPP.

5.6 As práticas pedagógicas

Quando questionada sobre as práticas da Educação do Campo, a professora-coordenadora marcou que, diferente de outros profissionais, não considera que a elaboração de uma horta garanta uma prática desta perspectiva na escola do campo.

Delma: E você? Aonde que está a Educação do Campo? Qual que é a identidade da Educação do Campo?

Pietra: Eu não acho que está na horta. ... Eu falava isso para dona [nome da diretora]. Mas não é a horta a Educação do Campo. E a gente debateu muito, porque ela falava para mim, “Pietra, olha a horta também, a horta vai ensinar matemática, vai ensinar português, vai ensinar ciências, a horta medicinal vai ensinar isso”. Mas eu falei: “quem disse que essa horta aqui ensina isso?”. Não é isso. Uai, lá na cidade você não pode fazer Educação do Campo? Não é que o povo da cidade tem que ter um conhecimento e o povo daqui tem que ter um conhecimento diferente. Não. Todos têm que saber tudo, os de lá têm que saber o que acontece aqui, e os daqui têm que saber o que acontece lá. Então, a gente debateu muito, sabe, então esse período foi super difícil. Aí, então, eu comecei, enquanto a comunidade debatia lá fora, a gente debatia aqui dentro da escola. (1ª entrevista)

A professora problematizou a visão de Educação do Campo como sinônimo de horta. Para ela, a Educação do Campo não se restringia a uma metodologia, mas se ampliava para uma perspectiva de educação que iguala o homem do campo e o da cidade no direito de adquirir conhecimento e se educar.

A postura crítica em relação à concepção simplista que entendia a Educação do Campo como horta sinalizou que, em relação às colegas de trabalho, Pietra tinha uma apropriação mais ampla do que era a Educação do Campo. Ela sabia que não era possível construir uma escola do campo sem dialogar com todos os profissionais e sujeitos da comunidade escolar.

Ainda sobre as práticas que a professora tentou desenvolver na escola do campo:

Delma: Quais práticas que você desenvolve e que você caracteriza como sendo uma prática da Educação do Campo, da escola do campo?

Pietra: É considerar cada parte que a gente tem no entorno da escola. Como eu não os levo para longe da escola, a gente nem pensa em sair com eles caminhando por aí. Então, assim, eu tento considerar o que tem em volta. O que tem mais próximo da gente. É, e

conversar muito. É plantar mudas de árvores. Conversar sobre meio ambiente. Sei lá, ou levar no parquinho, ou a gente fala da importância das árvores, dos plantios que têm em volta. E quando vão falar de queimada, a gente trabalha também com essa questão do meio ambiente, das nascentes. *É isso, fiz tudo isso. Plantamos jardim na escola, todos os dias a gente cuida da árvore, da plantinha que plantou. Quando vai trabalhar com a semente, a gente não planta mais semente no algodão igual fazia. A gente pega a semente e vai plantar lá na terra. Trabalha a germinação dela. E eles vão aprendendo o dia a dia da semente. O que acontece com ela. Eu considero isso. Esse pouquinho de estrutura que a gente tem. Só de ter terra em volta da escola, dá para fazer um trabalho legal com eles.* (1ª entrevista)

Percebemos que Pietra tinha uma compreensão de que as práticas da escola do campo deveriam explorar e considerar todos os elementos físicos, ambientais e culturais do contexto em que a escola estava inserida. Essa forma de compreender as práticas sinalizou que, para a professora-coordenadora, a ação pedagógica da escola tem que ser orientada por uma visão que valoriza o espaço, o meio e a cultura do lugar onde a instituição está instalada.

Outra prática da professora foi o diálogo com as crianças e com as famílias sobre questões relativas ao campo:

Na sala de aula, a professora *organizou as crianças no semicírculo e começou uma roda de conversa*. A professora levou para a roda de conversa as mudas de violetas que a turma havia plantado num copinho na semana passada. *Mas antes a professora quis saber como foi o retorno da escola ontem. Pelo que entendi, a professora e a turma tinham feito vários trabalhos manuais com a temática primavera e o dia da árvore, e as crianças levaram esses trabalhos para casa com a incumbência de apresentá-los aos familiares*. Além disso, elas ganharam uma flor de doces. Enfim, *a professora queria saber como foi esse momento em casa* [itálicos nossos] e se tinham gostado da flor/doce. Todas as crianças tiveram a oportunidade de contar como foi em casa no dia anterior. (Caderno de campo, 23 de setembro de 2014)

A professora permitiu que as crianças terminassem de pintar o desenho que a outra professora havia dado. *Depois disso, a professora pediu para os alunos sentarem em um quadrado no chão para que ela pudesse contar uma história. A história era sobre a abelha. A professora lia fazendo comentários e chamando atenção para as ilustrações do livro* [itálicos nossos]. Às vezes, ela fazia algumas perguntas para verificar se as crianças estavam acompanhando a história. ...

A professora Pietra explicou que trabalharia com as vogais, ela colocou as vogais na lousa e perguntou o que no assentamento tinha com aquelas letras, com a ajuda da professora as crianças iam falando e a professora fazia o desenho na frente da letra e as crianças copiavam. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2014)

Tanto numa situação quanto na outra observamos que o conteúdo trabalhado tinha relação com o contexto do campo. Na primeira, a professora propôs estudar e discutir a temática da primavera e o dia da árvore. Na segunda, leu uma história sobre um inseto muito presente no campo, a abelha. Na terceira, ensinou as vogais, relacionando-as a elementos do assentamento para contextualizá-las. Essas práticas foram mediadas por uma perspectiva dialógica de ensino.

Essas práticas sinalizaram um esforço da professora para articular o conteúdo escolar com o contexto e o lugar em que as crianças viviam, mas também um empenho em

estabelecer um diálogo com os alunos, ouvindo-os e incentivando-os a falar e a trazer as vozes das famílias sobre o trabalho realizado na escola para a sala de aula. Embora os recursos didáticos e a estratégia da professora para fazer essa articulação do conteúdo com a realidade da criança fossem muito simples, existia uma sensibilidade da professora com as questões do contexto em que a escola estava inserida.

Percebemos que Pietra estava muito empenhada em desenvolver uma prática pedagógica pautada nos princípios da política da Educação do Campo. Contudo, o movimento da professora-coordenadora de construção dessas práticas foi muito solitário, uma vez que ela não narrou a existência de nenhum tipo de parceria com as demais colegas da escola.

As limitações do trabalho da professora-coordenadora evidenciam-se no próximo trecho, ao pontuar que a escola não tinha práticas de Educação do Campo, mas tentativas:

Delma: Eu queria que você falasse, você já falou um pouco, das práticas de ensino da escola do campo. Que práticas de ensino acontecem aqui ou que já aconteceu nessa época que você estava como assessora, que você caracteriza como escola do campo? Tem alguma?

Pietra: Olha Delma, a única prática que tem foi tentar arborizar o entorno da escola, foram tentativas. Eu considero como tentativas. Por que tentativas? Porque muito pouco foi durante a aula, muito pouco foi com as crianças durante a semana, durante o funcionamento da escola. Então, assim, foram para mim tentativas, não é, de práticas de Educação do Campo... . (1ª entrevista)

Pietra atribuiu um sentido de que eram poucas as práticas da Educação do Campo que a escola conseguia desenvolver, apenas tentativas, o que denunciou uma dificuldade dela e das demais professoras de traduzir as políticas da Educação do Campo em propostas pedagógicas. Entendemos que o coletivo de profissionais até se envolvia com as atividades relativas à Educação do Campo, mas não conseguia manter uma regularidade dessas práticas.

Percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora-coordenadora eram permeadas, principalmente, pelos seguintes mediadores: compreensão de que a Educação do Campo tem de valorizar os aspectos físicos, ambientais e culturais de onde a escola está localizada; perspectiva dialógica e crítica de Educação do Campo; trabalho solitário e dificuldade de traduzir as políticas em práticas.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Compreensão de EC que valoriza os aspectos físicos, ambientais e culturais do campo		
Perspectiva dialógica e crítica de EC		
Trabalho solitário e dificuldade de traduzir as políticas em práticas		

Quadro 16 – Mediadores da prática pedagógica

O quadro 16 mostra que os mediadores potenciais-transformadores que atuavam fazendo o intermédio entre a professora e a prática pedagógica tinham relação com a formação que ela tinha dentro da área da Educação do Campo, já o mediador limitador estava relacionado à ausência de mediadores do grupo de profissionais no geral.

5.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo

Neste item, analisamos a relação que a coordenadora tinha com as políticas e a legislação da Educação do Campo e quais as leituras e interpretações que fazia das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Sobre o acesso da coordenadora às legislações e às políticas da Educação do Campo:

Delma: Você tem acesso às políticas da Educação do Campo?

Pietra: Eu tive através do curso de pedagogia da terra, a militância no MST, que a gente estudou muito, em vários cursos que fiz. E aí, devido a um TCC [trabalho de conclusão de curso] que eu fiz, e era voltado para as escolas do campo, para a experiência, perspectiva de uma escola do campo, que seria essa, no futuro que eu estava pensando... (1ª entrevista)

Pietra relatou não só ter tido acesso às políticas e às legislações da escola do campo, mas também à oportunidade de estudar de forma sistemática e aprofundada o assunto em diferentes espaços e momentos: na graduação em pedagogia da terra, na militância do MST e em outros cursos voltados para a Educação do Campo.

Apesar de a coordenadora ter um acúmulo importante de discussão a respeito da temática da Educação do Campo, ela não relatou nada sobre o contato com sua legislação e política dentro da escola do campo, dando a entender que nesse espaço a relação com o tema ou não existia ou não acontecia de forma significativa.

Pietra mostrou que conhecia uma determinada política da Educação do Campo, dizendo como ajudou a colocá-la em prática na escola em que trabalhava:

Pietra: Ah, então, essa política da Educação que a gente estudou a gente até tentou pôr em prática. Eu esqueci de falar isso, com essa questão do transporte escolar, por exemplo, que as pessoas pensam, a escola está lá dentro do assentamento e já é muito perto, essas crianças podem ir a pé. Mas é um direito dessas crianças, o transporte escolar mesmo lá no campo, no assentamento. Isso é uma das políticas, que está, entre aspas, funcionando, mas não é em todas as localidades que conseguem pôr em prática. Elas estão na teoria, e essa comunidade conhecia e foi para cima, e conseguiu. Essas crianças têm o acesso para a escola via transporte escolar. (1ª entrevista)

Pietra relatou uma situação em que conseguiu resolver, com a comunidade, um problema com o transporte dos alunos. A escola foi inaugurada no assentamento, mas não tinha transporte público disponível para levar as crianças até a instituição. O entendimento da administração do município era que devido à escola estar localizada no campo, não era necessário ter uma política de transporte escolar para os alunos. Então, a comunidade (a professora-coordenadora posicionou-se como parte da comunidade) organizou-se e exigiu dos órgãos competentes que esse direito fosse atendido. Depois dessa mobilização, a política de transporte escolar foi implementada na escola.

Quando Pietra narrou essa situação de mobilização e de conquista de garantia de direitos dos alunos do campo ao transporte escolar, ela demonstrou sua apropriação deste aspecto da política da Educação do Campo. Esse conhecimento lhe possibilitou intervir nas políticas do município, o que beneficiou a comunidade escolar.

Pietra explicou como entendia a legislação da Educação do Campo:

Delma: Eu queria que você explicasse um pouco qual a sua compreensão sobre essas legislações.

Pietra: Ah, então, a minha compreensão é isso mesmo, que na prática elas, nem todas funcionam, simplesmente cumprem lá, tem direito à educação, a gente vai estar oferecendo educação. Mas a prática da qualidade da educação, o que está na legislação, os meios que devem ser transferidos. Essa educação, eu acho que não funciona em todos os lugares. Funciona simplesmente, olha, a criança tem direito à escola e ela está na escola, a criança tem direito ao transporte e ela está recebendo transporte, a criança tem direito à merenda, ela está recebendo a merenda. Mas a gente já não discute a qualidade. Todas as leis estão lá prevendo, prometendo essa qualidade que não chega a todas as crianças. Não estou te falando que também é de péssima qualidade, mas acho que poderia ser melhor. Porque quem está pensando na educação, deveria verificar se realmente essa educação chega com qualidade para as crianças. (1ª entrevista)

Pietra apresentou uma compreensão crítica sobre as políticas da Educação do Campo. Para ela, somente a existência dessa política não garantia que as políticas fossem realmente colocadas em prática na escola do campo. A coordenadora questionou os meios pelos quais essas políticas chegavam à instituição escola, bem como a qualidade dessas ações. Em sua opinião, as políticas existiam, mas as formas pelas quais eram viabilizadas nos municípios e

nas escolas do campo para a população do campo era muito precária. A avaliação de Pietra foi de que era necessário um investimento maior na implementação dessas políticas.

A coordenadora foi interpelada sobre três trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em relação ao trecho das Diretrizes que trata da identidade da escola do campo:

Delma: Vou ler o trecho sobre a identidade. 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. ... Você já ouviu essa?

Pietra: Já.

Delma: É familiar?

Pietra: É muito.

Delma: O que te remete essas palavras?

Pietra: Remete-me a muitas das coisas que eu já te falei que a gente respeita o que pensa, a comunidade onde as escolas se inserem. Respeitar, talvez alguém considere pouco o saber daqueles pais, que é quem mais participa da escola, que respeitasse o que ele está pensando, o que ele gostaria que fosse passado para seu filho. Que chamasse ele, para ouvir dele, como que é aquele assentamento, que fizessem palestras na escola, sobre a vida no campo, sobre a vida no assentamento. O que é isso? Porque eu acho, que esse trabalho, deveria, para a gente considerar uma escola do campo, eu acho que deveria acontecer sempre. E o processo de formação do educador, ou das pessoas que estivessem na escola do campo, que partisse da própria comunidade, assim, olha, “eu trabalho nessa escola, eu acabei de me efetivar nessa escola, eu preciso conhecer o dia a dia dessa comunidade”. (2ª entrevista)

Pietra demonstrou ter clareza de que para construir a identidade da escola do campo era preciso respeitar e considerar o que pensava a comunidade daquele espaço, que os pais dos alunos tinham de ser chamados para participar da vida da escola, que as professoras da escola precisavam saber como era a vida no campo e que o processo de formação dessas profissionais deveria ocorrer também na própria comunidade.

A coordenadora revelou uma compreensão de que o cerne da identidade da escola do campo deveria convergir para os objetivos e demandas da comunidade. Além disso, pontuou que a única forma de construir essa identidade é por meio do diálogo com a comunidade.

Ficou claro que para a coordenadora a comunidade é o ponto central da Educação do Campo. Isto é, é com ela e para ela que a Educação deveria ser construída.

Sobre o trecho das Diretrizes que trata das propostas pedagógicas da escola do campo:

Delma: Então, o segundo trecho. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças dos direitos e igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia.

Pietra: Ah, para mim essa questão do respeito à igualdade, é, quando fala assim, esse trecho me lembra uma fala dos pais, assim, alguns pais, sempre trazem, quando a gente está dialogando a Educação do Campo, eles, como não conhecem muito a proposta da Educação

do Campo, bate uma dúvida, “será que meu filho vai ter a mesma educação do que as crianças da cidade”? *Entendeu? E isso me remete à igualdade.* Educação do Campo não é diferente da educação da cidade. É uma proposta voltada para a realidade daqueles indivíduos que ali estão, é uma proposta de uma valorização do meio, do ambiente, de onde eles estão, mas não é diferente da cidade. (2ª entrevista)

No relato de Pietra, encontramos indícios de que a questão das propostas pedagógicas era algo delicado para as professoras, sobretudo porque a comunidade escolar tinha dúvidas sobre o tipo de educação que a escola do campo deveria oferecer. Os pais pareciam não entender que a defesa da escola do campo como uma instituição diferente não significava sua inferioridade em relação às unidades escolares urbanas. A coordenadora sinalizou que, por haver esse conflito, implementar as propostas da Educação do Campo na escola era uma tarefa muito difícil e desgastante porque as professoras e a gestão sempre tinham que justificar para os pais os projetos e ações pedagógicas que tentavam desenvolver na instituição.

