



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**



PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

**“PROFESSORAS RAÍZES DE UMBUZEIRO”: A PRÁTICA DE
PROFESSORAS DE ESCOLAS DA ZONA RURAL**

Salvador
2018

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

**“PROFESSORAS RAÍZES DE UMBUZEIRO”: A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NAS ESCOLAS DO CAMPO DO SEMIÁRIDO BAIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento

Salvador
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

N244"

Nascimento, Priscila Brasileiro Silva do

"PROFESSORAS RAÍZES DE UMBUZEIRO": A Prática de
Professoras de escolas da zona rural / Priscila Brasileiro Silva do
Nascimento.-- Salvador, 2018.

200 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2018.

1.Educação . 2.Educação do Campo. 3.Formação docente.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

"PROFESSORAS RAÍZES DE UMBUZEIRO": A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DA ZONA RURAL

PRISCILA BRASILEIRO SILVA DO NASCIMENTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 31 de outubro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



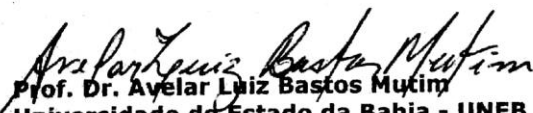
Profa. Dra. Nacelice Barbosa Freitas
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil



Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB
Doutorado em Educação
Universidad del Mar, UDELMAR, Chile



Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

“Umbuzeiro é a árvore sagrada do sertão. Sócio fiel das rápidas horas felizes e longos dias amargos dos vaqueiros. Representa o mais frisante exemplo de adaptação da flora sertaneja.” (Euclides da Cunha em “Os sertões”, 1984)



Umbuzeiro, “Árvore sagrada do Sertão” e símbolo de resistência. Foto: Odair Oliveira

Às pessoas que amo; às que acreditam que o direito a educação não é privilégio e as às professoras da Zona Rural de Nova Fátima, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, palavra originária do Latim *gratus*, que significa “o que agrada ou que reconhece um agrado”. Ao escrever essa que é última parte da tese, reconheço, com lágrimas de gratidão, as várias mãos que me sustentaram e me sustentam nessa aventura que é a vida.

Assim, agradecer a Deus pelo dom da existência e por ter sido agraciada em nascer de uma mulher extraordinária: Iracema Brasileiro, meu farol, minha bússola. Através de Mainha reconheço o apoio fundamental de toda a minha família durante todo esse processo, especialmente a Tio Jorge, que se tornou meu companheiro de pesquisa com quem dividi as viagens de campo.

A ausência presentificada foi, sem dúvida, sentida por Daniel e por Dante, amores que preenchem a minha existência. Na reta final da escrita, o companheirismo, a paciência ou a falta dela foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. O fato de poder ter gestado, literalmente, uma tese ao passo que exerço a maternidade foi, sem dúvida, o maior desafio encontrado por mim até hoje. A você, Dante, agradeço por me ensinar nas horas de agonia e angústia diante do tempo da CAPES que não é o tempo da vida, a necessidade de parar, respirar e contemplar a pausa ao te embalar.

Como é o caminhante que faz o caminho, é importante que na empreitada da caminhada possamos escolher a quem daremos as mãos para conseguirmos chegar ao destino, afinal, o fardo quando é compartilhado torna-se mais leve. Assim, agradeço ao meu orientador Antonio Dias por compartilhar comigo o fardo da pesquisa, que desde o Mestrado vem me estendendo a mão, com a sua postura ética, de cuidado e compromisso com a pessoa humana.

Nesse caminho agradeço também ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade pelos muitos momentos de partilha acadêmica, assim como agradeço também aos professores do PPGEduc.

Às professoras Nacelice Barbosa de Freitas, Gilselia Cardoso de Freitas, Edite Maria da Silva de Faria e ao professor Avelar Bastos Mutim agradeço imensamente pelas contribuições e cuidado com a escrita que ora apresento.

Aos meus amigos, os de perto e dos longe, aos meus colegas de trabalho, também os de perto e os de longe, gratidão.

Às professoras Raízes de Umbuzeiro agradeço a partilha dos saberes que me ensinam a ser uma docente mais humana. A Djane e a toda a sua família agradeço o apoio e, principalmente, o afeto.

A vocês, retribuo todo o meu agrado.

RESUMO

A presente Tese intitulada “Professoras de Umbuzeiro: a prática pedagógica nas Escolas do Campo do Semiárido Baiano”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB insere-se no debate dos estudos da Educação do Campo e teve por objetivo analisar a prática pedagógica de professoras que atuam em escolas da zona rural do Município de Nova Fátima, localizado na região semiárida da Bahia. O estudo buscou compreender como, através de um fazer pedagógico calcado na resistência, professoras de escolas do campo desenvolvem práticas de humanização no contexto escolar. Para tanto, a metodologia adotada foi a qualitativa, sendo o estudo de caso a opção metodológica utilizada para compreender o objeto da pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o diário de campo, a entrevista compreensiva, as rodas de conversa e a observação participante. Como articulação teórica conceitual concernentes à Educação e Humanização, Educação do Campo e Formação docente recorreremos aos estudos de Adorno (2010), Freire (1981,1992, 1996, 2014) Boaventura de Souza Santos(2000, 2002), Nascimento (2008), Molina (2004, 2012, 2014) , Hage (2005), Reis (2011), Caldart (2000,2012), Bogo (2013), Novoa (2017), Arroyo (1982, 2012,2013). Como resultado da pesquisa, identificamos que a humanização presente na prática pedagógica das “professoras raízes de umbuzeiro” é composta pela formação específica voltada para a Educação do Campo; o local de origem; a inserção nas ações e dinâmica da comunidade bem como as condições de trabalho docente no contexto da zona rural. Enquanto membros das comunidades, as docentes são genuinamente, na inspiração de Gramsci, intelectuais orgânicas. Desenvolvem a docência tendo como ponto de partida e de chegada a realidade dos alunos, assumindo papéis concernentes não apenas à docência, mas, também, como pessoas que buscam contribuir com as comunidades em que atuam. Assim, ao viverem e produzirem suas existências nas comunidades em que trabalham, as professoras participam de outros momentos e espaços formativos que não o escolar: fazem parte das Associações Comunitárias, organizam festas de padroeiros, se envolvem nos eventos culturais. São moradoras ativas que vivem cotidianamente a dinâmica social das comunidades.

Palavras - chave: Educação do Campo. Humanização. Prática docente.

ABSTRACT

The present thesis entitled "Teachers of Umbuzeiro: the pedagogical practice in the Schools of the Field of the Semi-Arid Baiano", developed under the Post-Graduation Program in Education and Contemporaneity of the State University of Bahia - PPGEduc / UNEB studies of the Field Education and had as objective to analyze the pedagogical practice of teachers who work in schools of the rural area of the Municipality of Nova Fatima, located in the semi-arid region of Bahia. The study sought to understand how, through a pedagogical work based on resistance, teachers from rural schools develop humanization practices in the school context. For that, the methodology adopted was qualitative, being the case study the methodological option used to understand the research object. The methodological tools used were the field diary, the comprehensive interview, the conversation wheels and participant observation. As a theoretical and conceptual articulation concerning Education and Humanization, Field Education and Teacher Training, we have used the studies of Adorno (2010), Freire (1981,1992, 1996, 2014) and Boaventura de Souza Santos (2000, 2002). Molina (2004, 2012, 2014), Hage (2005), Reis (2011), Caldart (2000,2012), Bogo (2013), Novoa (2017), Arroyo (1982, 2012,2013). As a result of the research, we identified that the humanization present in the pedagogical practice of the "umbuzeiro roots teachers" is composed of the specific training directed to the Field Education; the place of origin; the insertion in the actions and dynamics of the community as well as the conditions of teaching work in the context of the rural area. As members of the communities, teachers are genuinely, in the inspiration of Gramsci, organic intellectuals. They develop teaching based on the reality of the students, assuming roles concerning not only teaching, but also as people who seek to contribute to the communities in which they work. Thus, by living and producing their existence in the communities in which they work, the teachers participate in other moments and formative spaces other than the school. This is how they are part of the Community Associations, which organize patronage parties, engage in cultural events. They are active residents who live the social dynamics of communities on a daily basis.

Key - words: Field Education. Humanization. Teaching practice.

RESUMEN

La presente tesis titulada "Profesoras de Umbuzeiro: la práctica pedagógica en las Escuelas del Campo del Semiárido Baiano", desarrollado en el ámbito del Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad del Estado de Bahía - PPGEduc / UNEB se inserta en el debate de los debates de los estudios de la Educación del Campo y tuvo por objetivo analizar la práctica pedagógica de profesoras que actúan en escuelas de la zona rural del Municipio de Nova Fátima, ubicado en la región semiárida de Bahía. El estudio buscó comprender cómo, a través de un hacer pedagógico calcado en la resistencia, profesoras de escuelas del campo desarrollan prácticas de humanización en el contexto escolar. Para ello, la metodología adoptada fue la cualitativa, siendo el estudio de caso la opción metodológica utilizada para comprender el objeto de la investigación. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron el diario de campo, la entrevista comprensiva, las ruedas de conversación y la observación participante. En el caso de las mujeres, la mayoría de las personas que se dedican a la educación y la formación de profesores, Y en el caso de que se trate de una de las más importantes de la historia. Como resultado de la investigación, identificamos que la humanización presente en la práctica pedagógica de las "profesoras raíces de umbuzeiro" está compuesta por la formación específica orientada a la Educación del Campo; el lugar de origen; la inserción en las acciones y dinámica de la comunidad así como las condiciones de trabajo docente en el contexto de la zona rural. Como miembros de las comunidades, las docentes son genuinamente, en la inspiración de Gramsci, intelectuales orgánicos. Se desarrollan la docencia teniendo como punto de partida y de llegada la realidad de los alumnos, asumiendo papeles concernientes no sólo a la docencia, sino también como personas que buscan contribuir con las comunidades en que actúan. Así, al vivir y producir sus existencias en las comunidades en que trabajan, las profesoras participan de otros momentos y espacios formativos que no lo escolar. Es así como forman parte de las Asociaciones Comunitarias, que organizan fiestas de patronos, se involucra en los eventos culturales. Son moradores activos que viven cotidianamente la dinámica social de las comunidades.

Palabras clave: Educación del Campo. La humanización. Práctica docente.

LISTA DE SIGLAS

- APAEB** - Associação de Desenvolvimento Solidário e Sustentável da Região Sisaleira
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAT** - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEB's** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEDETER** - Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial
- CFP** – Centro de Formação de Professores
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CODETER'S** - Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- FAPEC** - Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura
- FETAG** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IRPAA** – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MOC**- Movimento de Organização Comunitária
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PETI**- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PPGEduC** – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
- PRONAT** - Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 01 – População do município de Nova Fátima por faixa etária..... | 60 |
| Tabela 2 – População do Estado da Bahia por faixa etária..... | 60 |
| Tabela 3 – Quantitativo de matrículas por ano e modalidade de ensino..... | 66 |
| Tabela 4 – Matrículas da modalidade de ensino das escolas públicas de Nova Fátima..... | 67 |
| Tabela 05 – Perfil educativo das professoras..... | 98 |
| Tabela 06 – Fechamento das escolas do campo no Brasil – 1997-2016..... | 116 |
| Tabela 07 - Fechamento das escolas do campo na Bahia – 1997-2016..... | 118 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01 – Mapa da divisão dos Territórios de Identidade..... | 44 |
| Figura 02 – Território de Identidade Bacia do Jacuípe..... | 46 |
| Figura 03 – Localização do Município de Nova Fátima..... | 58 |
| Figura 04 – Roda de Conversa como instrumento de pesquisa..... | 95 |
| Figura 05 – Representação das pessoas colaboradoras da pesquisa..... | 97 |
| Figura 06 – Mapa do fechamento das escolas do campo por território..... | 116 |
| Figura 07 – Articulação dos atores sociais a partir do CAT..... | 152 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|----|
| FOTO 1- Umbuzeiro em meio ao pasto seco..... | 23 |
| FOTO 2 – Umbu, fruto do Umbuzeiro..... | 24 |
| FOTO 3 - Vista aérea do distrito de Maria Quitéria..... | 26 |
| Foto 4 – Por do sol em Nova Fátima..... | 41 |
| Foto 5 – Retirada da Agave Sisalana..... | 52 |
| Foto 6 – Agave do sisal cortada..... | 53 |
| Foto 7 – A agave no motor..... | 53 |
| Foto 8 – A fibra do sisal fresca..... | 54 |
| Foto 9 – A fibra do sisal pronta para secar ao sol..... | 54 |
| Foto 10 – Fábrica beneficiadora do sisal de Nova Fátima..... | 55 |
| Foto 11 - Comunidade de São Joaquim..... | 70 |
| Foto 12: Escola Claudio Ferreira Pereira, Povoado de São Joaquim..... | 71 |
| Foto 13: Associação Beneditense do Alto Sereno..... | 74 |
| Foto 14: Alunos da Escola Municipal Antonio Machado em casa provisória em que funciona a escola..... | 75 |
| Foto 15: Sede da Associação Dos Pequenos Agricultores da Pituba..... | 77 |
| Foto 16: Escola Municipal Rui Barbosa..... | 78 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 01 – Percentual Populacional do município de Nova Fátima..... | 59 |
| Gráfico 02 – Escolaridade dos agricultores de Nova Fátima cadastrados no Censo Agro 2017..... | 63 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO – INICIANDO A CONVERSA | 20 |
| 2. POR ONDE CAMINHA A PESQUISA: O CONTEXTO DE NOVA FÁTIMA | 41 |
| 2.1 O contexto social e educacional de Nova Fátima..... | 64 |
| 2.1.1 Povoado de São Joaquim e a Escola Municipal Claudio Ferreira Pereira | 70 |
| 2.1.2 Povoado Alto Sereno e Escola Antonio Machado | 73 |
| 2.1.3 Povoado da Pituba e Escola Municipal Rui Barbosa | 77 |
| 2.1.4 Povoado de São Francisco e Escola Municipal Filadelfo Antonino de Araújo..... | 79 |
| 3. A PESQUISA TOMA FORMA: PERCURSO METODOLÓGICO | 81 |
| 3.1 Intimidades de uma tese: o diário de campo, a entrevista, as rodas de conversa e a observação participante. | 88 |
| 4. A ESCOLA DO CAMPO EM UM CAMPO DE DISPUTA | 101 |
| 5. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA FÁTIMA | 120 |
| 6. PLANTAÇÕES DE UMBUZEIRO: Experiências formativas das professoras do campo | 134 |
| 6.1 Raízes que deixam marcas: a capilaridade das práticas das professoras..... | 150 |
| CONSIDER (AÇÕES) NÃO FINALIZADAS | 168 |
| REFERÊNCIAS..... | 175 |

APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as professoras..... | 181 |
| APÊNDICE B – Questionário com a gestão..... | 184 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... | 185 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO A – Ficha Pedagógica do Projeto CAT..... | 188 |
| ANEXO B - Lei Municipal de Educação do Campo de Nova Fátima..... | 196 |

INTRODUÇÃO – INICIANDO A CONVERSA

*Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
A melodia principal quem tira
É a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Fazendo uma roda
Cantando essa canção*

Música entoada nos encontros da Educação do Campo

Escrever: ato solitário e, ao mesmo tempo, acompanhado de escritas outras, embrenhadas de leituras e de reflexões que nos levam ao caminho do texto. É essa a imagem que se delineia metaforicamente ao escrever a tese, possível “se somente se”, através das leituras de mundo a partir do entendimento de Freire (2001) que somos as somas de outras pessoas. Assim, compreendo que o fazer acadêmico é ao mesmo tempo solitário e solidário: solitário na materialização da escrita no papel, mas só é possível por meio da solidariedade daqueles e daquelas que contribuem, através de suas práticas, para a reflexão da realidade.

É assim que essa tese está sendo escrita: a partir da solidariedade pedagógica das professoras das escolas do campo de Nova Fátima. Sem elas, a problematização sobre a escolarização e educação dos povos do campo do semiárido baiano não seria possível.

O título da presente pesquisa remete metaforicamente as professoras das escolas do campo de Nova Fátima a “raízes de umbuzeiro”. O umbuzeiro cientificamente denominado como *Spondias tuberosa*, também conhecido popularmente como “imbuzeiro” é uma frutífera nativa do semiárido brasileiro, que ocorre por toda a Caatinga, e pertence à família Anacardiaceae. “Planta do Nordeste brasileiro, é encontrado nas regiões do Agreste (Piauí), Cariris (Paraíba), Caatinga (Pernambuco e Bahia) e Norte e Nordeste de Minas Gerais”. (BARRETO, CASTRO, 2010, p. 15) e sua etimologia deriva do tupi-guarani “y-mb-u”, que significa “árvore que dá de beber” devido à capacidade de armazenar grande quantidade de água nas raízes, garantindo sua sobrevivência no período seco (SÁ, 2016). Além disso, destaca-se por sua importância socioeconômica, fornecendo frutos e túberas ricas em água e nutrientes, de múltiplos usos, além de folhas usadas como alimento para os animais (BATISTA, 2015).

Por adaptar-se a flora da caatinga, à falta de água e sempre resistente as estiagens, bem como pela sua importância para os sertanejos, Euclides da Cunha o denominou a “árvore sagrada do sertão”. Em “Os Sertões”, o supracitado escritor descreve a resistência do umbuzeiro.

Foi, talvez, de talhe mais vigoroso e alto — e veio descaindo, pouco a pouco, numa interdecadência de estios flamívoros e invernos torrenciais, modificando-se à feição do meio, desinvoluindo, **até se preparar para a resistência e reagindo, por fim, desafiando as secas duradouras**, sustentando-se nas quadras miseráveis mercê da energia vital que economiza nas estações benéficas das reservas guardadas em grande cópia nas raízes. E reparte-as com o homem. Se não existisse o umbuzeiro aquele trato de sertão, tão estéril que nele escasseiam os carnaubais tão providencialmente dispersos nos que o convizinham até ao Ceará, estaria despovoado. (CUNHA, 1984, p. 22) (grifo nosso)

Assim, o Umbuzeiro é inspiração para o povo sertanejo e poetas ao possuir uma forte representação simbólica de resistência e de fartura. O trecho do poema de cordel, intitulado “Se Umbuzeiro falasse: a peleja entre o umbuzeiro e o roçador” de Marialvo Barreto [2010?] ilustra esse sentimento.

Se você ainda não sabe
Vou lhe dizer o que é
O umbuzeiro é uma planta
Que na caatinga tem pé
Resistente a toda seca
Sagrado pra quem tem fé

É um símbolo do Nordeste
Onde o sol é de rachar
No tabuleiro e na serra
Em todo lugar estar
Só existe no sertão
Porque este é seu lugar

É uma moita fechada
Capricho da natureza
Sua sombra é muito fresca
É grande a sua beleza
Umbu é como se chama
O fruto que vai pra mesa

Da caatinga é a rainha
Das plantas que Deus criou
Alimenta rico e pobre
Analfabeto e doutor
E o sabor da sua fruta
Nosso povo consagrou

O sertanejo é quem chama
Sua fruta de imbu
E serve de alimento
Para mico e caititu
Pra bode, cabra e ovelha,
Guará, raposa e tatu

Tem umbu que é bem doce
Como o mel de uma flor

Também quando é azedo
Na boca chega dar dor
Faz bode berrar zangado
Relegando seu sabor

Tem umbu liso e redondo
Verde, maduro e inchado,
Grande, médio e pequeno,
Tem até umbu rachado
Tem do caroço miúdo
Pra se chupar descascado

A coisa que mais me alegra
É ver umbu “fulorar”
E escutar as abelhas
Com zum-zum-zum a voar
Ver o renovar da vida
Presente neste lugar

Na época das trovoadas
Depois do mês de setembro
Sua safra é de fartura
Ainda bem que me lembro
Do chão forrado de frutas
Em pleno mês de dezembro

No sertão tem o costume
De umbuzeiro dar nome,
Tem pé de umbu da pedra
Da cobra e do vagalume,
Da onça e da vaca seca
Da cacimba e do velame

Tem umbuzeiro de Tonha
De Zé de Sarapião,
De Zeca de Zé Pretinho
De Rosa e Mané Bião
De Bidé da Gameleira
E de Cosme Gavião.

[...]

A folha do umbuzeiro
É alimento sagrado
No desespero da seca
Vira comida de gado
E todo bicho que vive
Pelo sertão embrenhado.

Ao atribuir ao umbuzeiro características humanas, o poeta personifica a planta como sagrada e símbolo para o Nordeste. Assim, o umbuzeiro é mais que uma árvore presente no bioma do semiárido. É o rei da seca que, com sua generosidade, presenteia a população do Nordeste com o seu fruto, o umbu.

Barreto e Castro (2010, p.22), ao discorrerem sobre a importância econômica e social do umbuzeiro afirmam que

O umbu é considerado um símbolo de resistência cultural pelos agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais da região semiárida, principalmente pelo significado sagrado e por reservar água em suas raízes em períodos de seca. A prática de coleta dos frutos é uma atividade cultural passada de geração em geração e começa desde a infância por influência de pais e avós. Os seus frutos são muito utilizados nas áreas rurais do Nordeste como base alimentar e econômica, complementando a renda geralmente gerada com o cultivo de culturas de sequeiro, como milho, feijão e mandioca, e a criação de caprinos e ovinos. Os primeiros moradores do sertão, os índios, utilizavam as “batatas” dos umbuzeiros para curar doenças e os frutos para alimentar-se. As “batatas” muitas vezes são utilizadas pelos vaqueiros do sertão para matar a sede nas suas jornadas na Caatinga. Elas possuem propriedades medicinais e são muito usadas na medicina caseira para o tratamento de diarreias e no controle de verminose.

Nas fotos 01 e 02 retrata-se o umbuzeiro e sua resistência em meio à aridez da caatinga e o seu fruto, o umbu.

FOTO 01 – UMBUZEIRO EM MEIO AO PASTO SECO.



Foto: Liliana Peixinho. Fonte: www.google.com.br

FOTO 02 – UMBU, FRUTO DO UMBUZEIRO



Foto Eduardo Henrique de Sá. Fonte: www.google.com.br

Ao associar as professoras colaboradoras da pesquisas às raízes do umbuzeiro, quero elucidar a importância que elas possuem no processo de educação e escolarização dos sujeitos do campo nas comunidades em que estão inseridas. Nesse sentido, a pesquisa que ora apresento emerge de um contexto de vida delineado pelas escolhas que me levaram a trilhar a Educação do Campo como possibilidade contribuir para a formação de educadores e a educação dos povos do campo. Não é apenas um posicionamento acadêmico de pesquisa. É um posicionamento de vida: assumo a luta dos povos do campo à minha caminhada. Acredito no poder da organização social dos povos do campo.

Ao iniciar a apresentação do presente trabalho, cujo tema central é a prática pedagógica de professoras de escolas do campo do semiárido baiano, opto por fazê-lo a partir do relato de uma parte da minha história por entender que “a história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização (inter e multicultural) se processam ou não” (Vieira, 1999, p. 153). Nesse sentido, a pesquisa está na vida e a vida está na pesquisa, como sabiamente afirma Nascimento (2017) e toma corpo a partir

das nossas escolhas e referências no decorrer do processo de elaboração e sistematização da realidade que se apresenta, cotidianamente.

Ao passo que escrevo, escuto Dante, meu pequeno que dá sentido a minha existência balbuciar os seus gritos em forma de linguagem. Assim, essa escrita é imersa de outras dimensões que não apenas a acadêmica. Agora sou mãe, não apenas docente, pesquisadora, doutoranda, aspectos que influenciam a minha escrita. Ser *doutocente*, neologismo que traduz metaforicamente minha labuta em ser estudante de doutorado e exercer a docência em toda a sua dimensão: pesquisa, ensino, extensão e gestão me insere no quadro não exclusivo de professores e pesquisadores que bravamente desenvolvem suas pesquisas em tempos de crises como os nossos. É o desafio posto cotidianamente, que exige posicionamento intelectual e político, como bem afirma Freire (1996, p.32)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

No entanto, para que a materialização dessa escrita fosse possível, o “improvável” para a educação meritocrática aconteceu comigo, afinal sou, dentre tantas outras pessoas, um “ponto fora da curva” diante do processo exploração que os povos do campo desse país estão imersos. Digo isso porque, ao ter uma história de vida que faria parte das estatísticas relacionadas à degradação social devido ao contexto social, caminhei na contramão do quadro de desigualdade imposto à população menos favorecida da nossa sociedade.

Alberto Caeiro¹, poeta que existiu sem matéria física própria, brilhantemente escreveu: “da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo. Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo e não, do tamanho da minha altura”

¹ Heterônimo criado por Fernando Pessoa para ocultar a própria identidade.

(1997). E como me vejo tem uma forte relação de construção identitária com o “meu chão” e minha origem.

FOTO 03 – VISTA ÁEREA DO DISTRITO DE MARIA QUITÉRIA, FEIRA DE SANTANA.



Fonte: www.google.com.br

A imagem acima é do distrito de Maria Quitéria, “a minha aldeia”, localizado no campo de Feira de Santana. Esse foi o lugar que nos acolheu, a mim e a minha família. Fizemos o caminho inverso de muitos sujeitos do campo, pois migramos da zona urbana de Feira para o campo. Às populações do campo migram cotidianamente para as sedes dos municípios, para os grandes centros urbanos expulsos por diversas frentes, sejam elas econômicas, sociais, crenças relacionadas a uma melhor “oportunidade na vida”, de obter uma maior escolarização. A maior parte passa a viver nas “franjas das cidades”, sem acesso a verdadeira cidadania, tendo em vista que no atual estágio da modernidade, a cidadania não é para todos, mas para os “escolhidos.”

Nasci da “barriga de Iracema” e isso tem um significado enorme, pois nos momentos de fraqueza volto o olhar para mim mesma e reafirmo: “Você não saiu de qualquer barriga! Você é filha de Iracema! Avante!” E ser filha de Iracema significa ter como exemplo e sempre no horizonte a imagem da mulher mais forte e brilhante que conheço. “Mainha” foi a minha primeira professora. Com ela aprendi desde cedo que pobreza não é sinônimo de fracasso, nem muito menos de vergonha. Que o estudo e o conhecimento eram as possibilidades de existência e de mudança de vida mais real. Com Mainha, aprendi desde cedo a entender que a vida é dura, mas as lamentações não nos tiram do lugar.