Sobre o trecho das Diretrizes que trata do processo de formação das professoras da escola do campo:

Delma: Outro trecho. Os sistemas de ensino observarão no processo de normatização complementar da formação dos professores para o exercício da docência nas escolas do campo os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade, o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo. Propostas pedagógicas que valorizem a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa na sociedade democrática

Pietra: Eu acho assim, Delma, que nessa formação do profissional, lá, na faculdade, nas universidades, é trabalhado. A gente tem a oportunidade de conhecer, de estudar sobre isso, e aí, um se identifica mais, outros não, aí depende do próprio aluno que virá a ser esse profissional. Mas ao concluir esse processo da faculdade, da universidade, lá nos municípios, eu não vejo que acontece isso, sabe. Porque na hora dos processos seletivos dos concursos, não tem nada de diferente, não tem nada que pense no campo, é como se ele não existisse. Pelo menos, as experiências que eu tive, na região. Então assim, acontece lá na faculdade, mas aqui, acontecem também na legislação, está lá, não é, é, é dever e direito, mas na hora da prática, enfim, olha, se, no caso do município, vai ter o concurso, não é, deveriam considerar que existe nesse município uma escola do campo. Que talvez lá, na hora do concurso, não é que tem que ser diferente não, eu acho que tem que ser igual, só que na hora de pensar o concurso, que coloquem algumas dessas questões. Que coloquem alguma coisa, que tenha sobre o campo, sobre uma escola do campo, e que prove que isso também é lei, é um direito, só que não tem nada disso. O campo é esquecido lá, aí lógico que esse profissional vai vir para as escolas, é a mesma coisa que se ele estivesse indo para outra escola, não foi falado para ele, olha tem uma escola do campo, talvez você seja selecionado para ir pra lá, não é, na hora da lista, talvez você seja um dos que vai para a escola do campo, olha, lá pode ser diferente ou não. E isso não acontece, só na faculdade, eu acho. (2ª entrevista)

Pietra, que tinha uma formação específica para trabalhar no campo, defendeu que oferecer uma formação de qualidade às professoras da escola do campo é essencial para garantir o desenvolvimento da Educação do Campo. Contudo, Pietra sinalizou que a formação

descolada de outras ações não é suficiente para garantir a Educação do Campo nas escolas do campo. Para ela, é necessário, por exemplo, dar visibilidade para a escola do campo em outros processos, como o de seleção e contratação de professores.

A coordenadora significou que o fato de os concursos públicos para professoras não explicitarem em seus editais as vagas destinadas às escolas do campo e não exigirem que as professoras tenham algum conhecimento sobre as questões do campo contribui para atrair profissionais que não foram formados e não estão preparados para atuar na unidade escolar do campo.

Percebemos que Pietra tinha uma boa relação com as políticas e as legislações da Educação do Campo. A formação em pedagogia na terra, a relação com o MST, os outros cursos voltados para Educação do Campo, a concepção de educação como direito, a concepção da comunidade como agente transformador da escola, o conflito da comunidade com a Educação do Campo, a postura crítica em relação à política e à legislação da Educação do Campo e a forma como ocorre o processo de seleção das professoras para trabalhar na escola do campo mediarão a relação de Pietra com as políticas e a legislação da Educação do Campo.

Professora-coordenadora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Concepção da Educação como direito		
Postura crítica em relação às políticas e legislações da EC		
Formação em pedagogia da terra		
Concepção de que a comunidade é um agente transformador da escola		
Relação com o MST		
Conflito da comunidade com a EC		
Processo de seleção das professoras		

Quadro 17 – Mediadores da relação com a política e com a legislação da Educação do Campo

O quadro 17 indica que a professora-coordenadora se apropriou das políticas da Educação do Campo porque dispunha de mediadores potenciais-transformadores que facilitaram sua relação com a política e a legislação, como uma formação que lhe possibilitou adquirir conhecimento e postura crítica sobre a Educação do Campo. Contudo, esse conhecimento não foi suficiente para ajudá-la a coordenar a escola sem conflitos com a comunidade. Os conflitos da comunidade com a proposta de Educação do Campo para a escola apresentavam-se como mediadores limitadores que dificultavam o processo de apropriação dela e das outras professoras da política da Educação do Campo.

Os quadros da professora-coordenadora Pietra mostram que os principais elementos potenciais-transformadores de sua relação com a Educação do Campo eram de ordem pessoal, de sua formação e trajetória no campo e na Educação do Campo. Os elementos que se apresentavam como mediadores limitadores dessa relação estavam ligados à gestão da política da Educação do Campo. Isto é, relacionavam-se à forma como essa política era apropriada e implementada pelos representantes da política local.

Os mediadores potenciais-transformadores de ordem pessoal são: o desejo de ser professora, a relação com o MST, a relação de muitas interrupções com a escola, a vivência no campo e a relação consolidada com a comunidade escolar. Os mediadores de ordem da formação são: o curso de pedagogia da terra, o curso de aperfeiçoamento oferecido pela USP, o curso do ensino médio com ênfase em magistério do instituto do MST, a concepção de que a comunidade deve participar da gestão da escola, entre outros.

Os mediadores limitadores ligados à gestão da política da Educação do Campo são: falta de mediação da Secretaria de Educação no processo de inserção da professora-coordenadora na escola, conflitos e distanciamento dos professores da escola do campo com os da escola urbana, descontinuidade da gestão da política da Educação do Campo no município, PPP e infraestrutura frágeis, condições desfavoráveis de trabalho, adoção do sistema apostilado, ausência de formação e orientação específica para o trabalho na perspectiva da Educação do Campo etc.

6 A relação da diretora com a Educação do Campo

6.1 Escolha da profissão e ingresso na escola do campo

Sobre o processo de escolha da profissão:

Delma: Eu queria agradecer a você, Evangelista, por estar participando da pesquisa. Então, é uma conversa que nós vamos ter, para iniciar, eu queria que você contasse como foi a sua escolha pelo magistério.

Evangelista: Eu escolhi fazer pedagogia, sou formada há treze anos, eu escolhi o magistério, pois eu gostava muito de criança. Na época, eu trabalhava na universidade em [nome da cidade], e eu tinha bolsa para estudar. Para eu não fazer um curso diurno, eu optei por um curso noturno, eu trabalhava. Um curso que era assim, uma área que eu gostava, ou de professor, ou de serviço social. E como eu estava lá na faculdade e eu consegui a bolsa, então, eu optei por pedagogia. (1ª entrevista)

O processo de aproximação da profissão para Evangelista²⁷ aconteceu por meio do trabalho que tinha na época de ingresso na faculdade. Evangelista trabalhava numa universidade quando ganhou uma bolsa de estudos para cursar a graduação. Escolheu pedagogia por uma questão de afinidade com crianças e porque não podia cursar uma faculdade durante o período diurno em função do seu trabalho.

Percebemos que as condições concretas de aluna-trabalhadora foram importantes mediadores na escolha de Evangelista pela carreira docente.

Sobre o ingresso na escola do campo:

Delma: Então você começou a lecionar em escola particular, você veio para [nome da cidade] e aqui você fez o processo seletivo.

Evangelista: Sim, desde quando eu cheguei não teve concurso, teve agora esse ano. Mas eu sempre fui por processo seletivo. (1ª entrevista)

Inicialmente, Evangelista foi admitida na escola do campo como professora por meio de um processo seletivo. Assim, o vínculo com a escola era temporário, com prazo determinado para acabar.

Delma: Então, como que você escolheu a escola do campo, tinha opção?

Evangelista: Na verdade não tinha opção, porque eles vão chamando a classificação e o que sempre acontece, as pessoas vão pegando a escola de [nome da cidade] lá da cidade, sempre sobra a escola do campo. É o que acontece todos os anos. ... Foi por processo seletivo, primeiro eu trabalhei ainda em educação infantil, fiquei na pré-escola, depois o 1º ano, e, cada um, por processo seletivo. Eu não tinha nem uma noção do que era uma escola de campo, eu não tinha ideia. (1ª entrevista)

²⁷ Como Evangelista se inseriu na escola do campo como professora e, no momento da pesquisa, estava na função de diretora, referimo-nos a ela como diretora ou professora-diretora.

Apesar de ter se submetido a um processo seletivo para trabalhar na escola do campo, ingressar nesta instituição não foi uma opção de Evangelista. Quando foi chamada para assumir o cargo de professora só teve como alternativa as vagas da escola do campo. As primeiras professoras classificadas e convocadas no concurso, na hora do processo de atribuição de aulas, preferiam as vagas das unidades escolares urbanas. Dessa forma, as vagas das escolas do campo eram sempre as últimas a serem preenchidas.

A inserção de Evangelista na escola do campo, a princípio, não foi uma escolha. Pelo contrário, foi a única possibilidade de ingressar na rede de ensino do município. Essas condições de ingresso comunicam que a docência da escola do campo não era significada como uma boa oportunidade para as professoras.

Essa forma de conceberem a escola e a Educação do Campo indicou que as professoras ingressavam sem noção do que significava uma instituição escolar ser do campo e sem nenhuma compreensão ou mediação para compreender a realidade dos alunos e da própria instituição. Dessa maneira, os desafios inerentes do trabalho docente na escola do campo eram potencializados, afetando grandemente o cotidiano das professoras com as crianças.

Delma: E como que foi essa chegada, que expectativa que você tinha da escola do campo?

Evangelista: Assim, quando eu comecei mesmo, eu vim como substituta, primeiro eu peguei uma sala do 1º ano, então foi uma experiência muito diferente, você vem com uma visão da cidade, então quando você vai trabalhar com o aluno, você trabalha de uma forma que você está acostumada, o material e tudo, como é na cidade. E quando você chega aqui, é outra realidade. Então, de início numa experiência minha na pré-escola, um dia eu estava falando de carrocinha, aquela que pega cachorro nas ruas, então eu estava contando para eles, e me perguntaram: mas tia, como que o cachorro fica dentro da carroça? Eu falei: ele fica dentro da carroça, a carroça é fechada. Mas, tia, como que essa carroça é fechada? Eu não entendia que carroça ele estava vendo, ele via a carroça da casa dele. Mas, tia, a carroça é aberta. Eu falava que é fechada. Mas, tia, meu avô tem uma carroça que é aberta. E aí nessa hora eu me toquei que a carrocinha de cachorro que eu falava não era a mesma carroça que ele via. ... Então, a partir desse momento, que eu tive essa experiência com eles, eu pude perceber que, na aula do campo, não poderia ser as mesmas práticas que a gente dava na escola da cidade, na escola particular. É totalmente diferente... (1ª entrevista)

A falta de experiência e de proximidade de Evangelista com a cultura do campo comprometeu a comunicação da diretora, no papel de professora, com os alunos e, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem da sala em que trabalhou no início da carreira na escola do campo.

Como o processo de introdução da professora-diretora na escola e na cultura do campo foi feito sem nenhuma apropriação do espaço, ela demorou mais tempo para entender como organizar o ensino na perspectiva da Educação do Campo. Ela recorreu à empiria, entrando

num jogo de tentativas e erros que podia ou não levar a ações bem-sucedidas, mas que possivelmente acarretava prejuízos para o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Quando Evangelista foi indagada do porquê permanecer trabalhando na escola do campo, ela revelou que, apesar dos desafios impostos pela realidade dos alunos e do campo, conseguia reconhecer pontos positivos no trabalho que desenvolvia nessa instituição.

Delma: E o que te motiva a permanecer na escola do campo?

Evangelista: Eu gosto muito daqui. Eu gosto muito do ambiente, das famílias, das crianças. Por mais que a gente fale assim, ah, as famílias não são presentes, mas não estão presentes em todo lugar, família tem ausência, criança tem problema em todo lugar. Por mais que, esse meu processo seletivo, eu ficava muito aqui, muito na cidade. Agora que eu estou aqui como mantenedora, eu fico oito horas aqui. Mas todos os anos que eu dava aula, eu sempre ficava um período aqui e lá outro período. Por mais que as crianças do campo sejam danadas, como toda criança, mas eu acho que aqui a gente ainda consegue ter mais respeito, como professora, entendeu? Por mais que façam, o que todas as crianças fazem, a gente ainda consegue muito respeito das crianças aqui, em vista do que eu vejo como é na cidade. Como eu ficava nesses dois ambientes, eu tinha bem essa balança de como é. E as famílias, não posso dizer que é totalmente presente, mas são famílias que te ajudam, que apoiam a escola. Do jeito deles, entendeu? Mas apoiam. (1ª entrevista)

A professora, que se tornou diretora da escola, atribuiu um sentido de que a relação com os alunos da escola do campo é diferente do que com as crianças das escolas urbanas. Ela significou que a identidade e o trabalho docente é muito mais valorizado pelos alunos e pais do campo. Na visão de Evangelista, isso acontece porque a escola no campo tem muito mais apoio das famílias.

A professora-diretora também sinalizou como foi difícil construir uma identidade com a escola do campo ao ser contratada por processo seletivo, sem um vínculo estável com a instituição e precisando ministrar aulas tanto na escola do campo quanto na escola citadina.

Evangelista explicou que a transição do cargo de professora para o de diretora aconteceu por meio de um convite da secretária de Educação:

Delma: Você me disse que entrou como professora, e agora está como diretora. Como que foi esse processo de transição? Quais são os desafios que você está enfrentando?

Evangelista: Foi um convite que a [nome da secretária de Educação] me fez, eu realmente achei que não seria fácil, e não é. É uma posição que eu estou aprendendo como pessoa, eu estou tendo experiências novas, muita coisa que você não tem noção, a gente aprende outra parte da escola, uma parte burocrática, uma parte de papel, uma parte que quando você é professora, você acha que é só chegar ali e reclamar, ah não tem isso, não tem aquilo, eu vou querer, por que que não tem? Esse não ter o que você quer vem muito, é de uma distância bem maior, do que o departamento de Educação, talvez até no departamento, alguém que está ali e quer te oferecer, mas é uma coisa muito maior. São experiências novas, muito desafiadoras... . (1ª entrevista)

A diretora significou que é um desafio estar na gestão de uma escola do campo, pois ser gestora é muito diferente de ser professora. Para ela, estar na direção da instituição

implicou envolver-se e compreender processos burocráticos aos quais, como professora, não tinha acesso.

Ao mesmo tempo que na direção tinha mais acesso a outros aspectos da escola, ela não dispunha de autonomia para gerir a escola porque existe todo um funcionamento da Secretaria de Educação e do sistema educacional no geral que tem de ser respeitado. As decisões e atitudes que ela tomava em relação à escola deviam seguir e obedecer esses protocolos de funcionamento.

A diretora sinalizou que o trabalho na escola do campo não depende apenas da vontade do professor e da proatividade da direção. Existem processos e mecanismos do sistema escolar que dificultam o desenvolvimento do ensino na perspectiva da Educação.

Sobre a ausência de orientações específicas para a diretora desenvolver o trabalho na escola do campo:

Delma: E assim, existe alguma orientação para você, enquanto diretora? E para os professores? Para trabalhar, para desenvolver o ensino dentro dessa perspectiva do campo?

Evangelista: Não, não tem.

Delma: Não existe nem uma obrigação?

Evangelista: Nada, nada. O que, às vezes, se a gente precisa, eu posso tentar pedir, mas quando é uma professora que ainda quer fazer. Mas assim, nenhuma orientação. (1ª entrevista)

Desenvolver um trabalho na perspectiva da Educação do Campo com as dificuldades impostas pelo funcionamento do sistema escolar na escola do campo foi ainda difícil para a diretora porque tinha o desafio de trabalhar sem nenhuma orientação específica sobre a Educação do Campo e sem um vínculo estável com a instituição.

Ainda sobre a orientação e a formação que o município faz (ou não) para a direção da escola do campo:

Delma: Mais algum comentário sobre as propostas pedagógicas.