No contexto que vivíamos não tínhamos escolha: levantar a cabeça todos os dias era sempre obrigação. Sou a terceira filha de quatro filhos. Dois homens e duas mulheres criados apenas pela mãe, sem a figura presente do pai. Sim, minha mãe criou quatro filhos sozinha, sem rede de apoio de parentes. Saiu da casa dos meus avós paternos com quem morávamos com quatro filhos nas costas, literalmente. Apenas com as roupas do corpo, partiu para o campo de Feira de Santana. Éramos retirantes, mas fizemos o caminho inverso de muitos excluídos do campo que migram para as cidades. Eu tinha um ano e minha irmã mais nova um mês de vida, ao passo que meus dois irmãos tinham cinco e quatro anos, respectivamente. Hoje, ao refletir sobre as nossas escolhas, admiro cotidianamente a força da minha mãe em criar quatro filhos, sozinha.

Em São José, distrito de Feira de Santana moramos na casa paroquial e no cartório até que minha mãe conseguisse uma casa de um projeto popular de habitação. Lembro dela carregando por dois quilômetros as pedras no carro de mão com o meu irmão mais velho para que a nossa casa, na época, de dois cômodos fosse construída. Não havia luz elétrica, água encanada, transporte público. Muitas vezes, não havia comida para as três refeições diárias. O café com farinha era o cardápio de todos os dias. A “multimistura”, dada no posto de saúde era o que fortificava e a merenda da escola era a refeição mais esperada do dia.

Para que minha mãe trabalhasse, eu e minha irmã fomos criadas na creche que havia no distrito e meus irmãos, pela idade, freqüentavam a escola.

Passávamos o dia na creche, o que era muito bom, pois lá tínhamos todo o cuidado necessário, além das refeições. Até hoje chamamos de tia as mulheres que cuidavam de nós. Com a troca de prefeito da cidade, a creche foi fechada e passamos a freqüentar a escola. Na escola, a hora da merenda era a mais esperada, afinal não tínhamos em casa o macarrão com almôndegas que tanto amávamos comer. E assim fomos crescendo, sendo cuidados pelos vizinhos, pelas tias da creche nos horários de trabalho da nossa mãe.

Não lembro de Mainha ter participado de festas dos dias das mães, pois ela estava sempre trabalhando, mas lembro claramente das vezes em que ela chegava do trabalho, entrava descalça em casa para ver se tínhamos varrido a casa, pois ela sempre dizia “Pobre não é imundo” e olhava o nosso caderno para ver se tínhamos feito as atividades da escola. Para ela a escola era nossa possibilidade de futuro. Só podíamos brincar a noite depois de termos feito toda a tarefa. Esse era um ritual sagrado, em que não havia negociação. Se não fazia a tarefa da escola, não saía. “Estudem, vocês são pobres”!, dizia ela em sua sabedoria. E assim fomos crescendo, tendo como farol a figura de uma mãe forte, rígida, sem tempo para muito “chamego” com os filhos, determinada nos guiando em direção ao que ela chamava de pessoas de bem. E ela dizia e diz até hoje: Posso não ter riqueza, mas meus filhos são pessoas “de bem”.

Todo o meu processo de escolarização desde a alfabetização ao ensino médio foi na escola no campo. No entanto, apesar de sempre ter residido nesse espaço sociocultural, a Educação do Campo não se apresentava na minha vida, pois nas escolas em que estudei não havia a discussão sobre a escolarização dos povos do campo e suas lutas pela reforma agrária. Dessa forma, era uma escola localizada no campo, mas sem vinculação epistemológica e de identidade com os povos do campo. Não tocava nos modos de ser e viver das pessoas, nos problemas e potencialidades da comunidade.

No entanto, nessa mesma escola eu era cuidada pelas professoras e pelas pessoas que lá trabalhavam. Penso que esse cuidado devia-se ao fato de minha mãe sempre ter acompanhado nossos estudos, passando cotidianamente na casa das professoras para saber como estávamos e como nos comportávamos no decorrer do ano letivo. O fato de a escola que eu

estudava ser na mesma comunidade em que morávamos facilitava esse “transitar materno pedagógico”, afinal as casas das professoras ficavam no caminho para a nossa casa.

Ao concluir o ensino fundamental I, passei a estudar em outra escola, dessa vez, maior que a primeira, a única do distrito que ofertava o ensino médio para os estudantes das comunidades rurais. Com uma nova dinâmica pedagógica, tive que me adaptar a rotina de ter diversos professores e disciplinas, o que não estava acostumada, haja vista que da 1ª a 4ª série tive a mesma professora, a minha Pró Rita. Assim como na escola anterior, nessa outra escola também não havia nenhuma discussão sobre o mundo rural. Eram escolas no campo desenraizadas da sua história e de sua gente.

Confesso que antes de cursar o Ensino Médio jamais tinha sonhado e nem muito menos ouvido falar do ambiente acadêmico que povoaria, mais tarde, meus “mundos formativos”. Mas foi uma professora que, em uma turma de 45 alunos de 3º ano do ensino médio, voltou o seu olhar e conseguiu ver em mim o que eu ainda não via: a possibilidade de adentrar a Universidade. Foi ela, através das suas aulas encantadoras de Língua Portuguesa que despertou em mim a vontade de ser professora de Português.

Ao terminar o ensino médio e ao prestar o meu primeiro vestibular em que não tive aprovação percebi que era necessário estudar muito mais, afinal, a escola não me preparou nem para o mundo do trabalho nem muito menos para adentrar os muros da universidade. Assim, precisei fazer curso pré-vestibular para concorrer em pé de desigualdade em universidade pública com todos aqueles que tiveram acesso um processo de escolarização mais “eficiente”. Diante disso, como não nos questionarmos sobre o papel da escola nos dias atuais para a classe trabalhadora? Como não pensar em propostas que considerem a realidade da vida e dos sujeitos socialmente explorados?

No final de 2004 ingressei na tão sonhada e distante universidade. Passei no curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana. Começava aí a minha trajetória acadêmica que iria mudar definitivamente a visão de mundo e concepção de vida. O curso de Letras exigiu uma rotina de leitura que até então não exercitava. Assim, tornei-me uma leitora assídua dos textos teóricos e literários exigidos pelo curso.

Encantava-me a história da formação das línguas, de como a linguagem constitui o nosso modo de ser e estar no mundo, tendo como uma das formas de expressão a própria literatura.

Através de disciplinas relacionadas à dinâmica da linguagem, aos processos de funcionalidade das elucidações acerca de como fazemos para estabelecermos com o outro uma forma de comunicação questionava-me o modo de como o ensino da língua materna era problematizado nos espaços escolares. Dessa seara, delineava-se a minha inclinação para os estudos ligados a prática docente e aos processos de ensino e aprendizagem atrelada a uma concepção de língua que considere as pessoas sujeitos de suas próprias histórias. Isso despertou o interesse em como articular as categorias teóricas do curso de Letras com a prática pedagógica. Foi então que comecei a ver a graduação com outros olhos, pensando e refletindo a formação acadêmica não apenas no âmbito das teorias, mas também na concretização dessas teorias na prática.

Ao participar como voluntária do Projeto de Pesquisa “O Ensino Pragmático da Gramática”, liderado pelo Professor Luciano Amaral Oliveira, professor do Departamento de Letras e Artes e desenvolvido junto a professores da Educação Básica das escolas de Feira de Santana tive os primeiros contatos com o universo da formação em exercício da carreira docente. Além da participação na Iniciação Científica, enveredei pela Extensão Universitária na condição de bolsista.

Assim, em 2007 participei do Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária (PRONERA²) e, em março de 2008 do Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) que atua na formação de educadores do campo do semiárido. Nesses dois projetos que atuavam de forma diferenciada com a formação docente, me enveredei pela Educação do Campo. Apesar de

² O PRONERA surge da mobilização e articulação iniciada e liderada pelo Movimento Sem Terra (MST), que envolveu organismos internacionais, como UNESCO e UNICEF, universidades públicas brasileiras, fruto da mobilização e articulação de forças sociais organizadas da sociedade civil juntamente com órgãos do próprio Estado. Nasce com a proposição de desenvolver ações educativas em áreas de reforma agrária juntamente com os assentados e acampados.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o PRONERA foi ofertado na modalidade de alfabetização de Jovens e Adultos, no período de 2005 a 2008 através da parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura (FAPEC), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (FETAG-BA) e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso. A FETAG-BA participou efetivamente com assentamentos em 29 cidades da Bahia e da Pastoral Rural foram contemplados assentamentos e acampamentos em 13 cidades. (MIRANDA, 2017)

viver no campo, foi através do CAT e do PRONERA que comecei a questionar o chão onde pisava e as minhas concepções de escola e processos educativos com as populações do campo.

No PRONERA, atuei na formação de professores alfabetizadores de assentamentos ligados a Pastoral Rural e a FETAG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia), pensando e elaborando oficinas pedagógicas que os auxiliassem na prática pedagógica no tocante a alfabetização, numa perspectiva para o letramento, refletindo a respeito da língua e de seu funcionamento. Como fruto desse rico período como bolsista do PRONERA, resultou o lançamento de um livro fruto do trabalho coletivo entre professores e bolsistas para apoio pedagógico dos professores, intitulado Terra, Trabalho e Educação: Aprendendo na diversidade.

Foi então, que nesse mesmo período, a Pró-Reitoria de Extensão lançou o edital para preenchimento de vagas para projetos de extensão, e dentre eles, estava o CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo) que atua na formação de professores da educação básica das escolas do campo do semiárido baiano. Participei do processo de seleção e fui selecionada para bolsista da área de língua portuguesa. No CAT, a minha relação com a Educação do Campo e com a formação de professores tornou-se mais íntima e os questionamentos e inquietações no tocante a falta de políticas públicas efetivas para a Educação do Campo se intensificou, fazendo com que eu pesquisasse e apresentasse estudos em eventos e seminários que tratassem de educação.

Assim como no PRONERA, no CAT atuei na área de Língua Portuguesa, tendo o privilégio de ser orientada pela professora Francisca Bapstista, mais conhecida como Chica, fundadora do Projeto CAT, integrante do MOC (Movimento de Organização Comunitária), incansável defensora da educação dos povos do campo, com quem aprendi a máxima freireana de humanização de “ser mais”.

A minha experiência nos projetos de extensão foi extremamente importante, pois foi através dela que fui estimulada a superar os obstáculos próprios da graduação, pois sabemos que apenas as disciplinas do curso não dão conta de uma formação abrangente, pois mesmo o curso de Letras tendo

como princípio a tríade ensino – pesquisa- extensão não era isso que encontrávamos, pois a extensão era preterida em relação aos projetos de pesquisa e estudos relativos à educação básica. Considero que o contato mais direto com o conhecimento científico atrelado à realidade vivenciada através da extensão universitária marcou de forma significativa a minha escolha por acreditar na educação que cumpra, de fato, sua função social.

Devido a minha inserção tanto na pesquisa quanto na extensão pude perceber a importância de dar continuidade ao meu processo formativo, o que me impulsionou a “adentrar os muros da Pós- Graduação”.

No mesmo ano em que me formei (2009), iniciei o curso de Especialização em Estudos Lingüísticos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Na Especialização, pude aprofundar questões que ficaram em aberto na graduação. Ao passo que era pós-graduanda nesse período já lecionava a Disciplina de Língua Portuguesa para turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental I no município de Anguera, o que me permitiu refletir sobre a minha própria prática pedagógica, o que resultou a escrita e apresentação de dois artigos científicos tendo como base o processo de ensino dos discentes que eu lecionava. Foi aí que entendi a premissa de muitos professores que na graduação enfatizavam a necessidade de o professor da Educação Básica ser um constante pesquisador da sua realidade, o que na perspectiva freiriana pode ser traduzida na ação – reflexão- ação.

Ao passo que lecionava e estudava, continuei no Projeto CAT como voluntária, fato que influenciou diretamente o meu estudo na pós-graduação, pois ao delimitar o tema de investigação acadêmica no âmbito da especialização, escolhi como proposta de estudo “O professor como agente de letramento em classes multisseriadas”, articulando os estudos da Lingüística Aplicada com o debate epistemológico da Educação. O estudo foi realizado em uma comunidade quilombola localizado no campo do município de Conceição do Coité.

O interesse pelo tema brotou da própria experiência enquanto bolsista de extensão e voluntária da Iniciação Científica, ao “circular e firmar raízes acadêmicas nesses dois espaços”, tanto o processo de ensino e aprendizagem da língua quanto a formação docente nortearam o meu labor acadêmico. O

desenvolvimento deste trabalho foi primordial para entender mais ainda a carência de estudos envolvendo a realidade das escolas inseridas no campo, principalmente as classes multisseriadas, pois, apesar de caracterizar a maioria das escolas localizadas no campo brasileiro, elas são invisibilizadas e presentificadas na ausência dessa invisibilidade. (SANTOS, 2004).

Com as inquietações postas pela Especialização, em setembro de 2010 fiz a seleção para aluno regular do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB), em que o foco de interesse e de estudo continuou na linha da escolarização no meio rural, mas desta vez na perspectiva de analisar a política educacional da nucleação adotada no município de Valente, mais especificamente o perfil da gestão educacional diante de tal processo.

No Mestrado, a cada disciplina que cursava, a cada descoberta e epistemologia educacional desvelada no meu universo de formação, percebia o desafio e a responsabilidade do que eu estava fazendo. A cada discussão que aconteciam no âmbito das aulas do Mestrado sobre temas como contemporaneidade, novas utopias, processos formativos excludentes - parafraseando Alberto Caeiro -, “acreditava que eu era do tamanho daquilo que via e não do tamanho da minha altura”. E foi assim que cursei o mestrado a partir de 2011 e que fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), apoio fundamental que me permitiu vivenciar o mestrado de forma mais intensa e tranqüila, pois pude me dedicar ao mestrado integralmente.

No decorrer do mestrado e ao passo que a investigação acadêmica ia se delineando, participei de eventos científicos ao apresentar trabalhos na área da Educação e da escolarização dos povos do campo. Assim, nesse período, o meu labor acadêmico foi tendenciado às escritas relacionadas à área de Educação e não apenas na minha área de formação.

Não poderia deixar de destacar que a participação no grupo de pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, vinculado ao programa de mestrado e a linha de pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável foi de fundamental importância tanto para a minha formação enquanto docente guiada pela ideia freiana de ação – reflexão – ação, tanto

quanto para problematizar as questões da pesquisa que começaram a me inquietar, pois foi nesse grupo que pela primeira vez apresentei o que pretendia desenvolver durante os dois anos de mestrado. Foi também no grupo de pesquisa que aprofundei leituras sobre estudos considerados subalternos, como as pesquisas que tinham como foco a escolarização e processos educativos dos povos do campo.

Em 2012, defendi a dissertação intitulada “Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: o caso de Ichu e Santa Rita, região sisaleira da Bahia, município de Valente, BA.”, orientada pelo Professor Antonio Dias Nascimento. A dissertação, que tinha como objetivo compreender o valor da escola para comunidades rurais que foram excluídas do processo de escolarização me possibilitou enveredar pelos estudos etnográficos, realizado ao longo de oito meses em que estive imersa nas comunidades rurais de Valente, compreendi que o meu mundo formativo e simbólico se formava a partir de experiências de outras pessoas que, talvez, nem se dessem conta da importância da presença delas para a minha formação.

A inserção na Universidade, sem dúvida, nos abre novos horizontes, e comigo não foi diferente. A partir da graduação, comecei a ter minhas primeiras experiências no campo da educação, tanto como pesquisadora quanto como professora e, assim, “a docência apresentou-se” no meu horizonte.

Grata foi a surpresa ao ser convidada no ano de 2007 para lecionar em uma escola localizada no distrito de Maria Quitéria, lugar que residi toda a minha vida. Essa foi a minha primeira experiência como docente, que contribuiu muito para dar seguimento à carreira de educadora. Ao receber a proposta para substituir uma professora do 5º ano, antiga 4ª série, na Escola Municipal Dr. Francisco Martins da Silva, comecei a ser chamada de professora. Confesso que a insegurança de iniciante me fez várias vezes chegar em casa aos prantos devido as angústias e problematizações inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Foi a partir das minhas experiências como docente que comecei a perceber a importância de uma formação adequada e continuada para o professor.

A precarização do trabalho docente vivenciada por milhares de professores do Brasil me foi posta assim que conclui a graduação. Ao mesmo

tempo que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental no município de Anguera, cidade próxima a Feira de Santana, a noite ministrava aulas no curso pré-vestibular em São Gonçalo dos Campos, espaço em que permaneci durante três anos sem vínculo empregatício. Essa precarização insere-se no debate da proletarização do professor no atual estágio da sociedade capitalista.

Para Costa (1995, p. 106)., a proletarização docente

se articula, basicamente, a partir da idéias de que o trabalho docente se aproxima do processo do trabalho capitalista. E, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Fundamentalmente, no modo de produção capitalista, a introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização, o resultante disso é a desqualificação gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle de seu trabalho. Ao ser expurgado da concepção do processo produtivo e do próprio processo de trabalho, pela separação entre concepção e execução, o trabalhador é expropriado do seu saber e declinam suas habilidades de ofício. Ao mesmo tempo, sem controle intelectual, sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia, e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital. Neste ponto ele, geralmente, é requalificado com bases em treinamentos para executar apenas tarefas mecânicas de uma fração do processo global de produção.

Dessa forma, a precarização atrelada a proletarização do trabalho docente reflete e esbarra na organização social da escola, bem como no processo de condução da escolarização da classe trabalhadora.

No final de 2011, integrei a equipe do Programa de Educação do Campo do Movimento de Organização Comunitária (MOC) na condição de colaborada. A partir de 2012, passei a ser Orientadora Educacional, inicialmente com 40 horas semanais e carteira assinada. O trabalho no MOC possibilitou acompanhar mais sistematicamente a formação de professores que atuavam em escolas do campo nos Territórios Bacia do Jacuípe e Sisal. Além de planejar e ministrar oficinas sobre o fazer pedagógico da primeira etapa da educação básica das escolas, incluindo temas relacionados à Educação do Campo, políticas públicas, atuação da sociedade civil, bem como da prática pedagógica dos docentes, o contato com diferentes realidades da docência me

propiciou refletir sobre vários aspectos relacionados à fragilidade na formação básica desse mesmo professor no tocante ao ensino.

A minha inserção no mestrado abriu possibilidades de sonhar com a docência também na universidade. Em 2011 fiz o tirocínio docente na disciplina Educação do Campo, ministrada pela Professora Doutora Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. O estágio docente realizado numa turma do 7º semestre oportunizou visualizar também outro espaço de formação que não o da Educação Básica que até então tinha mais familiaridade. Através do tirocínio percebi que, diante da configuração atual em que se decreta o fracasso da escola pública, torna-se urgente, nos cursos de licenciatura, uma formação que problematize os próprios sujeitos da educação, bem como do projeto de sociedade inerente a escolha da prática pedagógica do educador.

Assim, a realização do tirocínio despertou mais ainda a vontade de adentrar a Universidade, mas desta vez como docente. Foi assim que concomitantemente a atuação na formação de professores do CAT fiz algumas seleções para professor substituto, sendo convocada a assumir a vaga da seleção de professora de Língua Portuguesa de 40 horas que tinha feito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Camaçari e posteriormente no campus de Feira de Santana. Nessa mesma época fui convocada a assumir a vaga da seleção do Departamento de Educação da UEFS para ministrar a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, passando a atuar nos cursos de Pedagogia e de Letras.

E como é na caminhada que também se faz o caminho, o caminhante e o modo de caminhar, é que em 2016 fui aprovada como docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia para lecionar no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias do Centro de Formação de Professores em Amargosa (CFP/UFRB). Na referida licenciatura, pude vivenciar outra forma de contribuir na formação de educadores do campo, pois o curso superior para sujeitos do campo me põe a questionar cotidianamente: quem educa o/a educador/a que atua com a escolarização dos povos do campo? A quem interessa a educação dos povos do campo?

O processo da inserção da docência no ensino superior deu-se concomitante ao meu processo de formação acadêmica, inicialmente com realização da especialização, depois do mestrado e da entrada no doutorado. Assim, a pesquisa que agora é apresentada foi gestada nesse contexto real de vida, no ir e vir das estradas entre Feira de Santana - Salvador – Amargosa – Nova Fátima, travessias que me trouxeram até aqui.

Deste modo, trazer uma parte da minha história de vida foi necessário para refletir sobre o caminhar de um fazer acadêmico articulado com a docência e com o entendimento de que a vida acontece emaranhada com todas as dimensões da nossa existência: pessoal, profissional, acadêmica, existencial, pois como bem afirmam Maturana e Varela (2002, p. 28)

estamos num mundo. No entanto, quando examinarmos mais como chegamos a conhecer esse mundo, descobriremos sempre que não podemos separar nossa história das ações – biológicas e sociais – a partir das quais ele aparece para nós.

Pesquisar sobre o fazer docente de professoras de escolas do campo que vivem e atuam em um espaço que historicamente foi esquecido e ainda por vezes o é, compreender que nessas práticas o fazer e o saber se articulam com o cotidiano da vida remete-nos a pensar a docência e o seu lugar de mobilização na construção da conscientização de sujeitos situados em tempos e modos de vida que pulsam possibilidades outras de existência.

Para tanto, a pergunta que emerge é “como, através das práticas pedagógicas de resistência professoras de escolas do campo desenvolvem a emancipação e a humanização no contexto escolar?”. A partir dessa inquietação, o desejo é de analisar o fazer pedagógico dessas professoras inseridas em um contexto de docência geralmente esquecido e marginalizado pelas políticas educacionais.

Essas professoras “Raízes de umbuzeiro” brotaram na minha caminhada desde a minha graduação, quando fui bolsista do Projeto CAT e posteriormente, na minha atuação como orientadora educacional pelo MOC e pela UEFS. Desde então, as ações de acompanhamento pedagógico dessas professoras suscitavam questionamentos em todas às vezes que me dirigia ao município de Nova Fátima. Percebia em suas práticas uma inserção muito

grande com as comunidades em que lecionavam e lecionam até hoje, pois, das cinco professoras pesquisadas, três delas lecionam na mesma comunidade desde que iniciaram a docência, o que denota uma forte intimidade com esses espaços. Assim, nos inquieta saber: as concepções de educação das professoras interferem no cotidiano escolar? Quem são essas professoras? Quais são as perspectivas de futuro? O que fazem em suas práticas? A quem interessa a educação exercida por elas? Que escola? Para quem? Em que medida a prática das professoras insere as crianças criticamente no contexto em que vivem?

Questionamentos como esses me motivaram a tentar compreender a prática pedagógica dessas professoras “costuradas” com as linhas da humanização e da inserção nas questões das comunidades em que atuam. Além desses questionamentos intrigava-me o fato de um município considerado pequeno diante da imensidão territorial da Bahia em seus 417 municípios ser referência pela UNICEF devido às ações realizadas em prol de políticas públicas de educação para crianças e adolescentes. Em três edições, o município de Nova Fátima recebeu o selo UNICEF Município Aprovado³ (2006, 2008 e 2016). Em 2017 foram inscritos 1.919 municípios do semiárido e da Amazônia Legal na edição de 2017-2020 e Nova Fátima faz parte dessa edição.

A partir disso, delimitamos como objetivos específicos analisar como as práticas pedagógicas das docentes inserem-se na dimensão da Educação do Campo e identificar e analisar como, através das práticas pedagógicas de

³ De acordo com o site da UNICEF, “o Selo UNICEF é uma iniciativa para melhorar as condições de vida das crianças e dos adolescentes no Semiárido e na Amazônia Legal Brasileira, áreas que concentram o maior número de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade. A metodologia combina capacitação de atores municipais, aprimoramento dos mecanismos de gestão local e mobilização social, com ampla participação comunitária, principalmente dos adolescentes. A metodologia do Selo inclui Ações Estratégicas (o que os municípios precisam realizar) e Indicadores de Impacto Social (os resultados que os municípios precisam melhorar) relacionados aos direitos à saúde, educação, proteção e participação social de crianças e adolescentes. Os municípios são agrupados, dentro de seus Estados, considerando suas características demográficas e socioeconômicas. Durante cada edição do Selo, o UNICEF capacita gestores e técnicos das secretarias municipais e conselheiros de direitos e adolescentes para qualificar a elaboração e execução das políticas públicas e para estimular que elas continuem mesmo após o fim de cada edição. São certificados os municípios que alcançam as pontuações mínimas tanto no eixo das Ações Estratégicas quanto no eixo dos Indicadores de Impacto Social, conforme estabelecido no Guia Metodológico do Selo. Os municípios certificados pelo Selo UNICEF passam a fazer parte de um grupo de municípios reconhecidos internacionalmente pelo UNICEF por seus avanços em favor da infância e adolescência.”(UNICEF, 2018). Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/where_9763.html

resistência professoras de escolas do campo desenvolvem práticas de emancipação e humanização no contexto escolar.

Para tanto, corroboro com o entendimento de Kosik (1976) ao afirmar que

se a primeira premissa fundamental da história é que ela é criada pelo homem, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1976, p. 218).

Diante do exposto e a partir do entendimento de que pesquisar é relacionar-se com outras escritas que nos ajudam a refletir sobre os fenômenos sociais que venho costurando academicamente as minhas reflexões sobre o tema em questão a partir das categorias epistemológicas Educação e Humanização elencadas por Freire, Adorno, Bourdieu; Boaventura de Souza Santos, Nascimento; Educação do Campo a partir de Silva, Molina, Hage, Reis, Caldart, Bogo e Formação docente e prática pedagógica embasados nos estudos de Arroyo e Nóvoa.