Evangelista: ... agora a gente tem um pouquinho mais, mas quando a gente chegou aqui na escola éramos muito sem ideia do que é a Educação do Campo, e conforme o tempo foi passando, com o curso, visitas em outras escolas, a gente foi ampliando nosso horizonte, conhecendo outros professores, outros métodos, como trabalhar, a gente trabalhou assim e deu certo, eu acho que é muito bom, seria preciso a gente continuar fazendo. Porque, igual assim, as outras escolas, o que tem nas outras escolas, curso, palestra, a gente participa, mas não tem sempre alguma coisa voltada para o campo, pelo menos em nível assim de município, a única coisa que a gente sempre foi, foi lá, aqueles na USP, a gente nunca teve nada, entendeu? A gente não tem noção. (2ª entrevista)

Evangelista reforçou o sentido de que a chegada da diretora e dos outros profissionais na escola do campo aconteceu sem nenhum processo de mediação. Eles só tiveram alguma formação voltada para a Educação do Campo muito tempo depois que estavam trabalhando. Acrescentou ainda que a formação que tiveram não foi de iniciativa do município, mas de sujeitos externos à rede de ensino.

Apesar de Evangelista ter afirmado que o curso da USP foi significativo porque puderam aprender sobre a Educação do Campo, conhecer outros colegas e escolas do campo e ressignificar as concepções sobre a Educação do Campo, ela avaliou que mais mediações formativas são necessárias para realmente produzir impactos na realidade da escola do campo.

Observamos que a política de formação de professoras e da equipe gestora para atuar nas escolas do campo ou não existia ou não acontecia de forma sistemática. Essa falta de orientação e formação para as professoras e para a gestora revelou a desestruturação do município em organizar e implementar a Educação do Campo em sua escola.

Percebemos que a relação da diretora com a Educação do Campo no momento de escolha da profissão e de ingresso na escola do campo aconteceu sem nenhuma mediação oficial. A diretora começou a ter acesso a mediadores potenciais-transformadores depois que já estava inserida na escola do campo.

A relação da diretora com a Educação do Campo foi mediada por: vínculo empregatício precário com a escola; não apropriação do campo; protocolos de funcionamento do sistema escolar; ausência de um processo de preparação para ingresso na escola do campo; curso de aperfeiçoamento da USP (após o ingresso da diretora na escola).

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Condições de aluna trabalhadora e afinidade com crianças		
Ausência de processo de mediação/preparação para ingressar na escola do campo		
Não proximidade com o campo		
Curso de aperfeiçoamento da USP		
Vínculo empregatício precário com a escola do campo		
Protocolos de funcionamento do sistema escolar e da Secretaria de Educação		

Quadro 18 – Mediadores da escolha da profissão e ingresso na escola do campo

O quadro 18 explicita um predomínio dos mediadores limitadores do processo de escolha e de ingresso na escola do campo. São eles: o vínculo precário com a escola, a não

mediação e preparação para o ingresso na escola do campo, a não aproximação do campo e os protocolos de funcionamento do sistema de ensino impostos pela Secretaria de Educação.

6.2 Relação com a comunidade escolar

O longo trecho a seguir relata um episódio em que a diretora interagiu com alguns pais da comunidade:

Quando cheguei à escola hoje, percebi um movimento diferente, tinha alguns pais²⁸ no pátio da escola conversando com a diretora e com a secretária da escola. *O tom da conversa era de cobrança dos pais em relação à escola.*

Aos poucos, fui entendendo o que estava acontecendo. Na quarta-feira dia 17-09-2014, a Secretaria de Educação ligou para a escola querendo saber o número de alunos por sala que a escola trabalhava. Ela queria saber a composição de cada sala e da escola no geral porque estava com *a proposta de multisseriar as salas com a justificativa de que não tem professor suficiente para dar aula na escola do campo. Os pais dos alunos ficaram sabendo da notícia e se organizaram para irem à escola a fim de esclarecer a história.*

A reação da diretora diante da cobrança dos pais foi ligar para a Secretaria de Educação do município para falar da mobilização dos pais e saber o deveria dizer a eles. A Secretaria comunicou *que declinou da ideia*, que na verdade era só uma proposta e que tudo continuava como estava antes, ou seja, sem multisseriação.

Mesmo com essa resposta, os pais ficaram um tempo a mais na escola discutindo a situação da mesma. Eles comentavam que se fosse necessário, eles procurariam os seus direitos e dos seus filhos, indo até a Prefeitura ou até a Câmara Municipal da cidade.

Os pais concordaram que deve ser difícil arrumar professor que queira dar aula no campo pela distância e pelas intempéries, mas que *ter a escola ali era um direito dos filhos deles* e que *brigariam por isso*. Falaram que o professor deveria ganhar mais por ir dar aula tão longe. Nesse momento, *a diretora explicou que essa remuneração diferenciada é possível, que no curso que elas fizeram na USP, elas tiveram contato com escolas e com políticas que garantem isso*, mas que precisava de um vereador para transformar a política em lei municipal. A diretora esclareceu que existe um vereador que já se prontificou a fazer o projeto e apresentar na Câmara.

Os pais perguntaram quem era o vereador e se prontificaram a falar com ele ou fazer uma mobilização na Câmara para que o projeto seja aprovado o mais rápido possível. A diretora disse que ia ver isso e que depois comunicava para eles.

Os pais falaram um pouco do preconceito que existe com o povo do assentamento e com a escola do campo. Que a escola precisava fazer um trabalho para divulgar como são as coisas na escola e no assentamento para diminuir esse preconceito. (Caderno de campo, 22 de setembro de 2014)

A relação da diretora com a comunidade em alguns momentos foi tensionada, o que aconteceu em virtude da gestão que a Secretaria de Educação fazia da política da Educação do Campo na escola. No caso, a Secretaria de Educação queria modificar a organização do ensino sem ouvir a opinião dos pais. Quando estes souberam da intenção dos gestores

²⁸ Participaram da reunião cerca de dez pais, a diretora e a secretária da escola.

municipais de multisseriar a escola, e como não foram consultados e não concordavam com a decisão, reuniram-se na escola para conversar com a diretora.

A princípio, a postura dos pais foi de buscar esclarecimento do que estava acontecendo ou poderia acontecer com a escola. Conforme transcorreu o diálogo com a diretora, eles se posicionaram como sujeitos responsáveis pela garantia da oferta de ensino na instituição, colocando-se à disposição da gestão e propondo formas não só de garantir o funcionamento da unidade, mas de melhorar o atendimento educacional.

Apesar de a diretora receber bem e prontificar-se a dialogar com os pais, a interlocução aconteceu depois da manifestação de insatisfação da comunidade com a possível reorganização do ensino na instituição. Não houve um movimento da gestão da escola e do município para envolver a comunidade nessa decisão, que traria implicações importantes para o cotidiano escolar dos alunos.

A diretora e os outros gestores municipais consideraram a participação e respeitaram os posicionamentos da comunidade em relação à organização e à administração da escola quando esta se impôs e se posicionou.

Percebemos que a relação da escola com a comunidade não era pautada numa gestão democrática, já que a unidade não previa espaços e tempos na rotina escolar para ouvir e dialogar com os pais sobre os planos e decisões da escola. A participação da comunidade nas deliberações só foi garantida pela atuação incisiva dos pais, e não porque havia uma compreensão da equipe gestora de que era necessário envolver todos na gestão da escola.

A postura da diretora ante os acontecimentos na instituição revelou que ela não tinha autonomia em relação à comunidade ou aos gestores municipais para gerir a escola. Essa ausência de autonomia tinha relação com as ações da Secretaria de Educação, na mediação da política da Educação do Campo. A Secretaria de Educação orientava, por exemplo, a direção para controlar e limitar o acesso da comunidade escolar aos espaços e cotidiano da escola. Essas orientações, por vezes, limitavam a relação dos profissionais com os princípios da Educação do Campo, como o da gestão democrática.

Num momento posterior à conversa sobre a multisseriação, a comunidade continuou na escola indagando a diretora sobre a Educação do Campo:

Outra discussão interessante foi sobre a escola do campo, *os pais queriam saber da diretora se era conveniente implantar a concepção da escola do campo naquela escola. O que significava dizer que aquela escola é uma escola do campo?*

A diretora disse que, *antes de fazer o curso da USP de Educação do Campo, ela achava o campo, as pessoas do campo e do movimento eram pessoas que queriam as coisas que eram de outras pessoas, mas que mudou sua forma de ver e agora sabe que não é assim, que o povo do campo produz e tem sua cultura.*

A diretora explicou que a escola do campo é a escola que vai valorizar o que o aluno tem: que é o conhecimento sobre a terra e a vivência no campo. Que vai incentivá-lo a buscar conhecimento fora para depois aplicá-lo no campo.

Alguns pais estavam receosos de que a escola do campo fosse preparar seus filhos só para ficarem no campo. Eles queriam que seus filhos pudessem ter acesso ao que os alunos da cidade têm. A diretora disse que naquela escola os filhos deles tinham acesso ao mesmo material didático que os alunos da cidade têm, a apostila da [nome do sistema apostilado], mas que há dois anos tinha um outro material – a coleção *Girassol*, que é um livro didático voltado para as questões do campo. Falou ainda que depois do curso que fizeram na USP, a Secretaria propôs que se trabalhasse apenas com este material e que os professores da escola não quisessem. (Caderno de campo, 22 de setembro de 2014)

Os questionamentos da comunidade sobre a Educação do Campo e a explicação da diretora sobre a questão mostraram que os pais e a própria escola não tinham muito conhecimento sobre suas propostas e políticas. Essa falta de compreensão revelou um distanciamento entre esses sujeitos e entres estes e a proposta de Educação do Campo. A relação entre a direção e a comunidade escolar pareceu ser pontual. Essa falta de sistematização da relação das professoras e gestores com a comunidade favoreceu um hiato entre esses sujeitos.

A diretora relatou que, quando ingressou na escola do campo, tinha uma concepção limitada sobre o campo e sua Educação, mas que, depois do curso de aperfeiçoamento oferecido pela USP, essa visão mudou. Na época da pesquisa, Evangelista tinha uma compreensão bem diferente do campo e de seus sujeitos. Ela conseguiu percebê-los como sujeitos produtores de uma cultura.

Percebemos que o curso de formação da USP foi um mediador potencial-transformador da relação da diretora com a comunidade, ajudando-a a desconstruir preconceitos sobre o campo e a construir novos paradigmas.

Em alguns momentos, a diretora significou que a participação dos pais na escola restringia-se a fazer cobranças:

Delma: Os professores não estão participando?

Evangelista: ... Porque também assim, às vezes, tem essa cobrança das famílias. Se os filhos estão aqui, mas estão tendo o mesmo estudo que as crianças de lá.

Delma: Os pais querem?

Evangelista: Os pais querem, eles pensam que, talvez se eles tiverem a Educação do Campo, os filhos deles já não vão estar tão bem preparados enquanto vão estar os de lá. Então, fica essa comparação, o que tem aqui tem lá? O que está fazendo aqui vai para lá? Então, tem essa cobrança. Tanto de professor, quanto de família. (1ª entrevista)

Fica evidente a dúvida dos pais em relação à proposta da escola de implementar a Educação do Campo. Os pais cobravam que a escola oferecesse o mesmo ensino da escola urbana aos seus filhos e questionavam quando a escola tentava realizar alguma atividade que era considerada da Educação do Campo.

Essa resistência dos pais à Educação do Campo parecia refletir uma relação de conflito entre o que os pais imaginavam que fosse essa Educação e a proposta real vigente na escola do campo. Essa dissonância impactou o cotidiano da escola, desfavorecendo o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

Essa situação indicou que a relação da direção com a comunidade era pautada na cobrança das responsabilidades que cada membro da comunidade imaginava que fosse a obrigação da escola, e não num projeto comum de Educação, em que as partes envolvidas sabiam quais eram as responsabilidades que deviam assumir e as contribuições que podiam oferecer para o bom funcionamento da escola.

A relação da diretora com a comunidade era pautada pelos seguintes mediadores: a gestão não democrática da escola, a dúvida dos pais em relação à Educação do Campo, o distanciamento entre os gestores e a comunidade escolar, o curso de aperfeiçoamento da USP e a atuação articulada dos pais na escola.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Curso de aperfeiçoamento da USP		
Atuação articulada dos pais na escola		
Gestão não democrática da escola		
Dúvida dos pais em relação à EC		
Distanciamento entre gestores e comunidade escolar		

Quadro 19 – Mediadores da relação com a comunidade escolar

O quadro 19 aponta que todos os mediadores limitadores da relação da diretora com a comunidade têm relação com a forma como a política da Educação do Campo foi gerida pelos representantes da política no município e com a compreensão dos pais sobre a Educação do Campo. Os mediadores potenciais-transformadores têm relação com a formação recebida para atuar na escola do campo e com a participação dos pais na escola.

6.3 A relação com os representantes da política local

A relação com os representantes da política local era tensionada pela política de recursos da Prefeitura destinados à instituição:

Delma: Quais barreiras?

Evangelista: Então, eu acho assim, principalmente essa barreira, a escola é mantida pela Prefeitura, então, tudo o que vem, vem baseado nas outras escolas. O que vai de material para lá, vem para cá, tudo o que tem lá, tem aqui. Então, a visão deles da escola do campo, é a mesma, como se fosse lá, o que eles têm lá, a gente tem aqui. Então, às vezes, a gente entende assim, a hora que a gente fala assim, então vamos fazer um ensino diferente, nós vamos mudar algumas coisas. Mas aí nesse ponto, será que quando a gente mudar, a gente vai conseguir obter o que a gente precisa da Prefeitura nessa mudança, entendeu? Tipo, de material diferente, de coisas diferentes. Porque assim, quando eles vão comprar, compra-se tudo igual para todo mundo, entendeu? Então, se a gente for ter um trabalho totalmente diferente, será que a gente vai conseguir isso? Ter esse suporte do que é diferente? Porque somente às vezes que a gente tenta fazer alguma coisa diferente, a gente pede e nem sempre a gente consegue ter aqui. Por quê? Porque todo aquele processo, a licitação, é o que tem que estar para todo mundo, então, a gente meio que cai sempre nisso daí, então, se a gente vai fazer uma coisa diferente, a gente vai conseguir apoio? (1ª entrevista)

Evangelista explicou que a escola não recebia material diferenciado por ser do campo. A Prefeitura não fazia compras conforme as demandas da escola: os mesmos materiais comprados para as escolas urbanas eram enviados para a escola do campo. A diretora significou que essa prática dos órgãos gestores inibia iniciativas das professoras para desenvolver uma prática diferente na escola do campo e, conseqüentemente, dificultava que a instituição construísse uma identidade de escola do campo.

A relação da direção da escola com os representantes da política da Educação do Campo era mediada por procedimentos padronizados de compra de material. Com essa padronização, a direção da escola não conseguia ter autonomia na gestão de práticas que fossem mais voltadas para a Educação do Campo e que dependessem de materiais diferenciados para acontecer.

Essa relação que desconsiderou as especificidades e demandas da escola do campo indicou a falta de estrutura e de contingente da Secretaria para organizar e implementar a Educação do Campo no município. O despreparo dos representantes da política local da Educação do Campo apontou que seu processo de apropriação estava ainda por acontecer ou encontrava-se numa condição muito frágil.

Observamos que a relação da diretora e da escola com os representantes da Educação do Campo no município foi mediada pela padronização nos procedimentos de compra de material e pela ausência de autonomia da equipe gestora da escola.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Padronização dos processos de compra de materiais		
Ausência de autonomia da gestão da escola		

Quadro 20 – Mediadores da relação com os representantes da política local

O quadro 20 também mostra que, na relação da diretora com os representantes da política local, atuaram apenas mediadores limitadores do processo de apropriação da Educação do Campo pela gestora. Esses mediadores tinham relação com a gestão da política da Educação do Campo no município.

6.4 Material didático

Evangelista discorreu sobre o conflito que a escola enfrentou por trabalhar com dois materiais didáticos: o sistema apostilado e o PNLD do Campo, específico da Educação do Campo:

Delma: Vocês trabalham esse Girassol [essa é a forma como as professoras se referem ao material do PNLD do Campo]?