Para “narrarmos” o caminho percorrido pelas Professoras Raízes de Umbuzeiro, organizamos a tese em seis partes, sendo que na primeira introduzimos a pesquisa a partir da minha história de vida, no segundo capítulo situamos o lócus da pesquisa, com a apresentação do contexto histórico, social, econômico de Nova Fátima e das comunidades. No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico utilizado para compreender as nuances do objeto investigado. A partir do entendimento de que o estudo insere-se no debate da Educação do Campo, discorreremos no quarto capítulo sobre a Educação do Campo e suas contradições. No quinto capítulo, apresentamos os a organização didático-pedagógica das escolas da pesquisa e, no sexto trazemos para o para o corpo do texto as vozes dos sujeitos que compõem e dão cor ao estudo. Por fim, as considerações finais encerram o texto, mas não

fecham a discussão, pois entendemos que a pesquisa realizada reverbera em outras direções do tema pesquisado.

CAPÍTULO 2 - POR ONDE CAMINHA A PESQUISA: O CONTEXTO DE NOVA FÁTIMA

FOTO 4: PÔR DO SOL EM NOVA FÁTIMA



FONTE: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro. S.

*“Por favor, diz-me que caminho devo seguir a partir daqui?”
“Isso depende bastante de aonde queres chegar”, disse o
Gato. Alice no País das Maravilhas, Capítulo VI.*

Para “seguir no caminho em direção ao destino que nos leva a presente tese”, que é o de compreender o fazer docente das “Professoras Raízes de Umbunzeiro”, enraizadas em práticas pedagógicas humanizadoras apresento o contexto do município de Nova Fátima, localizado no interior do semiárido baiano.

Geograficamente, Nova Fátima localiza-se no Território de Identidade Bacia do Jacuípe. De acordo com a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN) o histórico da territorialização foi proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que, em 2003, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), lançou o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (Pronat⁴), instituindo cinco territórios. O programa tinha como objetivo “promover o planejamento e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia” (SEPLAN). No entanto, ao reconhecer que essa divisão não considerava a diversidade e tamanho do Estado, atores sociais e gestores públicos articularam-se e propuseram a revisão da divisão anterior, passando de cinco para vinte e seis territórios rurais. A partir de 2007, a divisão territorial passou a ser adotada como unidade de planejamento das políticas públicas do Estado e, com isso, os territórios rurais passaram a ser denominados de Territórios de Identidade.

Importante destacar que o conceito de território adotado por tal política considera

Território de Identidade pode ser definido como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se

⁴ O programa promove o apoio institucional ao território, ofertando assistência técnica ao seu processo de articulação e organização do seu colegiado territorial, composto por representações do território, apoio na construção do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável e investimentos nas cadeias produtivas e infraestrutura rural. (SEPLAN,). Disponível em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>

pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial”. (BAHIA, 2010)

Com isso, a nova organização territorial necessitou a criação de conselhos regionais que agregaria representantes da sociedade civil e poder público. Assim, em dezembro de 2014 foi publicada a Lei nº 13.214 que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (Cedeter) e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (Codeter's). De tal modo, o estado da Bahia passou a contar com 27 Territórios de Identidade⁵, representados na figura 01.

⁵ 1) Irecê; 2) Velho Chico; 3) Chapada Diamantina ; 4) Sisal; 5) Litoral Sul; 6) Baixo Sul; 7) Extremo Sul; 8) Itapetinga; 9) Vale do Jequiçá; 10) Sertão do São Francisco; 11) Oeste Baiano; 12) Bacia do Paramirim 13) Sertão Produtivo; 14) Piemonte do Paraguaçu; 15) Bacia do Jacuípe; 15 16) Piemonte da Diamantina; 17) Semiárido Nordeste II; 18) Agreste de alagoinhas/Litoral Norte; 19) Portal do Sertão; 20) Vitória da Conquista⁵; 21) Recôncavo; 22) Médio Rio das Contas; 23) Bacia do Rio Corrente; 24) Itaparica (BA/PE); 25) Piemonte Norte do Itapicuru; 26) Metropolitana de Salvador e 27) Costa do Descobrimento.

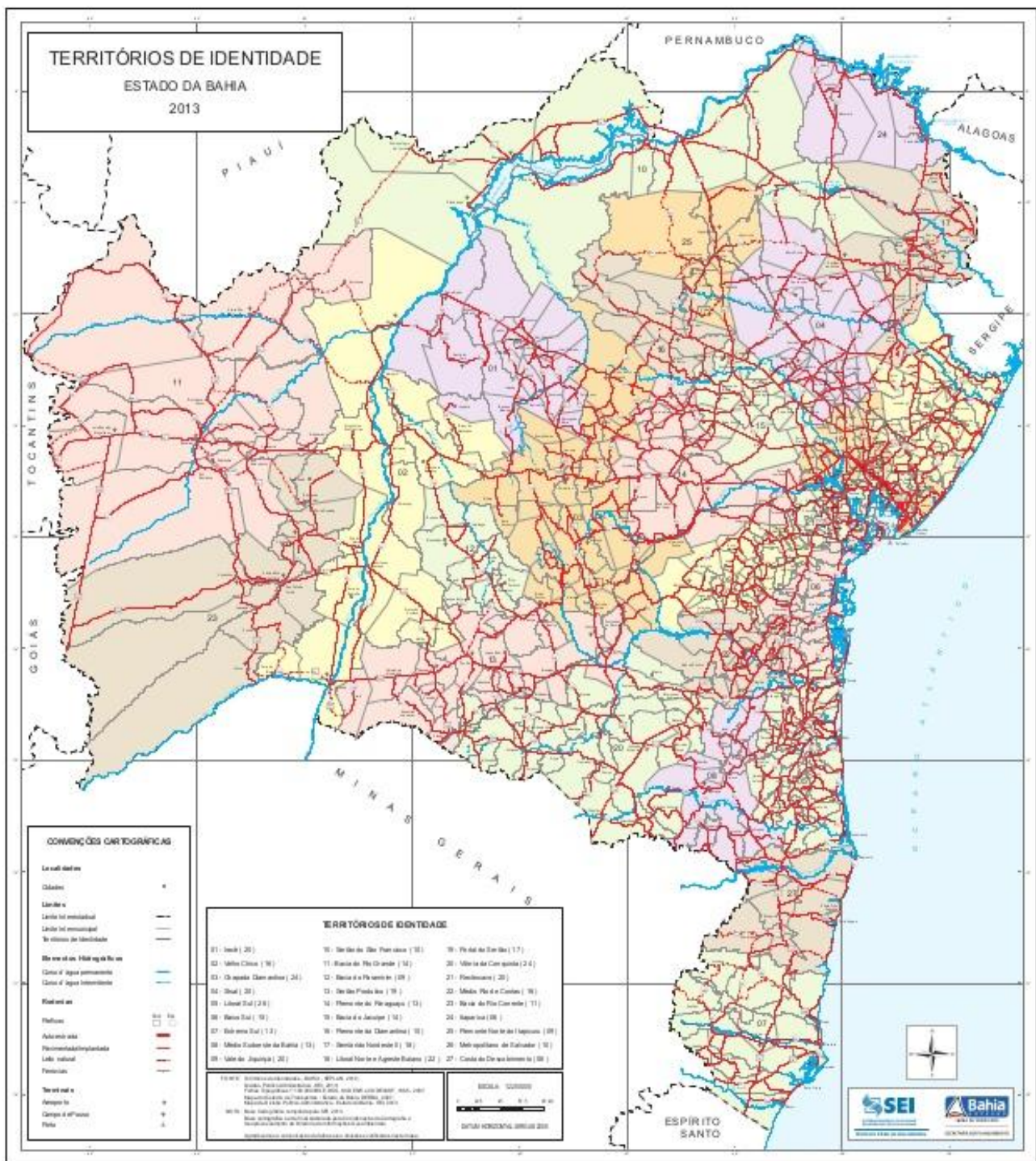


FIGURA 1: MAPA DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA

Fonte: Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER 2011)

No entanto, pelo fato de a organização territorial ser considerada recente, Flores (2014) afirma que os Territórios de identidade constituem uma política que ainda não é muito clara para seus habitantes ou até para suas autoridades administrativas.

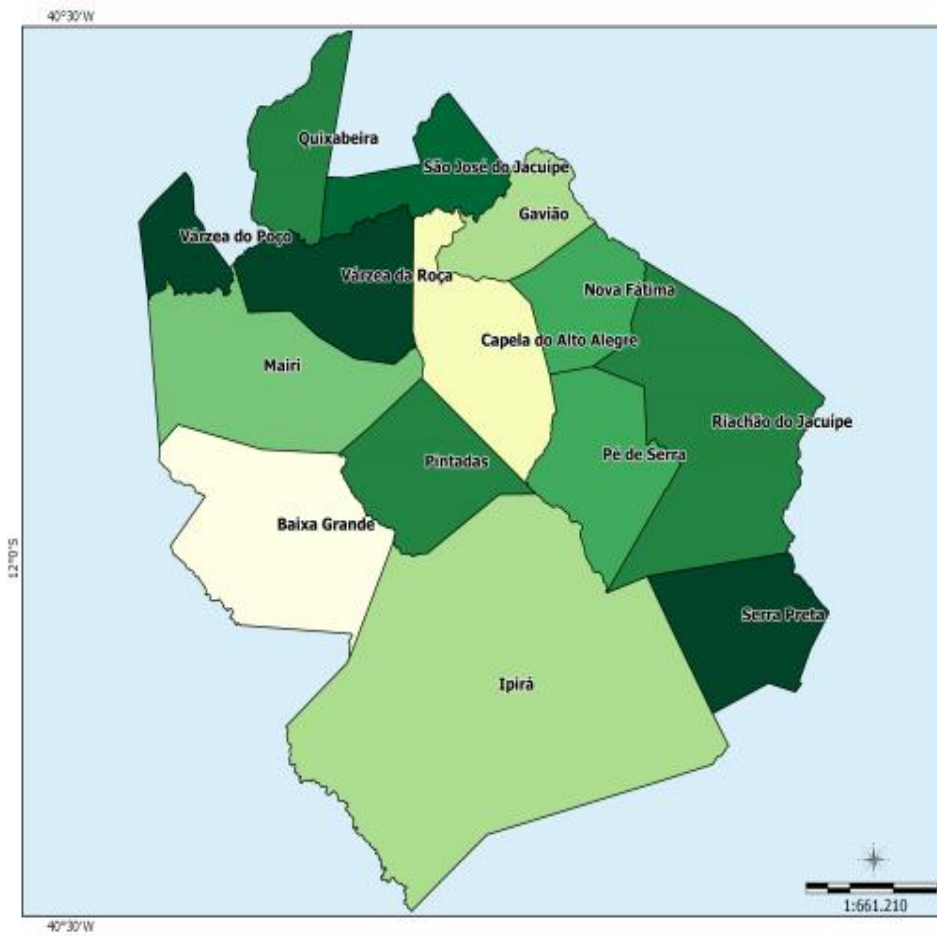
Nesse ínterim está o Território Bacia do Jacuípe composto por 14 municípios: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço.

Inserido na região semiárida, o TI Bacia do Jacuípe está compreendido entre duas importantes rodovias do estado: a BR-324 e a BA-052. No trecho que corta o estado da Bahia, conhecido como rodovia Salvador-Feira, a BR-324 liga Salvador (BA) a Balsas (MA), atravessando o interior do estado, e no TI cruza as cidades de Riachão do Jacuípe, Nova Fátima e Gavião. Por meio de ramais estaduais, esta mesma estrada está ligada à BA-052 (Estrada do Feijão), interligando a maior parte dos municípios restantes do território: Baixa Grande, Mairi, Várzea da Roça e São José do Jacuípe (BR-407), Capela do Alto Alegre e Pintadas (BR-349), Pé de Serra (BA-233) e Várzea do Poço (BA-12 e BA-422).” (BAHIA, 2016)

De acordo com o relatório “Perfil dos Territórios de Identidade”, publicado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2016), a povoação do Território de Identidade Bacia do Jacuípe iniciou-se no século XVII, quando o português Valério Pereira de Azevedo, conhecido como o “homem de camisa” recebeu do rei de Portugal a posse das terras do atual município de Ipirá. Neste período houve forte resistência dos primeiros habitantes, os grupamentos indígenas tapuias e tupis. A formação das primeiras vilas teve o mesmo contexto das demais situadas nas proximidades do Rio Paraguaçu, uma vez que os afluxos eram a principal fonte de ligação entre a capital e o interior do estado.

Portanto, a formação do que hoje denomina-se de Território Bacia do Jacuípe emerge de um contexto histórico de usurpação das terras indígenas, aspecto pouco estudado na realidade das escolas localizadas nas sedes e do campo dos municípios.

FIGURA 2 : TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUIPE



Fonte: Base Cartográfica: IBGE, 2006.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referentes ao ano de 2010 revelam que a população que habitava este território era de 237.267 pessoas, sendo que destes, 122.387 (51,58%) residiam nas sedes dos municípios, ao passo que 114.880 pessoas residiam no campo, o que corresponde a 48,42% da população. Desse total de habitantes, 55.111 pessoas vivem em estado de extrema pobreza, sendo que os municípios de Baixa Grande (25,9%), Várzea da Roça (25,3%) e Quixabeira (25,0%) tinham em torno de 25,0% de sua população vivendo em situação de vulnerabilidade e pobreza. (IBGE, 2010).

Quanto ao nível de analfabetismo no período analisado, o território apresentava uma taxa 24,3%, bem acima da média do Estado, que foi de 16,3% para o ano de 2010. Os dados apresentados nos ajudam a “voltar o olhar” para a realidade de um território extremamente carente de políticas públicas direcionadas ao bem viver das pessoas. Nesse contexto, os processos formativos, organizativos e pedagógicos desenvolvidos pelos movimentos sociais e escolas são fundamentais para questionarmos qual o tipo de sociedade e de projeto de desenvolvimento importa para a população, pois é nesse mesmo território, aqui assumido como lugar de vida, composto de indissiocrasias, que comporta 24.190 estabelecimentos da agricultura familiar, ocupando 63.392 pessoas (IBGE, 2010). Esse dado, mesmo sendo de 2010, nos diz muito sobre a força que agricultura familiar agrega na produção da vida do campo e da cidade e retrata uma parcela do modo de vida dessas populações, o que carece questionar, no âmbito da discussão da Educação do Campo qual o lugar da agricultura familiar na proposição e superação de um modelo econômico excludente e exploratório de desenvolvimento. A favor de quem e o que se produz no que conceituamos como agricultura familiar?

Em relação aos aspectos geoambientais, o Território Bacia do Jacuípe abrange o semiárido, sendo que a bacia hidrográfica do Paraguaçu incide na maior parte do território. Os principais cursos d'água são o rio Jacuípe, que dá nome ao TI e corta a área entre Várzea do Poço/Mairi, Gavião e Riachão do Jacuípe/Serra Preta, o rio Congonhas, o rio Paulista e o rio Tocó. Pequena porção da bacia do Itapicuru está inserida no trecho norte do território, entre Várzea do Poço e São José do Jacuípe. (BAHIA, 2016)

De acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), a vegetação do território é formada por Floresta Estacional Semidecidual, Vegetação Secundária, Caatinga e Remanescentes da Floresta Estacional. É uma área de forte antropização, principalmente pela devastação indiscriminada da caatinga tomada pelas pastagens. Outros usos da vegetação são o sisal (em Capim Grosso e São José do Jacuípe), coco-da-baía e citros (em Capim Grosso, Quixabeira, São José do Jacuípe e Várzea do Poço) e palma forrageira (em Capim Grosso, Quixabeira e Várzea do Poço) (BRASIL, 1981; 1982; 2012) (BAHIA, 2013).

O território também é rico em minerais, sendo que há uma incidência maior em alguns municípios. Dessa forma, principais ocorrências minerais em quantidade de registro são: quartzo (em Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Pé de Serra e Riachão do Jacuípe), granito (em Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Riachão do Jacuípe e Serra Preta) e fósforo (em Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Nova Fátima, Pé de Serra e São José do Jacuípe). Os principais usos do quartzo são em fundição, fabricação de esmalte, dentifrícios, lixas e refratários; o granito é utilizado em ornamentação e na construção civil, e o fósforo é aplicado em fertilizantes, pirotecnia e formação de aço. Outros minerais presentes no TI são vermiculita, grafita, cálcio, feldspato, talco, dentre outros. (BAHIA, 2016).

Destaca-se ainda que há no território projetos de assentamento de reforma agrária⁶, sendo cinco no município de Ipirá e um em Pintadas. No entanto, percebe-se pouca visibilidade sobre as formas de viver e produzir nesses espaços, bem como discussões mais aprofundadas sobre políticas públicas para melhoria da qualidade de vida das populações que habitam os assentamentos.

Considero importante contextualizar o município de Nova Fátima territorialmente por entender que o que acontece no âmbito das escolas localizadas no campo não está deslocado da realidade mais ampla. É neste território de vida, imerso de contradições que pulsa experiências de educação que consideram as formas de ser e viver a partir da realidade das pessoas.

⁶ Em Ipirá, os assentamentos são: 1º de abril Paraguaçu, Dom Mathias, Oasis, Sítio Novo, Aldeia. Em Pintadas, há o assentamento de Alagoas. (INCRA, 2014)

Assim, o que torna singular Nova Fátima na dimensão dos outros 416 municípios da Bahia? Através da crônica de Pinto (2016, p.15-16), introduzo a contextualização histórica de Nova Fátima.

O malandro e os frangos⁷

“Em um lugar onde as pessoas mais partem do que chegam e a monotonia transmite a sensação de que as maiores chances de prosperidade para os habitantes locais estão no ônibus que os levam embora dali, um dia a euforia chegou pela presença de um homem que se identificou como engenheiro de uma grande construtora. Era o que faltava para mudar a rotina daquela cidade. Finalmente algo de novo aconteceria.

A esperança renasceu para muita gente com a possibilidade de instalação naquele lugar de um canteiro de obras que iria pavimentar a rodovia que atravessava aquela cidade, como prometera o forasteiro.

“Agora vai ter emprego para todos.” Diziam alguns desempregados. “O comércio vai vender muito mais, como nunca se vendeu por aqui.” Falavam os pequenos comerciantes, já pensando no aumento dos lucros. “Destá vez eu arranjo um homem para casar”, murmuravam as solteironas, sonhando com os homens que viriam trabalhar na obra. Por tudo isso aquele homem, o “engenheiro da felicidade” era festejado por muitos. As moças queriam namorá-lo, os possíveis futuros sogros o cortejavam. E muita gente, sonhando com um bom emprego, bajulavam o homem na esperança dos milhares de empregos que deveriam ser criados naquela cidade onde o desemprego condena muitos jovens ao marasmo e falta de perspectivas de prosperidade, e era por isso que acabavam migrando para outras regiões.

Aonde o engenheiro chegava todas as atenções eram para ele, afinal ele representava esperança para diferentes interesses pessoais e coletivos.

Sobrou para os frangos. Sabe-se que frangos não foram poupados, quando alguém descobriu o dia do aniversário do engenheiro. É que o homem adorava carne de frango assado e os bajuladores queriam agradar o aniversariante. “Gente fina, educada e que nos traz o progresso merece ser tratado como rei”. Alguém dizia entusiasmado, vendo naquele ato a oportunidade de ser o agente de recursos

⁷ Crônica de José Antonio Pinto, do livro “Nova Fátima em Histórias e Crônicas”, de autoria do mesmo autor.

humanos do engenheiro e depois se transformar no responsável pela tarefa de empregar as pessoas, que no futuro poderiam ainda ser seus eleitores nas próximas eleições, pois naquele lugar toda a ação, por mais que pareça desinteressada, por detrás tem um interesse político- partidário.

As moças oportunistas nestas ocasiões não perdem tempo, todas muito finas e educadas, prestativas e disponíveis, esquecem antigas paqueras e seus pais, antes valentões guardiões das filhas, de repente tornam sogros afáveis e educados. Pois foi isto que se verificou. Já cansadas de verem os mesmos rapazes, os olhos destas moças se voltaram exclusivamente para o nobre visitante, estandarte de futuro próspero.

Mas a farsa um dia acaba, assim como todo encanto, toda ilusão, toda falsa felicidade tem fim. Estava tudo muito estranhamente perfeito para ser verdade. Algo esquisito pairava no ar. Para um esperto, só dois espertos. Assim o que era prosperidade, como espuma se evaporou no ar quando a polícia chegou procurando o engenheiro. Alguém havia denunciado o sujeito. Logo se percebeu que de engenheiro aquele homem não tinha nada. Era um malandro graduado na “engenharia da enganação e roubo.” Para o desengano de muitos e alívio de outras potenciais vítimas.

Máscara caída, o malandro foi para a prisão. As moças voltaram a cortejar o Zezinho da Venda – que ficara esquecido. Os moradores do lugar continuaram a ver poeira na estrada de terra. Os ex-futuros sogros do engenheiro lamentavam o ocorrido e até passaram a ver qualidades no Zezinho. “Menino educado e trabalhador, que a gente viu nascer e crescer, esse sim é rapaz de confiança!”, diziam.

Mas, de todos os moradores do lugar, quem de fato estava feliz com o desfecho desta história eram os frangos que restaram e continuaram vivos a ciscar e namorar as galinhas que agora respiravam aliviadas. “Éta homem maldito que gosta de carne de frango, sô! Hoje suspiram os frangos que restaram no quintal de dona Maria da Esperança, que ainda sonha com o fim do desemprego e o início do progresso do lugar deste belo lugar.” (PINTO, 2016, p.15-16)

A opção em “costurar” a contextualização de Nova Fátima com “as linhas da literatura” parte da dimensão que tenho de que a linguagem literária nos possibilita refletir o texto acadêmico a partir de outro olhar, em que a vida

serve de inspiração para problematizarmos outras formas de materialização da escrita.

Assim como a rodovia que dá início ao enredo da crônica, o mesmo acontece em Nova Fátima. Sua formação histórica à beira da BR 324 remete aos anos de 1940, em que mundialmente se vivia o espectro da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, a ditadura do Estado Novo. Desse contexto é que, localmente, o povoado de Nova Fátima surge, período de chegada dos primeiros moradores, quando se intensifica a busca pelo ouro nas regiões de Jacobina e Campo Formoso. De tal modo, formou-se o povoado de Vila de Fátima, com suas primeiras casas residências, vendas, mercearias, servindo de pouso para viajantes, motoristas e tropeiros às margens da estrada que ligava os dois municípios supracitados à capital, além de ser rota entre Salvador e Juazeiro que, na época, era grande criadora de gado devido ao Rio São Francisco. Pinto (2016), ao estudar a história de Nova Fátima afirma que:

Até a década de 1940 a atual BR 324 (Salvador - Jacobina) era apenas uma trilha de terra batida usada principalmente pelos vaqueiros que transportavam o gado do interior para os abatedouros da capital. Nas décadas de 1930 e 1940 as novas descobertas de recursos minerais nas regiões de Jacobina e Campo Formoso intensificam o movimento da estrada que passa pelo território onde nasceu o povoado de Vila de Fátima (hoje Nova Fátima), em território do município de Riachão do Jacuípe. Nessa época, o governo de Landolfo Alves promove a ampliação da estrada que serve de via de acesso entre a capital e o norte do estado. (PINTO, 2016, p. 12)

A partir da década de 1970, o município passa a integrar a rota de produtores de sisal do interior da Bahia, aspecto que teve importância para crescimento do município. Segundo Pinto (2016, p. 13), o sisal foi cultivado em pequenas propriedades

“e seu beneficiamento, feito com técnicas tradicionais, empregava grande número de mão de obra numa região com poucas alternativas econômicas. Assim, o sisal surge como solução para uma região que sofre a escassez de recursos hídricos e alternativas de renda para a população rural.”

Nascimento e Ramos (1997) definem o sistema produtivo como

o conjunto de atividades produtivas requeridas pela lavoura do sisal propriamente dita, enquanto atividade economicamente hegemônica, e a sua relação com as outras atividades complementares ao cultivo do sisal que se desenvolvem paralela e simultaneamente a ele (NASCIMENTO, RAMOS, 1997, p. 408).

O sisal possui uma forte ligação com o desenvolvimento comercial de toda a região Centro-Norte e Nordeste da Bahia e por muito tempo foi fonte de renda nos longos períodos de estiagem, introduzido na região a partir de 1938 pelo governador Landulfo Alves como alternativa econômica, com forte propósito de fixar o sertanejo no interior do estado, evitando o êxodo rural. (PINTO, 2016). A partir do entendimento de que fotografias são narrativas vivas, seqüenciamos “as tramas do sisal” até chegar às fabricas de beneficiamento da fibra.

FOTO 5 : RETIRADA DA AGAVE SISALANA



Fonte:www.google.com.br

FOTO 6: AGAVE DO SISAL CORTADA



Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

FOTO 7: A AGAVE NO MOTOR DE SISAL



Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

FOTO 08: A FIBRA DO SISAL FRESCA



Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

FOTO 9: A FIBRA DO SISAL PRONTA PARA SECAR AO SOL



FOTO 10 : FÁBRICA BENEFICIADORA DO SISAL DE NOVA FÁTIMA



Foto: José Antonio Pinto. Fonte: www.google.com.br

Segundo Pinto (2016), o sisal protagonizou destaque econômico em Nova Fátima nas décadas de 1970 e 1980, em que a cidade chegou a contar com três bateadeiras (ou sisaleiras)⁸. Na época, mais de 70% das fazendas tinham campos de sisal, cultivados entre as pastagens para os bovinos e caprinos ou, ainda, simultaneamente. No entanto, a situação atual é muito diferente das décadas passadas. Diante da desvalorização do produto causada pelo surgimento da fibra sintética mais econômica que a fibra do sisal, bem como o envelhecimento dos campos de sisal e esgotamento do solo (PINTO, 2008), a produtividade foi reduzida. Em 2017, o Censo Agropecuário realizado pelo IBGE apontou que dos 1.124 propriedades rurais do município recenseados, 136 são destinadas a lavoura permanente do sisal.

Atualmente, a fábrica de beneficiamento de sisal de Nova Fátima repassa toda a produção proveniente dos povoados do município e das cidades de Riachão do Jacuípe, Capela do Alto Alegre e Gavião para Conceição do Coité, que a exporta para a África, Canadá e Portugal. Anualmente, a fábrica beneficia 20.000kg de fibras de sisal.