Evangelista: A gente criticava muito o material que a gente usava, que a gente usa o material da cidade. A gente criticou muito, e quando a gente terminou o curso, a Pietra chamou a gente e disse que se nós quiséssemos, a gente poderia trabalhar só o conteúdo do campo, um projeto pedagógico totalmente voltado para o campo, o material do campo e as professoras não aceitavam. Isso foi um choque. Principalmente para mim, para a [secretária de Educação]..., para a Pietra, porque elas não aceitavam. Porque, elas falaram que se elas não usarem o material da cidade, elas poderiam estar em desvantagem, quando tem uma

classificação, uma pontuação de professores, *elas achavam que ficariam em desvantagem em relação a essas professoras, então elas não aceitavam o material. (1ª entrevista)*

Segundo Evangelista, depois que ela e as professoras fizeram o curso de formação oferecido pela USP, foi proposto que a instituição assumisse como material didático somente os livros do PNLD do Campo. Contudo, as professoras, mesmo com várias críticas ao material privado de ensino, não aceitaram essa sugestão porque não queriam fazer nada diferente das escolas urbanas. Elas achavam que trabalhar com um material distinto poderia prejudicá-las de alguma maneira em processos de classificação na carreira docente do município.

A diretora evidenciou uma surpresa ao saber que as professoras não queriam ficar só com o material didático da escola do campo, indicando que ela era favorável a uma proposta mais próxima aos conteúdos do campo. Como as professoras não aceitaram apenas o material da Educação do Campo, a escola tentou trabalhar com os dois materiais.

Delma: O que falta para essa escola ser uma escola do campo?

Evangelista: ... Então a gente tenta, o material do Girassol junto com a apostila da [nome do sistema apostilado], mas ele é pouquíssimo utilizado. ... Mas, a partir do momento que se escolhe seguir a apostila, aí é um conteúdo corrido, aí realmente não dá para você ficar pondo para fora, porque é uma apostila por bimestre, você tem que dar aquele conteúdo igual amanhã, ou depois de amanhã vem o pessoal da apostila para avaliar o que as crianças aprenderam. Então, também se elas forem trabalhar alguma coisa para fora, então também vai ficar atrasado. (1ª entrevista)

Evangelista falou do desafio de fazer com que as professoras trabalhassem de maneira proporcional os dois materiais. Ela disse que, apesar de terem feito um combinado com a direção e com a Secretaria de Educação de que também trabalhariam com o material do campo, as professoras utilizavam e enfatizavam muito mais o material apostilado. O material do campo era preterido.

A diretora apresentou um sentido de que o material apostilado, uma vez escolhido como orientador do trabalho, acabava circunscrevendo a ação das professoras, funcionando como um mediador limitador do trabalho fundamentado na perspectiva da Educação do Campo, já que tinha uma proposta de ensino que não convergia com a da escola do campo. Em relação ao material didático do campo, não havia nenhum tipo de orientação ou cobrança. Essa falta de assistência reforçava a inclinação das professoras para trabalhar com o material apostilado.

Evangelista continuou falando dos desafios de promover a Educação do Campo na escola tendo como material didático a apostila que não era adequada para esse fim:

Delma: Agora falando um pouco das práticas da escola. Você não está mais na sala de aula, mas pode falar como era quando você estava e como você acabou orientando as professoras

agora. Como sistematiza suas práticas considerando as especificidades da escola do campo? Considerando esse aluno do campo, que é diferente, como que vocês pensam as práticas?

Evangelista: Quando eu estava na sala, eu te falei mesmo, você está trabalhando com um material que não é aquela realidade. Então eu pensava como que eu vou trazer isso para a realidade dele, como que eu vou transformar isso? Igual quando a gente trabalha assim, na apostila tem uma parte que a gente trabalha ruas, bairros, a divisão da cidade. Então, vamos trabalhar a divisão do assentamento, como que é dividido o espaço geográfico? É núcleo, cada núcleo tem um nome? Cada núcleo tem a pessoa responsável? É [nome do núcleo]..., é [nome do assentamento]? Como que é, quem foram esses? Entendeu? Tentar trazer para essa realidade, na prática do que é. Não é rua, é lote. Como que fica localizado o lote, quanto que cada um tem? (1ª entrevista)

A diretora, por ter experiência como professora da escola do campo e saber como é trabalhar com o material apostilado, atribuiu o sentido de que, nessa situação, as professoras não contavam com muito apoio e respaldo. Pelo contrário, elas só dispunham do próprio esforço para tornar o conteúdo do material apostilado mais significativo para os alunos. Nem mesmo ela, a diretora, possuía recursos para ajudá-las. Mais uma vez, ficou evidente que a escola e o município não tinham uma política de mediação do trabalho na escola do campo das professoras e da diretora dentro da perspectiva da Educação do Campo.

Observamos que a relação da diretora e das professoras com o material didático era bastante tensa e conflituosa. A existência do material didático apostilado e a ausência de mediação do material específico da escola do campo funcionavam como mediadores da relação das professoras e da diretora com a Educação do Campo.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Material didático do sistema apostilado		
Falta de orientação para trabalhar com o material do PNLD do Campo		
Ausência de política de mediação e orientação dentro da perspectiva da EC		

Quadro 21 – Mediadores da relação com o material didático

O quadro 21 evidencia que todos os mediadores que emergiram no aspecto analisado assumiram a função de limitadores da relação com a política da Educação do Campo. Esses mediadores se relacionavam com as políticas de material didático e de formação adotadas pelo município e pela escola do campo investigada.

6.5 Relação com o PPP e o currículo

Neste item, analisamos como o PPP e o currículo influenciaram na relação da direção da escola com a Educação do Campo.

Projeto político pedagógico

Evangelista disse que a escola do campo tinha um PPP, mas os sentidos que atribuiu não foram de um projeto que revelasse uma identidade da escola como sendo do campo.

Delma: E o PPP?

Evangelista: O nosso PPP, a gente está até trabalhando no novo. Mas o que está ali é o PPP da cidade. A única coisa que diferencia ele da cidade é o que fala da comunidade, da situação da comunidade, assim, como era o assentamento, explicando como foi a aquisição do assentamento, entendeu? A única coisa que o PPP tem ali é que fala da horta, que nunca aconteceu, a agroecologia, mas assim, nada com projeto específico. (1ª entrevista)

Evangelista construiu um sentido de que, apesar de estar elaborando uma segunda versão, a escola do campo não havia conseguido construir um projeto com uma identidade própria. O PPP ainda era muito semelhante ao das escolas da cidade. Ela pontuou que o único avanço desse documento foi a consideração da história e do perfil da comunidade. Contudo, demonstrou saber que essa alteração não era significativa para o projeto ser considerado da escola do campo e que era necessário progredir em outros aspectos.

Sobre a compreensão da diretora da necessidade de mudança do projeto da escola do campo:

Delma: O que esse texto sobre as propostas pedagógicas diz para você?

Evangelista: ... Então, é preciso mudar o nosso projeto, para conseguir contemplar essa diversidade de trabalhar no campo. Mais uma vez, cai no problema também da gente trabalhar com o nosso material. [nome do sistema apostilado], ele não vai contemplar totalmente esses saberes, ele não tem essas propostas, então a gente precisa adequar tanto aquele material, quanto esse que a gente está trabalhando, o Girassol, que é na Educação do Campo. ... (1ª entrevista)

Segundo Evangelista, para a escola Mangaratiba tornar-se do campo de verdade, ela precisava construir outro PPP, pois este, tal como foi formulado, não conseguia orientar o trabalho a ser feito na escola do campo. Além disso, a professora apontou que, com a mudança desse documento, era preciso repensar o material didático apostilado adotado pela escola, porque ele dificultava que a instituição desenvolvesse qualquer trabalho mais próximo da perspectiva da Educação do Campo.

Notamos que o PPP da escola do campo, por não ser um projeto que foi construído com as professoras e com a comunidade escolar, a partir da realidade dos alunos moradores do campo, era visto pela diretora como um mediador limitador que tinha pouco potencial para instrumentalizar as práticas da escola de acordo com a Educação do Campo. Ou seja, esse documento não ajudava as professoras e a direção a se aproximarem dos princípios das políticas da Educação do Campo.

Currículo

Quando a diretora foi questionada sobre o currículo da escola do campo, ela significou que este era igual ao da escola da cidade.

Delma: E o currículo? Como que é o currículo da escola?

Evangelista: O que eles estudam?

Delma: Isso.

Evangelista: É o que eu te falei, é um currículo voltado para a educação que está na cidade. Uma hora ou outra, que de repente tem alguma coisa ali, a professora fala sobre o campo. Talvez alguma que goste um pouco mais, talvez nessa área tenha alguma coisa de meio ambiente, já aproveita para falar, mas uma que não se identifica, dá aquilo ali e pronto. (1ª entrevista)

Assim como o PPP, o currículo também não foi adequado para a escola do campo. Evangelista significou que, às vezes, a escola ensinava conteúdos de forma diferente das escolas urbanas, mas isso acontecia por iniciativa de uma ou outra professora, que era mais envolvida com as questões do campo e que acabava trabalhando com alguma temática relacionada ao meio ambiente, mas isso ficava na responsabilidade individual das professoras.

Percebemos que a relação da diretora e das professoras com o PPP e o currículo da escola do campo pautava-se nos mesmos princípios das escolas urbanas. Isto é, o PPP e o currículo da escola do campo não se diferenciavam das demais escolas da rede. Esse fato indicou que o currículo e o PPP assumiam o papel de limitadores da relação da escola com a Educação do Campo, dificultando sua consolidação.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
PPP não específico para escola do campo		
Currículo não específico para escola do campo		

Quadro 22 – Mediadores da relação com o PPP e o currículo

O quadro 22 mostra que o PPP e o currículo não propiciaram o desenvolvimento de uma identidade própria da escola do campo. Eles constituíram mediadores limitadores, que dificultavam a relação da diretora com a política da Educação do Campo.

6.6 As práticas pedagógicas

Sobre as práticas consideradas específicas da escola do campo:

Delma: Os professores não estão participando?

Evangelista: ... Mas agora é que surgiu a ideia, então vamos fazer a horta nos pneus. Então, os pneus vieram e a gente vai fazer uma horta aqui de boldo, hortelã, essas coisas assim, a gente vai colocar aqui. (2ª entrevista)

Evangelista: Então, a partir desse momento [em que percebeu que as crianças têm outra relação com a natureza] que eu tive essa experiência com eles, eu pude perceber que, na aula do campo, não poderia ser as mesmas práticas que a gente dava na escola da cidade, na escola particular. É totalmente diferente. Uma outra experiência também era que a gente iria falar sobre frutas, fazer uma vitamina. Então, todo mundo trouxe, eu pesquisei, a gente fez a vitamina, e a hora que acabou de tomar a vitamina, eu fui limpar a sala e jogar as cascas fora, no lixo. E eles: não tia, a gente não joga aí, a gente coloca nas plantas para virar adubo. Eu falei gente, a gente tem que ter outra visão, é realmente diferente, uma visão de que quando você vê, você não tem. Então, é preciso parar, analisar e ver o que está acontecendo. (1ª entrevista)

Quando a diretora foi questionada sobre as práticas da escola do campo, ela falou da horta que estavam pensando em construir. Ao falar da horta, Evangelista sinalizou um entendimento de que a atividade de construção da horta é compreendida pelas professoras como sinônimo de prática pedagógica da unidade escolar do campo.

A diretora percebeu que os alunos tinham uma relação diferenciada com a natureza e que as professoras tinham consciência de que a escola e seus profissionais precisavam aprender com os sujeitos do campo novas formas de interagir e conviver com os elementos do meio ambiente para realizar uma prática significativa para as crianças da escola do campo. Quando ela falou da atividade das cascas das frutas e o que aprendeu com seus alunos, fica claro que Evangelista, embora não tivesse uma familiaridade com o campo e com a forma como os alunos viviam, estava atenta aos conhecimentos culturais deles. Ela fazia um esforço para considerar os elementos da cultura dos povos do campo na sua prática pedagógica.

Percebemos que não só a concepção de Educação do Campo como sinônimo de horta orientou as práticas da diretora, mas também as experiências e os conhecimentos que ela

adquiriu na interação com os alunos e a ideia de que as práticas da escola do campo devem ser diferentes das práticas da escola urbana.

Em outros momentos, a diretora demonstrou uma compreensão de que a escola ainda não desenvolveu ou desenvolveu poucas práticas que podiam ser consideradas como sendo do campo.

Delma: E agora eu queria que você falasse um pouco das práticas de ensino que você caracteriza como práticas da escola do campo? Quais práticas vocês já fizeram, vocês fazem, que você identifica como práticas da escola do campo?

Evangelista: Olha, eu não sei o que te falar, pois dá para perceber que não tem essa ação. Prática específica, porque é escola do campo. Eu estou te falando, muitas, pouquíssimas, tentam trabalhar essa parte de ecologia, de água. Mas é específico assim, quando são essas datas, entendeu? Quando assim, alguma coisa que a gente faz todo ano, como semana que vem é o dia da árvore, a gente planta a árvore, as outras escolas não fazem. A gente planta a árvore, todo ano a gente planta. (1ª entrevista)

Hoje, quando cheguei à escola, a turma da pré-escola estava do lado de fora da cerca da escola com a professora Pietra, com a professora de educação física e com a diretora. *Elas estavam plantando uma árvore em comemoração ao dia da primavera.* A professora da turma comentou que a árvore era uma pitangueira, algumas crianças perguntaram o que era isso, então a professora explicou que era uma fruta vermelha pequena. A professora também enfatizou que a turma terá que cuidar da árvore, regando-a todos os dias. Depois perguntou o que era necessário para a árvore se manter viva e desenvolvendo. As crianças responderam que a planta precisa de água, sol e ar. A professora concordou. (Caderno de campo, 23 de setembro de 2014)

Percebemos que a prática desenvolvida da Educação do Campo foi mediada por uma concepção de ensino que se caracterizava por atividades pontuais e restritas a datas comemorativas, mas também pela promoção do cuidado com a natureza.

Sobre o desafio das professoras para realizar práticas que eram consideradas da Educação do Campo:

Delma: Agora falando um pouco das práticas da escola. Você não está mais na sala de aula, mas pode falar como era quando você estava e como você acabou orientando as professoras agora. Como sistematiza suas práticas considerando as especificidades da escola do campo? Considerando esse aluno do campo que é diferente, como que vocês pensam as práticas?

Evangelista: ... Agora quando as professoras, isso é uma, quando elas vêm, é uma dificuldade, igual à tarde, a gente tem professoras que são do processo seletivo. Elas vão perguntar como que eu vou trabalhar isso? Que rua? O que você vê na apostila? É o caminho da sua casa até a escola. Ah, mas ele vai fazer? É para a criança notar que ela vê supermercado, vê padaria, e aqui ele vai colocar que ele não vê nada, mas ele vê muita coisa, pergunta para ele o que ele vê que ele vai te falar o que ele vê. Talvez, a gente entra e só vê mato, mas a criança sabe te falar o que ela viu. Ela viu a plantação, ela vê onde tem pé de banana, ela sabe ver onde queimou, ela sabe falar para a gente que ali tinha plantado isso e queimou, ele sabe te falar, pergunta o que ele vê. Ele tem uma visão diferente do que você vê, a gente acha que só está vendo mato, não vê mais nada. (1ª entrevista)

Evangelista disse que as professoras não efetivas na escola eram as que mais tinham dificuldades para desenvolver práticas de ensino dentro da concepção de Educação do Campo. Como elas ficavam pouco tempo trabalhando na escola, não conseguiam conhecer a fundo os alunos e a cultura do campo para construir uma prática que os considerasse. Além disso, elas

orientavam as suas práticas por uma concepção de campo como um lugar desprovido dos benefícios da cidade. Isto é, como menor e inferior que o espaço urbano.

Percebemos que a relação da diretora com as práticas pedagógicas da escola do campo foi mediada por: concepções de prática da Educação do Campo como sinônimo de horta, de práticas pontuais e restritas às datas comemorativas e de prática que promove o cuidado com a natureza, conhecimentos que adquiria na interação com os alunos, formas de admissão por contrato e processo seletivo e uma ideia de campo como inferior ao espaço urbano.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Concepção de horta como sinônimo de prática pedagógica da EC		
Concepção de que a prática pedagógica da EC deve promover o cuidado com a natureza		
Conhecimentos adquiridos na interação com os alunos orientam as práticas pedagógicas		
Atividades pontuais e restritas a datas comemorativas		
Concepção de campo como lugar desprovido de benefícios da cidade		
Formas de admissão por contrato e processo seletivo		

Quadro 23 – Mediadores das práticas pedagógicas

O quadro 23 mostra que a relação da diretora com as práticas pedagógicas foi mediada tanto por potenciais-transformadores quanto por limitadores. Analisando os mediadores potenciais-transformadores, percebemos que a diretora estava num movimento interessante de apropriação de práticas que se aproximavam da concepção de Educação do Campo, todavia, esse processo de apropriação ainda sofria influência de mediadores como a concepção das professoras de que o campo era inferior à cidade.

6.7 Relação com a política e com a legislação da Educação do Campo

Neste item, procuramos compreender, principalmente, qual o conhecimento de Evangelista sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Sobre o acesso da diretora às legislações e às políticas da Educação do Campo:

Delma: Evangelista, vamos falar um pouco das leis e das políticas da Educação do Campo. Você já teve ou tem acesso às leis que normatizam as escolas do campo?

Evangelista: Não tenho.

Delma: Não tem acesso, nunca teve?

Evangelista: Eu já dei uma olhada, mas falar assim...

Delma: Que compreensão que você tem dessas leis, dessas normas?

Evangelista: Não tenho muita não.

Delma: E sobre as políticas, você conhece as políticas da Educação do Campo?

Evangelista: Políticas, eu não sei te falar.

Delma: Também não tem uma compreensão geral?

Evangelista: Não sei. (1ª entrevista)

Quando indagada sobre as políticas e as legislações da Educação do Campo, primeiro, Evangelista disse não ter acesso a esses conhecimentos, depois, sugeriu ter alguma noção sobre a questão, mas preferiu não explanar. Seu silêncio sinalizou não só pouco domínio sobre o assunto, mas também insegurança para comentar sobre o trabalho que realizava todos os dias na escola do campo.

Referente à compreensão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Evangelista afirmou o seguinte sobre o primeiro trecho, que diz respeito à identidade da escola do campo:

Delma: Vou ler o trecho sobre a identidade. 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.

Evangelista: Ah, essas ideias sim. Vêm mostrar realmente o que seria uma Educação do Campo. Trazer mesmo o que a criança tem, de cultura, de memória, resgatar o que é dele, a partir daí, conseguir algo mais amplo, sempre valorizando o que ele tem, e algumas vezes, a gente consegue fazer isso na escola. Eu acho que estamos em um processo de aprendizado muito grande na escola, então a gente tem tentado achar esses meios, nem sempre nem muito sabendo como fazer, mas a gente vem tentando, na medida do possível. (2ª entrevista)

Evangelista reconheceu que o texto das Diretrizes tratava de como deveria ser a identidade da escola do campo, pontuando alguns aspectos importantes de serem considerados nesse processo, tais como os conhecimentos, a cultura e as memórias dos alunos. Ela também demonstrou entender que a identidade da escola do campo, ao mesmo tempo que deve relacionar-se com o campo, deve também contemplar questões mais amplas da Educação geral. Contudo, reconheceu que nem sempre ela e as professoras conseguiam desenvolver o ensino pautado nesses princípios. Para a diretora, faltava conhecimento sobre como traduzir essas premissas em ações para organizar o cotidiano da escola.

A diretora revelou as dificuldades da gestão para transformar a escola em, de fato, do campo em função de estarem aprendendo o que é Educação do Campo e, ao mesmo tempo, já terem que trabalhar com essa perspectiva. Quando a diretora disse que, “na medida do possível”, os profissionais da escola tinham tentado achar uma maneira de melhorar a oferta de Educação do Campo, ela revelou justamente a dificuldade que era estar no processo de se apropriar e já ter de colocar em prática essa perspectiva de Educação do Campo.

O trecho a seguir refere-se às propostas pedagógicas da escola do campo:

Delma: O segundo. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia, é familiar esse texto?

Evangelista: É familiar, mais uma vez.

Delma: O que esse texto te diz?

Evangelista: Principalmente, que a gente precisa, assim, enquanto escola, para a gente alcançar, isso, a gente precisa mudar nosso PPP. Precisa ter outra direção, pois não é totalmente voltado para essa proposta pedagógica do campo. E a partir do momento que a escola vai estar trabalhando, direcionando, o PPP tem que estar condizente com o que ela quer fazer. Então, é preciso mudar o nosso projeto, para conseguir contemplar essa diversidade de trabalhar no campo. Mais uma vez, cai no problema também da gente trabalhar com o nosso material. Da [nome do sistema apostilado], ele não vai contemplar totalmente esses saberes, ele não tem essas propostas, então a gente precisa adequar tanto aquele material, quanto esse que a gente está trabalhando, o Girassol, que é na Educação do Campo. A gente está bem dividido nessa parte. (1ª entrevista)

Evangelista relacionou o trecho sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo das Diretrizes Operacionais com o PPP e o material didático. Para a diretora, esses dois elementos da escola, que deveriam contemplar e expressar uma proposta afinada com a Educação do Campo, não estavam condizentes com ela, já que existia uma distância entre as orientações desses materiais e a realidade da escola. Para diminuir as discrepâncias, era necessário modificar o PPP e rever o material didático.

Percebemos que a diretora conseguiu identificar os pontos de divergência entre a proposta real da escola e aquela divulgada nos documentos legais que orientam a Educação do Campo no país. O conhecimento que tinha ainda não era, contudo, suficiente para fazer os enfrentamentos e os ajustes necessários para transformar a instituição em uma escola do campo de fato.

Sobre o terceiro fragmento das Diretrizes, que versa sobre a formação do professor da escola do campo:

Delma: Terceiro trecho. Os sistemas de ensino observarão o processo de normatização complementar de formação de professores para exercício de docência das escolas do campo, os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade, efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social, da vida individual e coletiva, da região do país e do mundo. Propostas pedagógicas que valorizam a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do

campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Evangelista: É assim, como eu falei, os professores, numa forma geral, quando a gente chega aqui na escola, a gente não tem uma formação específica para o campo, não. A gente está aprendendo um processo, muitas vezes a gente consegue algum avanço, outras vezes não. A gente encontra, assim, muitas barreiras.

Delma: Quais?

Evangelista: Então, eu acho assim, principalmente essa barreira, a escola é mantida pela Prefeitura, então tudo o que vem, vem baseado nas outras escolas. O que vai de material para lá, vem para cá, tudo o que tem lá, tem aqui. Então a visão deles da escola do campo, é a mesma, como se fosse lá, o que eles têm lá, a gente tem aqui... Porque somente, às vezes, que a gente tenta fazer alguma coisa diferente, a gente pede e nem sempre a gente consegue ter aqui... (2ª entrevista)

Quando Evangelista foi incentivada a falar sobre o trecho das Diretrizes que trata da formação dos professores, ela significou que as professoras e os gestores não tinham formação específica para atuar na escola do campo. Sem essa formação, eles se apropriavam da Educação do Campo conforme trabalhavam na escola. Contudo, esse tipo de formação empírica, sem tempos e espaços determinados para discutir e apreender teoricamente, revelou-se pouco eficiente, principalmente, porque existiam outros tipos de desafios no dia a dia do trabalho na escola do campo.

A diretora revelou que a formação orientada nas Diretrizes para os profissionais da escola do campo não correspondia com a que tinha na sua instituição. Além disso, existiam outros elementos mediadores no cotidiano da escola do campo que limitavam a ação das professoras e gestoras, como a relação de compra de materiais que a Prefeitura mantinha com a escola do campo, pautada nos princípios da escola urbana.

O diálogo com a diretora, a partir dos trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, revelou uma apropriação que fica entre o que ela estudou e sabe sobre a temática e o que é cobrado pela Secretaria de Educação. A apropriação de Evangelista dialoga com a posição que ocupa, na relação com a Secretaria. Isto é, Evangelista ocupa uma posição muito delicada porque foi designada pela equipe de gestores da Secretaria de Educação por ser considerada de confiança. A expectativa desse grupo era que a diretora acatasse as orientações dadas em relação à escola do campo sem questionar. No entanto, essas diretrizes eram baseadas numa apropriação ainda muito frágil da Educação do Campo pelo grupo de gestoras da Secretaria.

Percebemos que a relação da diretora com a política da Educação do Campo caracteriza-se como ambígua porque era mediada por uma condição de trabalho que não previa a preparação para a prática dentro do paradigma da Educação do Campo e não contava com uma política de compras de materiais pedagógicos que atendesse às demandas da escola

do campo. Além disso, a diretora tinha, ao mesmo tempo, de se apropriar e trabalhar com a política e a legislação da Educação do Campo sem contar com um PPP e um material didático específicos. Essa condição e esses elementos funcionavam como mediadores limitadores da relação da diretora com a política e a legislação da Educação do Campo.

Diretora		
<i>Mediadores</i>	<i>Potenciais-transformadores</i>	<i>Limitadores</i>
Aprendizado e exigência de aplicação da política e da legislação da EC		
Ausência de um processo de formação		
PPP e material didático distante da concepção de EC		
Compras de materiais a partir dos princípios da escola urbana		
Falta de formação para atuar na escola do campo		

Quadro 24 – Mediadores da relação com a política e com a legislação da Educação do Campo

O quadro 24 mostra apenas mediadores limitadores da relação da diretora com a escola do campo. Esses mediadores relacionam-se à formação oferecida na escola e no município, à condição da diretora de aprender e já ter de desenvolver a Educação do Campo, à política de material didático adotada na escola, ao PPP (que não era específico para a escola) e à gestão da Educação do Campo na cidade em que está inserida a escola investigada.

Os quadros da diretora revelam que na relação dela com a política da Educação do Campo existiam muito mais mediadores limitadores do que mediadores potenciais-transformadores. O curso de aperfeiçoamento da USP foi um dos poucos mediadores potenciais-transformadores identificados. Já os mediadores limitadores identificados foram muitos: material didático apostilado, ausência de orientação e formação dentro da perspectiva da Educação do Campo, PPP e currículo não específico da escola do campo, formas de admissão por contrato e processo seletivo, dúvida dos pais em relação à Educação do Campo, distanciamento entre gestores e comunidade escolar, padronização de procedimentos de compra de materiais etc.

De modo geral, os quadros mostram que as professoras, a coordenadora e a diretora da escola do campo investigada dispunham de muito mais mediadores com o potencial de limitar

o processo de apropriação da política da Educação do Campo do que mediadores potenciais-transformadores, que tinham o potencial de fazer progredir e avançar essa relação. Esses mediadores limitadores, dentre outros, tinham relação com as políticas de formação, de condições de trabalho e de gestão dos materiais que eram disponibilizados para os profissionais da escola do campo.

Os quadros evidenciam também que poucos mediadores da relação das professoras, coordenadora e diretora com a política da Educação do Campo tinham o potencial de transformar o processo de apropriação dessa política. Esses mediadores eram da ordem da formação profissional que cada participante tinha buscado independente dos incentivos oferecidos pela rede de ensino na qual trabalhavam e dos vínculos que tinham ou que fizeram com o campo e seus alunos, antes ou depois da entrada na escola.

Os resultados da pesquisa apontam para um modo de apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, coordenadora e diretora ainda muito frágil, porém com características diferentes. Apresentaremos e discutiremos esse modo de apropriação no próximo capítulo.

7 Construindo um olhar sobre o processo de apropriação

7.1 Compreendendo o processo de apropriação da política da Educação do Campo a partir dos mediadores

Partindo dos pressupostos vigotskianos de que a apropriação “é a reconstrução no plano pessoal ou intrapsíquico das funções já existentes no plano social” (Pino, 1993, p. 320) e de que esse processo depende de mediadores que estão presentes na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, buscamos entender a apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, coordenadora e diretora como um processo que é influenciado por mediadores da relação dessas profissionais com a política da Educação do Campo.

Como a compreensão dos mediadores é fundamental para a apreensão do processo de apropriação, nosso esforço foi identificar, dar visibilidade e entender como esses mediadores delimitavam o processo de apropriação das participantes na relação com a política da Educação do Campo em diferentes aspectos: no processo de inserção na escola do campo; na relação com a comunidade escolar e com os representantes da política local; na relação com o material didático, com os recursos materiais, com o currículo, com o PPP, com as práticas desenvolvidas na escola e com a política e a legislação da Educação do Campo.

Os resultados da análise mostraram a existência de mediadores diversos atuando no processo de apropriação da política da Educação do Campo, por parte das professoras, coordenadora e diretora. Esses mediadores relacionavam-se com: a formação, as condições de trabalho, a participação da comunidade na escola, a gestão da política da Educação do Campo no município e na escola, o currículo, a gestão de recursos, a infraestrutura, os materiais didáticos, as relações pessoais e as vivências no campo e no movimento social.

Analisando os mediadores, percebemos que, apesar de serem de ordens diversas, eles se caracterizavam por duas maneiras de atuar no processo de apropriação da política da Educação do Campo pelos profissionais:

- a. Facilitando o contato e a compreensão da política da Educação do Campo. Essa facilitação acontecia em função do mediador constituir ferramentas e recursos que auxiliavam as professoras, coordenadora e diretora a conhecer, refletir e ampliar a percepção que tinham das questões do campo e da escola do campo;

- b. Dificultando e limitando a relação das professoras, coordenadora e diretora com a política de Educação do Campo. Essa limitação decorria do mediador ser uma ferramenta ou recurso deficiente, que não auxiliava na aproximação e na compreensão da política.

Em virtude da maneira como atuavam no processo de apropriação, identificamos esses mediadores como (a) potenciais-transformadores e (b) limitadores.

A partir dos pressupostos de Vigotsky (2007; 2009) de que tanto no plano individual quanto social, a ação humana é mediada por instrumentos e signos, afirmamos assim como Paula e Araújo (2013) que existe uma tensão irreduzível entre agentes e ferramentas, não sendo possível pensar um separado do outro: os indivíduos atuam com as ferramentas.

A análise dos dados mostrou que essa tensão existia entre os mediadores do processo de apropriação das professoras, coordenadora e diretora. Verificamos que todos os mediadores exerciam uma força, com impactos diferentes, sobre o processo de apropriação. Mas o que parecia determinar a força no processo de apropriação não era a atuação individual de cada mediador, mas o movimento produzido pela relação entre os mediadores, no qual um influenciava e era influenciado pelo outro. Essa dinâmica complexa de atuação dos mediadores sobre o processo de apropriação mostrou que, para entendermos a apropriação da política da Educação do Campo pelos profissionais da escola e, conseqüentemente, a efetivação dessa política no interior da unidade escolar, é necessário compreender os mediadores num movimento de articulação.

A pesquisa e o modo de tratamento do material, que deu evidência aos mediadores em constante interação, conduziram-nos a uma compreensão da apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, coordenadoras e diretora que privilegia um movimento dialético dos mediadores e dos profissionais. Compreender o processo de apropriação nessa perspectiva dialética é concebê-lo num jogo dinâmico e fluido em que a composição geral dos mediadores e dos profissionais tem mais importância no processo de apropriação do que a existência e a atuação de cada um.