⁸ Espécie de indústria de beneficiamento da fibra do sisal. (PINTO, 2016)

De povoado para distrito e, posteriormente, cidade, a emancipação político-administrativa aconteceu em 1989. Como estratégia para que Riachão do Jacuípe não perdesse parte do seu território para os municípios recém emancipados (Gavião e Capela do Alto Alegre), o povoado passa para a condição de distrito em 1982. Segundo Pinto (2016, p. 62), “entre o ano de 1982 até o ano de emancipação (1989), ocorreram constantes ameaças daqueles que se sentiam prejudicados com a emancipação de Nova Fátima.” Com a aprovação do projeto de Lei 6320/85 para a que o distrito fosse emancipado e transformado em cidade, três plebiscitos foram marcados para que, finalmente, em 14 de maio de 1989, a população do distrito aprovasse a criação do novo município.

Com a intensa movimentação no cenário político brasileiro no ano de 1989 devido à realização da primeira eleição direta para presidente após o fim da ditadura militar, o município de Nova Fátima é emancipado em 13 de junho de 1989 e em novembro do mesmo ano elege o primeiro prefeito e vereadores da câmara municipal.

Pinto (2016, p. 69) ilustra em uma de suas crônicas o momento da primeira eleição no município:

⁹A origem da expressão curral eleitoral é do tempo em que o voto era aberto no Brasil (República Velha) e algumas pessoas que detinham muito o poder político num território do interior eram chamados de coronéis, mesmo sem seres militares. Estes chefes políticos mandavam capangas para os locais de votação, com o objetivo de intimidar os eleitores e ganhar votos. As regiões controladas politicamente pelos coronéis eram conhecidas como currais eleitorais. Nesses locais o coronel oferecia ao eleitor trabalho, dinheiro, moradia para votar em seus candidatos. E muita gente com medo do coronel, votava em seus candidatos.

Na primeira eleição de Nova Fátima após a sua emancipação, presenciamos uma situação bem parecida com um curral eleitoral, mas no lugar de cercas de arame os eleitores da zona rural eram presos numa bateadeira de sisal pertencente à família de um dos candidatos a prefeito.

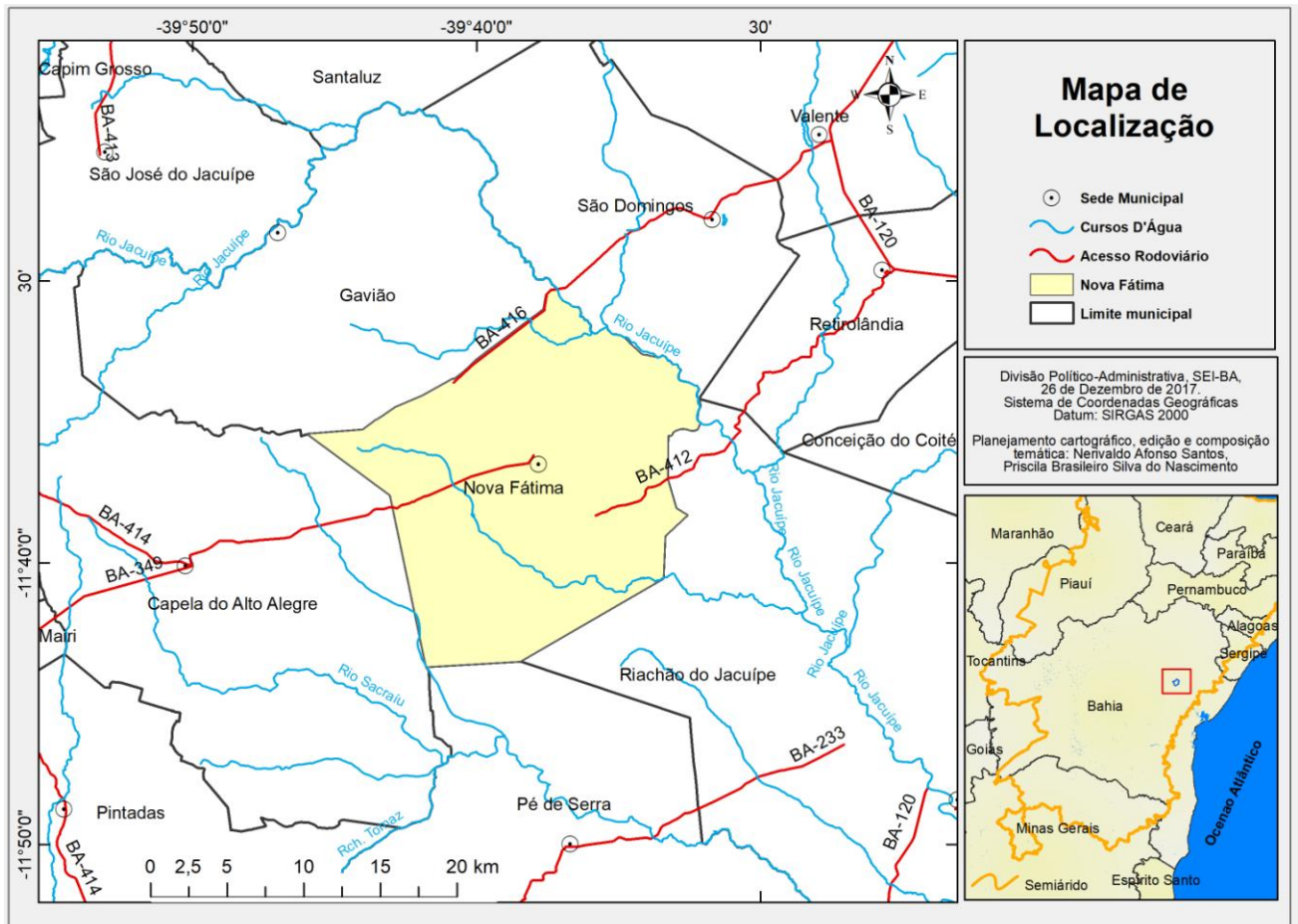
⁹ Crônica intitulada “Eleição: do curral eleitoral à bateadeira, quando o eleitor era tratado como um animal que votava, de José Antonio Pinto, do livro “Nova Fátima em Histórias e Crônicas”, (PINTO, 2016)

Logo cedo, na manhã da eleição vários caminhões se dirigiam para a zona rural para trazer os eleitores em caminhões pau-de-arara. E assim eram transportados idosos, homens, mulheres e crianças sem nenhuma dignidade. Sob a chuva ou poeira. Sob um sol escaldante de fim de primavera, os eleitores eram transportados até uma bateadeira onde os carros entram e as portas eram fechadas. De lá ninguém saía. (...) todos tinham que ser “seduzidos” ou induzidos ou reprimidos pelos chefes políticos que ofereciam dinheiro e outros benefícios para o pobre coitado, geralmente analfabeto, votar naquele homem “generoso” que naquele dia dava dinheiro aos pobres e os transportavam da roça até a cidade para participar da festa bonita que era o dia da eleição, quando até a comida de graça era oferecida. (...)

Através da crônica, mais uma vez a “arte imita a vida” e com uma história de emancipação político-administrativa muito comum às cidades do interior da Bahia em que o capital esteve atrelado ao poder político cidades experimentaram e experimentam até hoje a marca de um desenvolvimento excludente e exploratório.

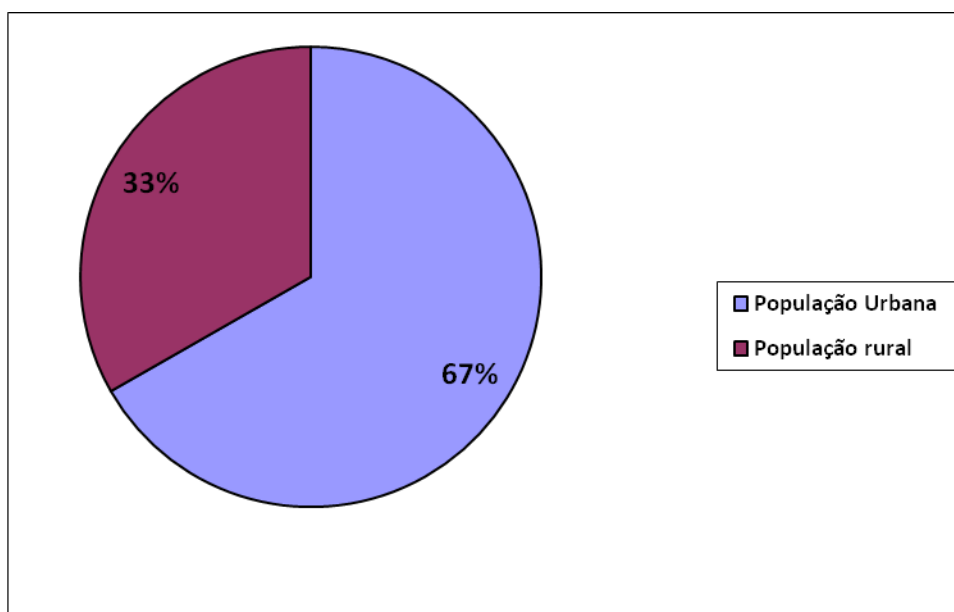
Com uma população de 7.602 pessoas, de acordo com o último censo (2010) do IBGE, Nova Fátima possui densidade demográfica de 21,73 habitantes por km² em uma extensão territorial de 349,897 km². A estimativa populacional indicada pelo IBGE aponta um crescimento populacional para 7.802 pessoas. O município limita-se com Riachão do Jacuípe, Gavião, Capela do Alto Alegre e Pé de Serra.

FIGURA 3: LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA FÁTIMA.



Do montante populacional recenseada em 2010, 5.074 residiam na sede, ao passo que 2.528 pessoas viviam no campo. No gráfico 01 visualizamos essa proporção.

GRÁFICO 01: PERCENTUAL POPULACIONAL DO MUNICÍPIO DE NOVA FÁTIMA – ANO 2010



Elaboração: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

Segundo o IBGE (2010), considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, Nova Fátima tinha 48.5% da população sobrevivendo com essa renda, o que revela a condição de desigualdade vivida pela população. De acordo com o relatório do Ministério do Desenvolvimento Social (2018), há no município 2.097 famílias com renda até $\frac{1}{2}$ salário mínimo; 1.527 famílias beneficiárias do Bolsa Família, que equivalem, aproximadamente, a 42,78% da população total do município, e inclui 985 famílias que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza.

A partir do entendimento de que os números revelam, também, realidades que pulsam a partir de um contexto de negação, faz-se urgente nos questionarmos: que escola para que população? Qual o papel que a escola exerce na busca da melhoria das condições de vida das pessoas? Será esse o

lugar potencializador de questionamentos sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade?

Ao lançarmos o olhar para o quantitativo de pessoas que residem no município, comparando-o ao estado da Bahia, essas perguntas se embrenham ainda mais de sentido. Vejamos.

TABELA 1. POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA FÁTIMA POR FAIXA ETÁRIA

| População ⁽¹⁾ (Localização / Faixa Etária) | Ano | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 6 a 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 34 anos | 35 anos ou Mais | Total |
|--|------|------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------|
| Urbana | 2000 | 313 | 171 | 951 | 312 | 561 | 737 | 1.396 | 4.441 |
| | 2007 | 276 | 149 | 811 | 290 | 647 | 779 | 1.847 | 4.799 |
| | 2010 | 265 | 167 | 778 | 299 | 619 | 809 | 2.137 | 5.074 |
| Rural | 2000 | 212 | 116 | 557 | 187 | 569 | 413 | 1.041 | 3.095 |
| | 2007 | 144 | 86 | 492 | 170 | 357 | 427 | 1.132 | 2.808 |
| | 2010 | 94 | 72 | 384 | 152 | 275 | 379 | 1.172 | 2.528 |
| Total | 2000 | 525 | 287 | 1.508 | 499 | 1.130 | 1.150 | 2.437 | 7.536 |
| | 2007 | 420 | 235 | 1.303 | 460 | 1.004 | 1.206 | 2.979 | 7.607 |
| | 2010 | 359 | 239 | 1.162 | 451 | 894 | 1.188 | 3.309 | 7.602 |

FONTE: (1) IBGE - CENSO 2000 E 2010 E CONTAGEM 2007; (2) IBGE - 2008, A PREÇOS CORRENTES (1 000 R\$); (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - PNUD - 2000; (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA - UNICEF - 2004;(5) IBGE - CENSO DEMOGRÁFICO DE 2000NOTA: NO RESULTATOTAL DA POPULAÇÃO, O IBGE INCLUI A POPULAÇÃO ESTIMADA NOS DOMICÍLIOS FECHADOS.