Essa compreensão dos mediadores e do processo de apropriação nos fez rever a hipótese inicial de que a existência dos mediadores “formação” e “vínculo com o campo” na relação das profissionais com a política da Educação do Campo garantiria um nível maior de apropriação dessa política. Vimos por meio dos resultados da pesquisa que, quando esses mediadores, como a formação e as vivências no campo, estão presentes na relação das profissionais com a Educação do Campo, há possibilidades mais ricas de articulação entre os mediadores, e não necessariamente uma relação direta entre os referidos mediadores e o

processo de apropriação da política. Em contrapartida, eles devem ser considerados em relação ao conjunto de mediadores presentes e em interação, a fim de que seja redimensionada a sua importância no processo de apropriação da política de Educação do Campo.

Para discutir como acontecia esse processo de apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, coordenadora e diretora a partir da interação e articulação dos mediadores e profissionais, tomamos como exemplo os mediadores “formação”, “material didático”, “currículo”, “recursos” e “condições de trabalho” para mostrar a correlação existente entre eles.

Apesar de quase todas as professoras participantes da pesquisa terem formação em nível superior (apenas uma não era graduada, mas estava em processo), o que evidencia um avanço em relação ao que a maioria das pesquisas sobre formação dos professores na escola do campo aponta (Molina, 2010), apenas a professora-coordenadora tinha formação em licenciatura específica para atuar nas escolas do campo.

Embora as professoras, a coordenadora e a diretora dispusessem desse mediador da formação inicial em nível superior, elas não tinham nenhum tipo de formação continuada voltada para as questões da Educação do Campo. Elas apenas contavam com uma formação continuada técnica que visava a orientar o uso do material didático apostilado adotado pela escola, fundamentado em princípios pedagógicos que conflitavam com os da Educação do Campo, distanciando-as dessa perspectiva.

Arroyo (2007) afirma que parte dos desafios da escola do campo com a formação dos professores decorre da dificuldade dos governantes de elaborar políticas de formação voltadas para os docentes do campo. Segundo o autor, historicamente as políticas de formação foram pensadas a partir de um paradigma de escola urbana. A consequência dessa forma de governar é a secundarização das políticas da Educação do Campo.

Verificamos significações das professoras, coordenadora e diretora que apontam a secundarização, no município, não só das políticas de formação voltadas para as questões do campo, mas também de gestão democrática, de investimento em recursos didáticos próprios para a escola do campo e de outras iniciativas que visam a melhorar a oferta de educação nas unidades escolares do campo. A prioridade da rede de ensino em que estava localizada a instituição escolar pesquisada era oferecer a formação voltada para a orientação do uso do material didático, que continha uma proposta de educação totalmente direcionada aos alunos da área urbana, além de realizar uma gestão que não diferenciava as demandas específicas da escola do campo.

Diferentes estudos da área (M. Souza, 2008; Ribeiro, 2013; Molina, 2015), que se debruçaram sobre a questão da formação das professoras da escola do campo, são categóricos em afirmar que essa formação, seja inicial ou continuada, constitui um grande desafio para a consolidação da política da Educação do Campo. Os resultados do nosso estudo mostraram que, na escola pesquisada, a formação das professoras também era um aspecto que influenciava a relação da escola com a política da Educação do Campo, porém essa influência não era direta, mas fruto da articulação deste mediador com outros.

A pesquisa mostrou que, embora a coordenadora tivesse uma formação específica para atuar na escola do campo e um domínio importante sobre os princípios da política da Educação do Campo e ocupasse uma função de gestora, não conseguia mobilizar – ou conseguia de forma muito restrita – seu acúmulo de conhecimento em um saber que impactasse e transformasse o modo de conceber e de operar a Educação do Campo na instituição e pelas colegas.

A formação inicial e a experiência da coordenadora não influíram sobre a identidade da escola e as concepções das professoras porque não existia, dentre outras coisas, um investimento sistemático em outros mediadores, por exemplo, a formação continuada direcionada às questões da Educação do Campo e a política de recursos para a escola do campo.

A falta de política de preparação do corpo docente e de investimento em recursos para as escolas do campo reflete o descaso histórico que o poder público sempre teve com essas instituições em função do contexto e da finalidade para as quais foram criadas (M. Souza, 2012; Leite, 2002). Mostra também que, embora estudiosos da área considerem que houve um avanço em termos de elaboração de políticas para a Educação do Campo nas últimas décadas (M. Souza, 2008; Nascimento, 2009b; Marcon, 2012), no universo das instituições, essas políticas ainda não produziram impactos significativos.

No caso da instituição investigada, constatamos significações de que esses investimentos não eram feitos porque, entre outras razões, os próprios responsáveis pela política da Educação do Campo no município pareciam carecer de orientação e formação para administrá-la. A cadeia de formação, necessária para mediar as políticas gestadas no âmbito do CNE, das orientações e programas do MEC e das instituições educacionais, não existia ou não se efetivava.

Além da fragilidade desses mediadores, verificamos que a dificuldade de gestão era agravada por outra política adotada no município, que constituía um mediador limitador de

todo o processo de apropriação da Educação do Campo: a terceirização do currículo e do PPP das escolas para as empresas que se especializaram em vender sistemas apostilados.

O município em que está localizada a instituição das professoras pesquisadas adquiriu o serviço de um sistema apostilado, assim como vários outros municípios paulistas de pequeno porte, a partir dos anos 2000, sob a alegação de falta de recursos e estrutura para manter um sistema próprio de ensino (Adrião, Garcia, Borghi & Arelaro, 2009). Nesse contexto, a disponibilização de livros do PNLD do Campo, que se apresentava a princípio como um mediador potencial-transformador, mostrou-se insuficiente para mediar a apropriação pelas professoras dos princípios e práticas da Educação do Campo e para enfrentar as investidas dos sistemas privados de ensino, cujo pacote formativo e avaliativo tem se tornado mais apelativo aos municípios e professoras.

A presença do sistema apostilado, que oferecia formação técnica e objetiva para o uso do material, gerava nas professoras uma sensação de mais confiança e segurança para desenvolver o ensino. Contudo, esse ensino não se orientava pelos princípios da Educação do Campo. Além disso, como uma das características do sistema apostilado é tirar totalmente a autonomia pedagógica das professoras (Adrião et al., 2009), as educadoras participantes do estudo, quando tiveram a chance de não mais trabalhar com esse material, sentiram-se completamente despreparadas para desenvolver e manter um modelo de Educação sem o respaldo financeiro e pedagógico dos responsáveis pela política da Educação do Campo no município e decidiram por não abrir mão das apostilas.

Essa situação de dependência do material apostilado das professoras e da rede de ensino, articulada com a ausência de formação continuada, mediou e dificultou qualquer possibilidade de investimento em uma política de formação continuada para as questões da Educação do Campo porque concorria financeira e ideologicamente com ela. As professoras, os representantes da política local e a comunidade escolar estavam completamente impregnados pelo discurso veiculado pelas empresas do sistema apostilado, de que o material oferece uma qualidade melhor de ensino e aprendizagem aos alunos e um suporte técnico pedagógico mais eficiente para as professoras.

Uma das principais críticas feitas ao sistema de apostilas é que este contribui para o desenvolvimento de um ensino descontextualizado e desarticulado das demandas do aluno (Adrião et al., 2009). Esse aspecto do sistema apostilado vai de encontro a um princípio fundamental da política da Educação do Campo: construir uma proposta de ensino considerando o sujeito histórico do campo (M. Souza, 2012).

Essa contradição que a instituição e as professoras, coordenadora e diretora viviam era um combustível que inflamava a relação das professoras com a Educação do Campo e as conduzia a uma prática ora estereotipada, ora muito fragmentada e rudimentar. Como não existia um processo de formação, e outros mediadores se apresentavam de forma fragilizada para ajudar na mediação e atualização das reflexões teóricas sobre a prática desenvolvida, as professoras ficavam cada vez mais distantes das políticas da Educação do Campo. São exemplos de mediadores que se articulavam com a ausência de orientação e formação das professoras e influenciavam o processo de apropriação: o currículo, o PPP da escola do campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

No caso do currículo, percebemos, como apontado no estudo de Damasceno e Beserra (2004), que a escola do campo mantinha-se ainda distante das demandas e da realidade dos seus povos. O currículo não era próprio da e para a escola do campo. Ele era essencialmente urbano e desconsiderava o contexto e a realidade socioeconômica e cultural do assentamento em que a escola estava localizada. Ainda assim, uma novidade que pudemos observar na escola pesquisada foi a presença de um material didático voltado para a realidade do campo com potencial para subsidiar a construção de um currículo que considerasse mais as demandas desses alunos. No entanto, esse material tinha um uso secundário e acabava por não impactar o currículo da escola e as práticas das professoras.

M. Souza (2012) pontua que a participação dos professores nas decisões curriculares é um desafio porque eles não foram formados para serem sujeitos participativos e atores do ato educativo. No nosso caso, além de não terem uma formação inicial para atuar na escola do campo, as professoras e demais profissionais não dispunham de formação continuada e tinham que conviver com um sistema apostilado que mediava o currículo, como já foi dito.

Sobre as práticas das professoras na escola do campo, os trabalhos aglutinados e discutidos por Damasceno e Beserra (2004) sobre a temática mostram que este é um aspecto que deve ser redimensionado para atender às demandas dos povos do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002), no artigo 5º, afirmam que as propostas pedagógicas devem respeitar as diferenças e contemplar as diversidades do campo em todos os seus aspectos. M. Souza (2012) diz que a prática pedagógica deve ser uma prática social que visa à formação humana e à transformação social.

Na unidade escolar investigada, nosso estudo constatou que não existia uma proposta pedagógica de Educação do Campo consolidada. Existiam indícios de iniciativas que não eram consensuais e nem sistemáticas. As professoras, coordenadora e diretora, em momentos

esporádicos, próximos a datas comemorativas, propunham atividades que tinham como objetivo estar em contato com a natureza ou como pano de fundo as questões do meio ambiente e do campo. Outras vezes, as atividades que tinham alguma relação com o campo, por exemplo, a plantação de uma horta, eram encaradas como meio ou como fim para ensinar conteúdos.

M. Souza (2012), ao discorrer sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo, afirma que um dos desafios que estão postos quando se analisa a prática pedagógica das unidades escolares do campo relaciona-se à formação profissional.

Outro mediador que se articula com a formação, o currículo e o PPP da escola são as condições de trabalho das professoras, coordenadora e diretora. Apesar dos avanços legais e de toda mobilização dos movimentos sociais que possibilitaram o desenvolvimento das políticas da Educação do Campo nos últimos anos (Constituição, 1988; Decreto nº 7.352, 2010; Lei nº 9.394, 1996) e que culminaram em investimentos do governo em programas, como Pronera, Pronacampo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e Escola da Terra, os nossos dados apontaram que as condições de trabalho dos profissionais da escola do campo são um mediador da política da Educação do Campo bastante frágil na unidade escolar em que realizamos a pesquisa.

Peripolli e Zoia (2014) afirmam que a escola do campo vive uma contradição em relação às condições de trabalho. Por um lado, devido à intensa mobilização do movimento social, a escola do campo tem passado por algumas mudanças, que incidem sobre a estrutura dos prédios escolares, do material pedagógico e da formação dos professores etc. Por outro, os autores dizem que não se pode falar de revolução, isto é, de mudanças profundas, apenas de reformas.

No nosso estudo, verificamos esta contradição mencionada por Peripolli e Zoia (2014). Ao mesmo tempo que a escola investigada possuía prédio próprio, número reduzido de alunos por turma, serviços básicos de saneamento e eletricidade, uma parcela significativa das professoras concursada e com formação superior, a unidade não contava com: espaços e acervo de livros para instalação de uma biblioteca; computadores e rede de *internet* para acomodação de um laboratório de informática; recursos didáticos e pedagógicos para a qualificação das aulas; quadras, parque e espaços externos para a realização de aulas para além do espaço da sala de aula etc.

As condições concretas de trabalho na escola Mangaratiba funcionavam como um mediador limitador na relação das professoras, coordenadora e diretora porque dificultavam a gestão dos processos pedagógicos. Qualquer iniciativa das professoras ou da equipe gestora

para desenvolver atividades mais voltadas para as questões do campo que demandasse a aquisição de materiais específicos não era acolhida pela equipe da Secretaria de Educação. Segundo as professoras, esse órgão mantinha uma relação com a escola do campo que não a diferenciava da escola urbana.

Essa situação mostra que o mediador condições de trabalho está atrelado ao da gestão da política no município, outro mediador da relação das professoras, coordenadora e diretora com a política da Educação do Campo. Os responsáveis por essa política na cidade, segundo as significações das profissionais, pareciam não ter uma apropriação muito profunda dela.

Segundo Leal (2012), que também estudou o processo de apropriação da política da Educação do Campo com o foco no nível dos responsáveis pela política em algumas localidades, sua efetivação numa determinada esfera depende da maneira como esses profissionais se apropriam da política. Para a autora, o nível de apropriação desses sujeitos reflete o modo como a política é efetivada na localidade.

Corroborando Leal (2012), nosso estudo sinalizou, com as significações das profissionais, que, no âmbito do município (com os gestores da política) e no da escola (com as professoras, coordenadora e diretora), a efetivação da política da Educação do Campo tem relação também com os processos de apropriação pelos profissionais que a elaboram e implementam.

Na contramão dos estudos citados, não queremos concluir que a apropriação pelas professoras, coordenadora e diretora da política da Educação do Campo tenha uma dependência da presença ou ausência desses mediadores. Nossa discussão é para além disso: percebemos e defendemos que a apropriação de cada profissional está relacionada com cada mediador, mas também com a dinâmica entre eles e todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Não é um mediador ou a maneira como cada professora, coordenadora e diretora se apropria da política que explica esse processo. Na verdade, todos os mediadores são partes importantes que unem as profissionais à política da Educação do Campo. Às vezes, esse mediador assume a função de potencializar e transformar, às vezes, assume a função de limitar e dificultar todo o andamento do processo de apropriação.

Os mediadores funcionam como engrenagens do processo de apropriação. Para possibilitar a fluência do movimento de apropriação, eles precisam estar num jogo em que mediadores potenciais-transformadores sejam mais presentes que os limitadores. Entretanto, não foi o que observamos no nosso estudo. Alguns mediadores produziam um movimento que ia para uma direção, enquanto outros iam para um sentido oposto. Além disso, percebemos

um descompasso na intensidade do movimento que cada um produzia. Essa diferença de direção e força limitava o processo de apropriação e fazia com que o movimento não avançasse muito, resultando sempre numa apropriação muito frágil.

Esse descompasso dos mediadores, com predominância dos mediadores limitadores, foi bastante perceptível na relação das profissionais com a política da Educação do Campo quando analisamos que a formação e o conhecimento da professora-coordenadora sobre o campo, que constituíam mediadores potenciais com capacidade de transformar o ensino oferecido na escola do campo, impactavam pouco o trabalho das outras professoras. Isso ocorria porque o sistema apostilado, a falta de formação de outras participantes e as condições de trabalho, que eram mediadores limitadores, faziam com que o movimento de apropriação tomasse outro rumo. A tensão que um mediador impunha sobre o outro não permitia que as professoras, coordenadora e diretora avançassem na relação com a política da Educação do Campo.

Outra situação em que isso ficou claro foi quando as professoras disseram que o curso de formação na USP permitiu que ampliassem um pouco suas concepções sobre o campo e seus povos. Contudo, não as impediu de decidir continuar trabalhando com o material apostilado, que constituía um mediador que limitava o aprofundamento dessas concepções. Essa dinâmica dos mediadores revelou-nos que o processo de apropriação das professoras, coordenadora e diretora estava em constante movimento. Contudo, esse movimento não era sempre progressivo porque existia uma tensão entre os mediadores que ora limitava, ora potencializava a transformação do processo de apropriação.

Os resultados mostraram que a política da Educação do Campo foi apropriada pelos diferentes profissionais a partir de um jogo de forças entre os mediadores. Isso aconteceu porque não havia uma boa gestão, por parte da escola e da Secretaria de Educação, dos mediadores que já existiam na relação das profissionais com a política da Educação do Campo e nem investimento em mediadores potenciais-transformadores. Muitos mediadores eram negligenciados e outros pensados de forma desarticulada e avulsa pelos representantes da política da Educação local.

7.2 Uma apropriação frágil da política da Educação do Campo e a correlação dos processos de apropriação

Concordamos com Marx, para quem o processo de apropriação está extremamente relacionado com o desenvolvimento de capacidades individuais (Marx & Engels, 2009, p. 108), e com Smolka (2000), que afirma que a apropriação implica uma capacidade de fazer e usar os instrumentos numa transformação recíproca de sujeitos e objetos. Na mesma direção desses autores, entendemos que a apropriação de fenômenos sociais, por exemplo, o da política da Educação do Campo, exige o desenvolvimento de capacidades individuais e de transformação mútua de sujeito e objeto e sujeito e sociedade. Acrescentamos a essa compreensão de apropriação a ideia de que a apropriação individual medeia e é mediada pelo processo de apropriação do grupo com o qual está em interação.

Pensando na dinamicidade e na articulação de diversos elementos no processo de apropriação, consideramos que, além da interação dos mediadores (que já discutimos no item anterior), para entendermos o processo de apropriação das professoras, coordenadora e diretora, é necessário considerar também que a apropriação da política da Educação do Campo pelas profissionais da escola influencia e é influenciada pelo modo de apropriação de cada uma.

Defendemos, portanto, a existência de uma inter-relação entre os processos de apropriação de cada profissional. Nessa perspectiva, apropriar-se é ter capacidades individuais de operar de maneira transformadora com o/a fenômeno/situação/conceito/política, mas é também conseguir agir de modo conjunto com os outros sujeitos, num movimento de transformação mútua dos processos de apropriação.

A partir dessa compreensão de um modo de apropriação correlacionado, verificamos que o processo de apropriação não é só um fenômeno individual, mas se articula com outros processos de apropriação. Quando fizemos uma análise individual, percebemos que existia uma diferença entre o processo da coordenadora em relação às professoras e diretora. Mas, ao olharmos para o processo de apropriação do conjunto de profissionais da escola do campo, percebemos que eles se influenciavam, fazendo com que as apropriações fossem muito parecidas umas com as outras.

Apesar das especificidades individuais, constatamos que a apropriação do grupo de profissionais da escola era frágil porque os mediadores que tinham uma força transformadora perdiam potência quando passavam a mediar o processo do grupo. Os mediadores que, a princípio, caracterizavam-se como potenciais-transformadores não conseguiam se articular e se sobrepor a outros mediadores que se caracterizavam por ser uma ferramenta ou recurso limitado.

Embora as profissionais tivessem uma apropriação muito parecida quando considerado o grupo, o processo de apropriação de cada uma tinha possibilidades diferentes. Identificamos que a apropriação da professora-coordenadora se caracteriza como frágil, porém com possibilidades de avançar na dimensão individual da apropriação. Nomeamos essa condição como potencial-limitado.

Tal condição é considerada potencial porque na relação da coordenadora com a escola e com a Educação do Campo existiam mediadores que potencializavam sua compreensão das políticas educacionais do campo. A professora-coordenadora tinha conhecimento sobre a Educação do Campo e compreendia bem como funcionavam todas as políticas do ponto de vista conceitual. Contudo, a condição também era limitada porque sua compreensão sobre a política não era suficiente para ajudá-la no cotidiano da escola. Mesmo tendo conhecimento sobre a política da Educação do Campo, a professora-coordenadora e seus mediadores não conseguiram impactar o entendimento das colegas e dos membros da comunidade sobre a questão.

No caso das professoras e da diretora, consideramos que elas tinham uma condição mais frágil de apropriação que se caracterizava mais pela limitação dos mediadores do que pela potencialidade, por isso nomeamos essa apropriação como fragilizada. A fragilidade do processo dava-se tanto pela falta quanto pela precariedade dos mediadores, que assumiam uma função limitadora do processo. Como os mediadores eram frágeis e ausentes, elas não demonstravam uma compreensão clara dos princípios da Educação do Campo e, conseqüentemente, da organização das práticas orientadas por essa perspectiva.

Percebemos que as professoras e a diretora não queriam e não conseguiam avançar dessa condição fragilizada de apropriação porque existia uma dinâmica dos mediadores que contribuía para que preferissem trabalhar a partir do já conhecido, sem necessidade de mobilizar muitas mudanças e aprendizados nas suas práticas. O fato de elas terem cogitado trabalhar orientadas pelo material didático PNLD do Campo, mas logo se desmotivarem – porque já tinham se conformado e acomodado a organizar o ensino por meio do material do sistema apostilado, que era mais conhecido e seguro –, ilustra bem isso.

Os dados mostraram também que a apropriação da Educação do Campo não é um processo isolado de outros. Ele tem correlação com processos de apropriação do indivíduo e das demais profissionais do grupo que estão em interação na escola do campo. No caso da coordenadora, esse processo tinha relação com a apropriação que fez da escola (durante a trajetória escolar), da docência (no decorrer de diferentes momentos de sua vida) e do campo (quando se inseriu no movimento social, tornou-se militante e foi morar no assentamento). No

caso das professoras e diretora, o mesmo acontecia: a apropriação que tinham da política da Educação do Campo relacionava-se com a apropriação que fizeram da profissão docente no campo, da escola do campo, dos povos do campo etc. ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional.

Verificamos que o processo de apropriação é definido pelas relações dos profissionais com a política da Educação do Campo. As relações com a política eram reguladas pela dinâmica e articulação dos mediadores e pela interação dos processos de apropriação do conjunto das profissionais. A partir desse entendimento, afirmamos que a apropriação é um processo intrincado no qual os indivíduos, mediadores e outros processos estão entrelaçados. Esse entrelaçamento produz forças que têm a capacidade de potencializar ou limitar o domínio e a ação individual e do grupo com a política da Educação do Campo.

Considerações Finais

A construção do objeto foi fundamentada na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Esse referencial e os conceitos do paradigma da Educação do Campo permitiram que chegássemos a algumas considerações sobre os mediadores que constituíam o processo de apropriação da política da Educação do Campo pelas participantes do estudo.

É importante pontuar que, no que tange aos alcances e efeitos do estudo, ele tem como contribuição a verificação de como os sujeitos da escola do campo se apropriam da política da Educação do Campo a partir dos mediadores da relação profissionais e política. Ao longo deste trabalho, buscamos compreender como ocorre o processo de apropriação da política da Educação do Campo por cinco professoras, uma professora-coordenadora e uma diretora de uma escola do campo localizada em um assentamento rural. Além disso, procuramos identificar e compreender quais são os elementos mediadores que limitam ou potencializam esse processo de apropriação.

Os resultados da pesquisa apontam que a força produzida pela articulação dos mediadores impactava muito mais o processo de apropriação do que os mediadores considerados isoladamente.

Os dados mostram que o processo de inserção das profissionais na escola do campo acontecia de forma totalmente desassistida pelos responsáveis da política na Educação do Campo. Não existia um processo de mediação que as orientasse a como ser professoras, coordenadoras e diretora da escola do campo.

A relação da comunidade com a escola tinha impactos na forma como as profissionais conduziam a organização do ensino na perspectiva da Educação do Campo. Ao mesmo tempo que os pais eram muito presentes na escola, eles dificultavam os movimentos das professoras de efetivar a política da Educação do Campo porque a apropriação que tinham dessa política e, principalmente, de seus formuladores era muito fundamentada em preconceitos.

A adoção de um material de um sistema apostilado pela escola e pelo município bem como a presença de um currículo e um PPP que não tinham uma identidade com a Educação do Campo tensionavam a relação das profissionais com a política da Educação do Campo porque tinham como princípio uma educação baseada na lógica urbana. A presença dessa educação carregada de marcas urbanas no material didático do sistema apostilado, no currículo e no PPP contribuía para a padronização do ensino da escola do campo com as

demais escolas urbanas. Essa padronização vai de encontro ao que apregoa os que defendem a Educação do Campo: que ela deve ser construída com os povos do campo.

A relação dos representantes dessa política no município com a Educação do Campo também se configurava como um aspecto que fragilizava a relação das professoras, coordenadora e diretora com essa política. Os gestores municipais mantinham uma relação hierárquica com os profissionais da escola, não disponibilizando recursos e autonomia para que pudessem se apropriar e efetivar a política da Educação do Campo na instituição escolar.

As práticas pedagógicas na perspectiva da Educação do Campo eram escassas. As que existiam eram, na maior parte do tempo, orientadas por uma concepção de prática da Educação do Campo como sinônimo de horta ou como práticas pontuais e restritas às datas comemorativas.

O contato das professoras e da diretora com as políticas e legislações da Educação do Campo era bastante restrito, visto que tiveram a oportunidade de acessá-las num curso feito fora do horário de trabalho, independente da estrutura e da organização da rede de ensino na qual trabalhavam. Havia professoras que, por serem contratadas no regime celetista, não tinham realizado curso algum.

Sobre as participantes da pesquisa, constatamos que todas tinham uma apropriação frágil da política da Educação do Campo, porém o processo de apropriação das professoras e da diretora tinha uma condição mais frágil do que o da professora-coordenadora. Isso acontecia porque o número de mediadores limitadores presentes no processo das primeiras era muito maior do que dessa última. No processo de apropriação da professora-coordenadora, observamos que existiam mais mediadores potenciais-transformadores, mas eles eram limitados nos processos de apropriação das demais colegas.

Este trabalho procurou verificar nossas hipóteses iniciais e tese de que a efetivação da política da Educação do Campo, na escola, depende da apropriação que as professoras e outros profissionais da instituição escolar fazem dessa política, sendo que o processo de apropriação desses profissionais tem relação com seus mediadores. Verificamos que, de fato, a concretização da política da Educação do Campo guarda estreita relação com a maneira de apropriação pelas professoras, coordenadora e diretora dessa política. Contudo, no que se refere à nossa hipótese de que os mediadores formação e vivência no campo garantem maior nível de apropriação da política, a análise dos dados mostrou-nos que não são só esses mediadores que garantem a apropriação, outros são necessários. Apesar de a presença de outros mediadores ser fundamental para ocorrer o processo de apropriação, constatamos que a existência desses mediadores (formação e vivência) garante uma melhor articulação dos

outros mediadores. É a força produzida na articulação desses e de outros mediadores que influencia significativamente o processo de apropriação das profissionais.

Isso significa que outros mediadores exercem força sobre o processo de apropriação da política da Educação do Campo pelas professoras, coordenadora e diretora, sendo essenciais para que essa política seja efetivada.

Os resultados mostram que é necessário pensar o processo de implementação da política da Educação do Campo no interior das unidades escolares de forma mais integrada e complexa. Não adianta os gestores e professores investirem em apenas um aspecto para realizar a implementação da política. Existem vários elementos que medeiam esse processo e que precisam ser olhados e pensados de uma maneira mais ampla e articulada.

Em síntese, no que se refere ao conceito de apropriação, o estudo apontou a existência de um processo correlacionado a outros, num movimento de codependência da articulação de dois tipos de mediadores que assumem a função de potencializar e transformar ou limitar a apropriação.

REFERÊNCIAS

- Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R., & Arelaro, L. (2009, outubro). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799-818. Recuperado em 25 de agosto de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009.
- Alencar, H. F., & Freire, J. C. (2007, setembro). O lugar da alteridade na psicologia ambiental. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 7(2), 305-328. Recuperado em 25 de agosto de 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/05.pdf>.
- Aristóteles. (1985). *Políticas* (M. G. Kury, trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Arroyo, M. G. (2007, maio/agosto). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 157-176. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.
- Beltrame, S. A. B. (2009). A Formação dos Educadores do Campo. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 1, 75-91.
- Bezerra, D. R. S. (2011). *Mudanças e continuidades da cultura da escola no contexto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.
- Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Bezerra, D., & Soares-Silva, A. P. (2008). Profissionalização do educador de creche: negociações identitárias no momento de formação em nível médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 97-112. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000200009.

- Bobbio, N. (1998). Política. In Bobbio, N., Mateucci, N., & Pasquino, G. *Dicionário de Política* (Vol. 1, 11a ed., pp. 954-962) Brasília: Editora da UnB.
- Boneti, L. W. (2011). *Políticas por dentro* (3a ed.). Ijuí: Ed.Unijuí.
- Breitenbach, F. V. (2011). A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(121), 116-123. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In Santos, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação* (pp. 67-86, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7). Brasília: Incra, MDA.
- Caldart, R. S. (2009a). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, C. M. (Orgs.). *Por uma Educação do campo* (4a ed., pp. 147-158). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2009b). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma educação do campo* (4a ed., pp. 25-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2009c, março/junho). Educação do Campo: Notas Para Uma Análise de Percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 7, 35-64. Recuperado em 06 de março de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>.
- Caldart, R. S. (2010). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e Pesquisa II* (pp. 103-126). Brasília: MDA/MEC.
- Cavalcante, L. O. H. (2007). *A escola agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (1937, 10 de novembro). Rio de Janeiro: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946, 18 de setembro). Rio de Janeiro: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (1967, 24 de janeiro). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988, 5 de outubro). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Cordeiro, G. K., Neves, J. D., Silva, J. B., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Scalabrin, R. (2010). Educação Do Campo e Desenvolvimento: reflexões referenciadas nos artigos do II encontro nacional de pesquisa em educação do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 48-64). Brasília: MDA/MEC.

Costa, E. V., & Lyra, M. C. D. P. (2002). Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 637-647.

Costa, E. M.; Monteiro, Albêne L.. Procampo: uma política de formação inicial para o docente do campo. In: Ussami Ferrari Leite [et al.]. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, v. 1, p. 001741-001752. Recuperado em 13 de novembro de 2016, de http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/1901p.pdf

Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa (USP)*, 30, 73-89.

Darahem, G. C., Silva, A. P. S., & Borges, N. R. A. C. (2009). Da Teoria do Apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. *Temas em Psicologia*, 17(1), 191-207.

Decreto nº 7.352 (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24(62), 44-63. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, 115, 139-154. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf.
- Fernandes, B. M., Cerioli, P., & Caldart, R. S. (2009). Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, F. J., & Brandão, E. C. (2011). Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(9), 14 p. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/>.
- Figueiredo, G. C. (2009). *Experiência e Luta pela Terra: o Assentamento Sepé Tiaraju e MST*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Foerste, E., & Jesus, J. G. (2009). Escolas Famílias Agrícolas: um projeto de educação específico do campo. In Foerste, E., Foerste-Schutz, G. M., & Caliari, R. (Orgs.). *Introdução à Educação do Campo* (pp. 15-153). Vitória/ES: Ufes. Recuperado em 30 de maio de 2015, de http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_11.pdf.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 1(116), 21-40. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002.
- Freitas, M. T. A. (2007). A Pesquisa qualitativa de abordagem Histórico-Cultural: Fundamentos e estratégias metodológicas. In *30ª reunião anual da ANPED* (pp. 1-16). Caxambu, Timbaúba: Espaço Livre.

- Frey, K. (2000). Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Revista Planejamento e políticas públicas*, (21), 211-259.
- Gelinski, C. R., & Seibel, E. J. (2008). Formulação de Políticas Públicas: questões metodológicas relevantes. *Revista de Ciências Humanas*, 42(1-2), 227-240. Florianópolis: EDUFSC.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, C. A. S. B. (2013). *Appropriation et Authenticité, Une étude didactique des expériences d'apprentissage d'étudiants engagés dans un « jeu sérieux » en Epidémiologie et Biostatistique*. Tese, Université de Grenoble, Grenoble.
- Gontijo, C. M. M. (2001). O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural. *Periódico do Mestrado em Educação do UCDB*, (12), 45-60.
- Henriques, R., Marangon, A., Delamora, M., & Chamusca, A. (Orgs.). (2007). *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Cadernos SECAD.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Frota, P. R. O. (2008). Processo de Internalização da Função Docente: uma herança cultural. *Práxis Educativa*, 3(2), 135-141. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de www.uepg.br/praxiseducativa.
- Kuhn, E. R. A. (2015). *Análise da Política da Educação do Campo no Brasil: meandros do Pronex e do Pronacampo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- Leal, F. L. A. (2012). *Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do cariri paraibano*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB.
- Lei nº 4.024* (1961, 20 dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.
- Lei nº 5.692* (1971, 11 de agosto). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

Lei nº 9.394 (1996, de 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Lei nº 11.274 (2006, 6 de fevereiro). Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica.

Leineker, M., & Abreu, C. B. M. A. (2012). Educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição Federal de 1934. In *IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-11). Caxias do Sul.

Leite, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais* (2a ed.). São Paulo: Cortez.

Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo humano*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. P. (2012). *A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

Lima, W. G. (2012). Política Pública: discussão de conceitos. *Interface*, (5), 49-54. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao>.

Luria, A. R. (1988). Vigotski. In Vigotski, L. S., Luria, R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-58). São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo.

Marcon, T. (2012). Políticas de educação do campo: avanços e desafios. *Práxis Educativa*, 7, 85-105. Recuperado em 15 de agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/894/89423377006.pdf>.

- Martins, F. J. (2008). Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In *II Congresso Internacional de Pedagogia Social* (14 p.). São Paulo: Scielo. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.proceedings.scielo.br/>.
- Martins, O. B., & Moser, A. (2012). Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, 7(13), 8-28. Recuperado em 15 de agosto de 2016, de www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/245/154.
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II* (Vol. 1, pp. 137-149). Brasília: NEAD.
- Molina, M. C. (2012). Políticas Públicas. In Caldart, R. S., Pereira, I. B. R., Alentejando, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 587-596). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde de Joaquim Venâncio Popular.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166.
- Moraes, M. C. M. (1992). Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, 73(17-4), 291-321. Recuperado em 15 de agosto de 2016, de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>.
- Moranta, T. V., & Pol, E. U. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuário de Psicologia*, 36(3), 281-297. Recuperado em 15 de agosto de 2016, de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>.
- Munarim, A. (2008). Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In *31º Anped* (pp. 1-17). Caxambu, MG. Recuperado em 15 de agosto de 2016, de <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>.
- Nascimento, C. G. (2009a). *Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: Hegemonias em Disputas*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Nascimento, C. G. (2009b). Políticas “Públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? *Travessias*, 7, 178-198. Recuperado em 27 julho de 2016, de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3450/2744>.

- Nascimento, R. O. (2014). *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotsky e suas implicações para a Educação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Oliveira, A. M. (2010). Construindo saberes e conhecimentos geográficos com professores em serviço nas escolas do campo. *Boletim Goiano de Geografia*, 30(2), 99-111. Recuperado em 27 julho de 2016, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/13800>.
- Oliveira, M. (2010). O Estado em Durkheim: elementos para um debate sobre sua sociologia política. *Revista de Sociologia Política*, 18(37), 125-135. Recuperado em 27 julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n37/09.pdf>.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygosty: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Opuszk, P. R., & Fráguas, S. (2012). Elementos da teoria keynesiana para uma reflexão sobre a intervenção jurídica estatal. *Rev. Direito Econ. Socioambiental*, 3(2), 465-489. Recuperado em 27 julho de 2016, de www2.pucpr.br/reol/index.php/direitoeconomico?dd99=pdf&dd1=7553.
- Paula, A. C., & Araújo, I. S. C. (2013). James Wertsch: influência de Vygotsky, ideias principais e implicações para a educação científica. In *33 EDEQ - Encontro de Debates sobre o Ensino de Química* (8 p.). Ijuí/RS. Recuperado em 23 de maio de 2016, de <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2720/2295>.
- Peripolli, O. J., & Zoia, A. (2014). O professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. *Revista FAED - UNEMAT*, 2, 99-114. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/99_114.pdf.
- Pinheiro, M. S. D. (2007). A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In *ANPAE* (pp. 1-20). Rio Grande do Sul: UFRGS. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica de Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos de Pesquisa*, (24), 30-43.

- Pino, A. (1992). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, (2), 315-327.
- Pino, A. (1993). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, 42(42), 315-327.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, (71), 45-78. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>.
- Pino, A. (2005). *As marcas do Humano: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. M. R. (no prelo). Construindo propostas político-pedagógicas para a Educação do Campo na região de Ribeirão Preto, Projeto de Extensão USP, Ribeirão Preto-SP.
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. In Íñiguez, L., & Pol, E. (Eds.). *Cognición, representación y apropiación del espacio* (pp. 45-62, Colección Monografies Psico-Socio-Ambientals, Vol. 9). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Programa Nacional da Educação do Campo [Pronacampo]: Documento orientador* (2013, janeiro). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 5 de novembro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192.
- Projeto político pedagógico da escola Mangaratiba* (2010). Ribeirão Preto: Escola Mangaratiba.
- Queiroz, J. B. P. (2011). A educação do campo no Brasil e construção das escolas do campo. *Revista Nera*, 14(18), 37-46. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>.
- Ramal, C. T. (2010). *A educação do campo e a realidade do município de Vitoria da Conquista (BA)*. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos-SP.
- Ramos, M. N., Moreira, T. M., & Santos, C. A. (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

- Rego, J. (2014). *Reflexões sobre a teoria ampliada do estado em Gramsci*. Recuperado em 21 de setembro de 2016, de <http://joaorego.com/2014/04/29/a-teoria-ampliada-do-estado-em-gramsci/>.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Resolução CNE/CEB nº 1* (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CEB nº 2* (2008, 28 de abril). Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>.
- Resolução ME/CNE nº 4* (13 julho, 2010). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Diretrizes-Curriculares-Nacionais.pdf>.
- Resolução CNE/CEB nº 5* (2009, 17 dezembro). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução MS/CNS nº 196* (1996). Dispõe sobre as normas com pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde.
- Ribeiro, M. (2013). Desafios postos à educação do campo. *Revista HISTEDBR On-line*, 13(50), 150-171. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298>.
- Rocha, H. O., & Dias, I. S. (2009). Da Educação Rural à Educação do Campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. In Coutinho, A. F. (Org.). *Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo* (pp. 76-91, Vol. 1). São Luís: EDUFMA.
- Rodrigues, M. A. (2011). *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha.
- Rosa, L. A. (2013). *Participação política: sentidos e significados atribuídos por membros do setor de educação de um assentamento rural*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de

Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

Rossette-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008, janeiro/abril). Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147-170.

Rua, M. G. (1998). *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. In Rua, M. G., & Carvalho, M. I. V. (Orgs.). *O estudo da política* (pp. 231-260). Brasília: Paralelo.

Santos, C. E. F. (2011). *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

Santos, J. R. (2010). Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In *IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade* (pp. 1-11). Laranjeira, SE, Brasil.

Santos, L., José, E. S. S., & Sampaio, D. G. (2013). Reflexões sobre a história do campo no Brasil. In *ENFOPE* (pp. 1-11). Aracaju: Unit. Recuperado em 15 agosto de 2016, de http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/REFLEXOES_HISTORIA_EDUCACAO_CAMPUS_BRASIL.pdf.

Scopinho, R. A., Oliveira, D. R., Resende, J. R., & Santos, J. A. (2007). O processo organizativo do Sepé Tiaraju: novos ânimos no cenário dos movimentos sociais na região de Ribeirão Preto. *Revista da ABRA*, 34(1), 149-176.

Secchi, L. (2012). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning.

Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação (2011). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2012). *Guia de livros didáticos: PNLD do campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 15 agosto de 2016, de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_guia_pnld_campo.pdf.

- Severi, F. C. (2010). *Experiência, memória e autonomia em um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto-SP*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.
- Silva, J. B. (2012). *Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva, M. S. (2004). Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. *Revista Espaço Acadêmico*, (121), 116-123. Recuperado em 15 agosto de 2016, de http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developimento_Sustentavel.pdf.
- Silva, N. M. (2013). *A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária; a distância entre o percurso disponível e necessário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva Junior, A. F., & Borges Netto, M. (2011). Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, (3), 45-60. Recuperado em 15 agosto de 2016, de http://www.academia.edu/9233944/POR_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_percursos_hist%C3%B3ricos_e_possibilidades_R_RE_ES_SU_UM_MO_O.
- Silva, A. P., Pasuch, J., Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do campo*. São Paulo: Cortez.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20(50), 26-40. Recuperado em 15 agosto de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100003&script=sci_arttext.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.
- Souza, M. A. (2007). A pesquisa sobre educação e movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36), 443-461. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>.

- Souza, M. A. (2008). Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1089-1111. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>.
- Souza, M. A. (2009). O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta social por um direito social e os sinais da construção de uma política. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 39-56. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.redalyc.org/html/715/71512097003/>.
- Souza, M. A. (2012). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST* (2a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 34(2), 227-242. Recuperado em 30 de maio de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>.
- Veer, R. V. D., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Vendramini, C. R. (2007). Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 121-135. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werle, F. O. C. (2013). Humor e Irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (RS, 1945-1983). *Hist. Educ.*, 17(40), 291-317. Recuperado em 15 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n40/v17n40a14.pdf>.
- Werle, F. O. C., & Metzler, A. M. C. (2010). Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em escolas rurais. In Werle, F. O. C. (Org). *Educação Rural: práticas*

civilizatórias e institucionalização da formação de professores (pp. 15-52). São Leopoldo, Brasília: Liber Livro.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygostki: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19(2), 25-33.

Zotti, S. A. (2005, junho). O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, (18), 29-44. Recuperado em 26 de julho de 2016, de www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIOS PARA OS PROFESSORES

1) Vínculo com o campo:

☐ Profissional

☐ Turístico

☐ Político

☐ Pessoal

☐ Outros: _____

2) Você morou/mora em:

	área rural	área urbana
Infância	☐	☐
Adolescência	☐	☐
Juventude	☐	☐
Adulto	☐	☐

3) Estudou em escola:

	rural	urbana
Ensino fundamental I	☐	☐
Ensino fundamental II	☐	☐
Ensino médio	☐	☐
Supletivo	☐	☐
Supletivo em EJA	☐	☐

4) Formação inicial de professor em:

☐ Nível médio (magistério)

☐ Nível médio (magistério) específico do campo

☐ Normal superior

☐ Normal superior específico do campo

- ☐ Licenciatura em pedagogia (graduação)
- ☐ Licenciatura específica para atuar nas escolas do campo
- ☐ Outros_____

5) Formação complementar em:

- ☐ Curso de especialização em Educação do Campo
- ☐ Curso de pós-graduação na área de Educação do Campo

6) Tempo de magistério?

7) Tempo de magistério nas escolas do campo?

8) Como foi sua inserção na escola do campo? Foi uma escolha? ☐ sim ☐ não.

Apêndice B

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Temática: História profissional

Como foi a escolha pelo magistério?

Quando começou a lecionar?

Em quais escolas (urbanas e rurais) lecionou?

Como foi a inserção na escola do campo?

Há quanto tempo leciona em escola do campo?

Por que permanece trabalhando em escola do campo?

Temática: Escolas do campo

Concepção de escola do campo.

Perfil do professor da escola do campo.

Caracterização do currículo de sua escola.

Caracterização de sua escola.

Práticas de ensino da escola do campo.

Como os professores são orientados pela escola para desenvolver o ensino dentro da concepção de Educação do Campo.

Temática: Legislação e políticas

Conhece a legislação que normatiza as escolas do campo? Qual a compreensão que tem sobre isso?

Conhece as políticas da Educação do Campo? Qual a compreensão que tem sobre isso?

Conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Qual a compreensão que tem sobre isso?

Concepção de Educação do Campo.

Como devem ser as escolas do campo, na sua opinião?

Temática: Práticas na escola

Como sistematiza suas práticas considerando as especificidades dos alunos do campo?

Quais práticas que você desenvolve na sala de aula que caracterizam o seu trabalho dentro da perspectiva da Educação do Campo?

Quais recursos pedagógicos você lança mão para desenvolver seu trabalho?

Quais são os saberes do professor do campo?

Apêndice C

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

Trechos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
<p>Trecho 1: <i>Trata da identidade das escolas do campo</i></p> <p>Parágrafo único - 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.</p>
<p>Trecho 2: <i>Trata do projeto pedagógico das escolas do campo</i></p> <p>Art. 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.</p>
<p>Trecho 3: <i>Trata de princípios importantes a serem contemplados na formação do professor</i></p> <p>Art. 13 - Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:</p> <p>I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;</p> <p>II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.</p>

Apêndice D

Temas	Perguntas
<i>Organização do tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se dá a organização do tempo? Professor/escola flexibiliza, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações? - O professor demonstra, na organização do tempo, ter compromisso com a infância do campo, compreendendo a criança da educação infantil e de ensino fundamental do campo como sujeito de direito? - De que forma os espaços externos compõem a rotina? - Como as crianças chegam à escola?
<i>Materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os materiais didáticos utilizados pelas educadoras na organização e na promoção das atividades e das interações? - O professor prevê a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade? - A seleção de materiais e brinquedos traduz um entendimento do professor de campo como lugar de vida e de produção humana? - Há um acervo das potencialidades culturais da comunidade: cantigas, histórias e lendas, personagens e figuras de referência da comunidade? - Esse acervo fica em lugar disponível e de fácil acesso aos professores para uso com as crianças? - Produz livros com as histórias e imagens locais para o manuseio das crianças? - Produz com as crianças materiais diversos sobre a cultura local? - Como os elementos da natureza são introduzidos e valorizados na organização das atividades e no desenvolvimento delas? - Os artesanatos, a natureza, a riqueza da comunidade está presente na ambientação pré-escola e do ensino fundamental? - Existem produções das crianças na instituição a fim de que se reconheçam nesse espaço? - Que tipo de produção o professor valoriza: mimeografada? Livre/criativa? - O professor atualiza essas produções? - Produz com as crianças materiais diversos sobre a cultura local? - Mantém, com as crianças, hortas orgânicas, viveiros de mudas, plantas medicinais, animais de estimação?
<i>Organização do espaço</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se dá a organização do espaço? De que forma este espaço considera a realidade das crianças do campo? - Os espaços respeitam os saberes e a organização de vida social das comunidades locais? - Como o professor organiza o espaço para que a criança possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar?

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha de forma indivisível as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural da criança? - Como o professor pensa os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e da instituição?
<i>Relação com família</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como o professor pensa a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e as formas de organização?
<i>Organização dos conteúdos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Como o professor proporciona uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo? - Reafirma a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças? - Reconhece os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais? - Valoriza e evidencia os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural? - Quais conteúdos são priorizados?
<i>Atividades/brincadeiras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as atividades que compõem a rotina das professoras? - O professor propõe atividades que respeitem os saberes e a organização de vida social das comunidades locais? - O professor valoriza atividades que coloquem as crianças em contato com os elementos da natureza? - O professor educa as crianças de modo que garanta, por meio das práticas, às crianças do campo o direito de viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece? - O professor oferece uma educação que projeta para a emancipação das crianças, constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento? - Amplia a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas? - Possibilita situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar? - Possibilita vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade? - Incentiva a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza? - Promove o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura? - Promove a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais? - Propicia a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e

	<p>tradições culturais brasileiras?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiza, ao longo do dia, atividade em pequenos grupos e em grandes grupos? - Organiza atividades com crianças de mesma idade e de diferentes idades? - Construiu um acervo sobre as brincadeiras infantis da comunidade? - Produz com as crianças materiais diversos sobre a cultura local? - Como se dá a organização do tempo?
<i>Relação professor e criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor não coloca a criança numa posição de subalternidade? - Como é a interação do professor com a criança? - Como ele se organiza para interagir com todas as crianças? - O professor faz roda de conversa? Em quais momentos?
<i>Formação continuada</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada promove conhecimentos sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção dos povos do campo, as lutas pela terra, a vida dos assentados e agricultores, práticas ambientalmente sustentáveis? - A formação continuada estimula visitas à comunidade visando ao conhecimento da produção e do patrimônio material e imaterial e à condição de vida das crianças do campo? - Os paradigmas que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são objeto de constante estudo nos processos de formação continuada dos professores e demais profissionais da creche e pré-escola?