TABELA 2. POPULAÇÃO DO ESTADO DE BAHIA POR FAIXA ETÁRIA

| População ⁽¹⁾ (Localização / Faixa Etária) | Ano | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 6 a 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 34 anos | 35 anos ou Mais | Total |
|--|------|------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|------------|
| Urbana | 2000 | 668.245 | 341.171 | 1.616.085 | 629.822 | 1.357.799 | 1.393.897 | 2.762.501 | 8.769.520 |
| | 2009 | 598.349 | 333.176 | 1.676.677 | 554.176 | 1.314.678 | 1.963.012 | 3.785.122 | 10.225.190 |
| | 2010 | 598.171 | 309.964 | 1.570.516 | 560.044 | 1.309.350 | 1.887.941 | 3.863.766 | 10.099.752 |
| Rural | 2000 | 384.246 | 206.912 | 975.116 | 327.595 | 586.874 | 547.079 | 1.288.419 | 4.316.241 |
| | 2009 | 276.768 | 158.297 | 843.137 | 299.333 | 527.812 | 695.992 | 1.670.887 | 4.472.226 |

| População ⁽¹⁾ (Localização / Faixa Etária) | Ano | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 6 a 14 anos | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 34 anos | 35 anos ou Mais | Total |
|--|------|------------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|------------|
| | 2010 | 243.274 | 138.087 | 729.340 | 260.234 | 500.930 | 590.301 | 1.449.634 | 3.911.800 |
| Total | 2000 | 1.052.491 | 548.083 | 2.591.201 | 957.417 | 1.944.673 | 1.940.976 | 4.050.920 | 13.085.761 |
| | 2009 | 875.117 | 491.473 | 2.519.814 | 853.509 | 1.842.490 | 2.659.004 | 5.456.009 | 14.697.416 |
| | 2010 | 841.445 | 448.051 | 2.299.856 | 820.278 | 1.810.280 | 2.478.242 | 5.313.400 | 14.011.552 |

FONTE: (1) IBGE - CENSO 2000 E 2010 E PNAD 2009. (2) IBGE - 2008, A PREÇOS CORRENTES (1 000 R\$). (3) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - PNUD - 2000. (4) ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA - UNICEF - 2004. (5) IBGE - PNAD 2009

Através da análise dos dados das tabelas 1 e 2, percebe-se que houve, em 2010, uma diminuição do número de pessoas que viviam no campo, tanto no Estado quanto no município. Esse dado revela como o projeto de esvaziamento do campo, atrelado ao fechamento das escolas localizadas impacta significativamente no modo de vida das populações, pois a escola, muitas vezes, é a única “presença” do estado na comunidade (NASCIMENTO, 2011). No entanto, ao analisarmos o quantitativo de pessoas recenseadas que vivem no campo, de 35 anos ou mais, Nova Fátima apresenta um crescimento de 3,53% ao passo que âmbito estadual, o número de pessoas nessa faixa etária diminuiu em 13.24%.

O perfil socioeconômico de Nova Fátima não diverge muito em comparação aos outros municípios do interior da Bahia e do Território Bacia do Jacuípe, em que são eminentemente rurais, com uma economia que gira em torno da prefeitura, do pequeno comércio e serviços e da agricultura familiar. Para a SEI¹⁰ (2016), o Território de Identidade Bacia do Jacuípe apresenta uma homogeneidade no desempenho dos municípios em referência ao comportamento econômico e à estrutura social: predominância de setor de comércio e serviços; baixo índice de urbanização; número reduzido de habitantes. No TI Bacia do Jacuípe, o setor de comércio e serviços tem maior participação no valor agregado bruto com 76,2%, seguido pelo setor da indústria com 14,0% e, por último, pela agropecuária com 9,8%. O PIB do território para o ano de 2013 foi de aproximadamente R\$ 1,8 bilhão,

¹⁰ Superintendência dos Estudos Sociais e Econômicos da Bahia, vinculada a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia.

representando 0,9% do estado, sendo o de Nova Fátima R\$ 54 milhões. (BAHIA, 2016).

Ainda segundo a própria Superintendência, “o comportamento socioeconômico similar para a maioria dos municípios do território denota a facilidade na construção e implementação de projetos para o desenvolvimento deste”. Dessa forma, compreende-se que a tendência do estado é de desenvolver projetos, ao invés de optar por implementação de políticas públicas juntamente com as populações desses municípios.

Dentro da sua dimensão territorial, Nova Fátima possui 28.960, 561 hectares voltados para a agricultura e pecuária. As lavouras temporárias cultivadas são abóbora, moranga, jerimum, cebola, feijão, mandioca, melancia, milho, milho forrageiro, palma forrageira, sendo a maioria da produção para consumo próprio. As lavouras permanentes são a de sisal, tanto para a folha quanto para a fibra. Interessante destacar que do montante de propriedades recenseadas, 1.111 não utilizam nenhum tipo de agrotóxico, sendo a adubação orgânica presente em 151 propriedades. No que concerne a criação de animais, há uma predominância de bovinos (10.614 animais), especialmente para beneficiamento do leite, seguido de caprinos (1.823), além dos galináceos na produção de ovos.

Segundo o Censo Agropecuário de 2017 havia 1.544 propriedades agropecuárias¹¹. Deste total, em 1.124 propriedades havia, na produção, laços de parentesco com o produtor, com 2.328 pessoas ocupadas da mesma família, em que deste total, 1.420 são homens e 878 mulheres na faixa etária de 14 anos ou mais. Os números nos revelam forte traço da agricultura familiar na geração de renda do município.

Quando se analisa os dados referentes ao perfil dos proprietários, o Censo Agropecuário revela que 628 proprietários possuem idade entre 30 a 60 anos, desses, 781 são do sexo masculino, ao passo que as mulheres são 343. 887 produtores não recebem nenhum tipo de assistência técnica. Em relação ao crédito rural, apenas 41 proprietários foram atendidos pelo PRONAF¹² no

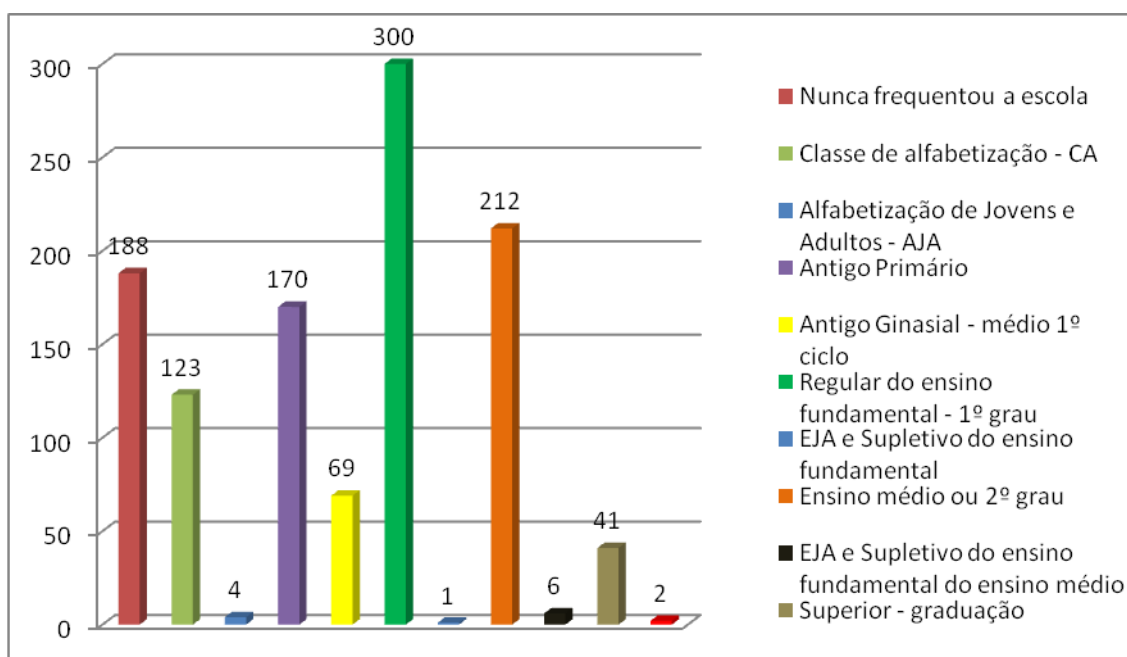
¹¹ O Censo Agropecuário não descreve o tamanho da área.

¹² O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) destina-se a estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão de obra familiar, por meio do financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias próximas. Disponível em https://www.bcb.gov.br/pre/bc_atende/port/PRONAF.asp

ano de 2017, números que nos fazem questionar sobre as condições desiguais postas para os pequenos agricultores acessarem as formas de crédito fundiário, o que esbarra de forma contundente no debate da reforma agrária do país, bem como no processo proletarianização do camponês e inserção do capital agrário.

Ao analisarmos o perfil de escolaridade dos donos das propriedades cadastradas no Censo através do gráfico 02, observamos que a maioria freqüentou a escola até o ensino fundamental I (o antigo 1ª grau), sendo que apenas a metade desse quantitativo cursou o ensino médio. Destaca-se ainda o número significativo de pessoas que nunca freqüentaram a escola e o baixo número de pessoas que cursaram a EJA.

GRÁFICO 2: ESCOLARIDADE DOS AGRICULTORES DE NOVA FÁTIMA CADASTRADOS NO CENSO AGRO -2017



Elaboração NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018. Fonte: CENSO AGROPECUÁRIO, IBGE, 2017.

Para a contextualização da presente tese partimos do entendimento de que o itinerário formativo das escolas localizadas no campo do município não pode ser analisado isoladamente, pois eclode de relações sociais complexas. Por conseguinte, buscamos analisar o universo do município não apenas no

âmbito educacional, mas também a dimensão socioeconômica a partir dos dados dos censos demográficos, agropecuário, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD) Contínua e da Educação Básica. Mesmo compreendendo que há limites de abrangência, metodologia de coleta de dados nos censos e dados oficiais, optamos por utilizá-los ao consideramos que um “pedaço” da realidade é ilustrado e nos permite desnudar as condições de vida da população do município.

Desta maneira, o contexto educacional pulsa de uma realidade que engloba relações sociais calcadas na complexidade da vida diária das pessoas que, cotidianamente, são reflexos da dialogicidade presente nos modos de ser e existir e que latejam nas escolas e no fazer pedagógico das professoras raízes de umbuzeiro.

2.1 O contexto social e educacional de Nova Fátima

A história do processo de escolarização no município de Nova Fátima data de 1940 e 1950, época em que não havia escolas e o ensino era ministrado na casa das famílias. Segundo Pinto (2016), as primeiras professoras do município vieram de outras cidades, eram leigas e exerciam o magistério sem nenhum embasamento pedagógico e pouca remuneração. A construção da primeira escola pública só ocorreu após dez anos da formação do povoado, em 1957. Atrelada a história da formação religiosa, na década de 1960 é criado pela Igreja Assembléia de Deus o prédio escolar voltado para os próprios fiéis. A escola, que ofertava o ensino fundamental e era conveniada com o município deixou de funcionar em 1970. Posteriormente, seis anos depois, em 1976 é criado o Centro Educacional Cenecista Nossa Senhora de Fátima, inicialmente com as turmas do 6º ao 9º ano e, em 1983 foi implantado o ensino médio. A escola era mantida por doações da comunidade e o estudante pagava uma pequena mensalidade (PINTO, 2016).

Com a criação do Colégio Estadual Virgílio Francisco Pereira, em 1986, vários alunos foram transferidos do Centro Educacional para a escola estadual, o que gradativamente culminou na extinção da escola. (PINTO, 2016).

Atualmente, o município de Nova Fátima possui uma escola estadual que atende os estudantes de todas as comunidades, haja vista que não há escolas de ensino médio no campo. A primeira e única escola que atende aos alunos do 6º ao 9º no campo fatimense foi construída somente em 2001. Atualmente e seis na sede do município.

Optamos por contextualizar o processo de escolarização de Nova Fátima situando-o a partir do estado da Bahia por compreendermos que essa realidade emerge e faz parte de uma totalidade concreta. Nesse ínterim, problematizar sobre as condições que são postas às populações do campo na luta diária ao acesso à educação escolar faz-se necessário para compreendermos os processos de humanização e emancipação nas práticas das professoras do presente estudo.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) demonstram que a desigualdade na instrução da população tem caráter regional, visto que as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8% e 14,5%, respectivamente, para pessoas com 15 anos ou mais de idade, frente a taxa de 3,5% nas Regiões Sudeste e Sul e a taxa de 5,2% na Região Centro-Oeste. Complementarmente, na Região Nordeste, 38,6% da população de 60 anos ou mais não sabia ler ou escrever um bilhete simples, sendo quase quatro vezes maior que a taxa do Sudeste para o mesmo grupo etário, 10,6% em 2017. (IBGE, 2017).

Na Bahia, o IBGE indica que a taxa de analfabetismo era de 13,0%, quase o dobro da média nacional que era de 7,2%. Esse dado revela que no ano de 2017, a Bahia registrava um total de 1.538.293 pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever. Ao explorarmos os dados do Censo de 2010 relativos ao município de Nova Fátima, os números revelam um quadro de analfabetismo em torno de 26,4% da população com 15 anos ou mais de idade, ou seja, 1.375 pessoas que nunca freqüentaram a escola. Outro dado que merece destaque é o quantitativo de pessoas sem instrução ou fundamental incompleto: 4.732 pessoas, o que depreende-se que esse montante da população fatimense não completou os estudos da primeira etapa do ensino básico.

Ao analisarmos historicamente o quantitativo de matrículas no estado e em Nova Fátima através da tabela 03, percebemos que no período observado (2009 – 2017) há um decréscimo em todas das modalidades de ensino, principalmente no ensino fundamental e médio.

TABELA 03: QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR ANO E MODALIDADE DE ENSINO

| Modalidade/Ano | Abrangência /Matrícula ¹³ | |
|---------------------------|--------------------------------------|--------------|
| | Bahia | Nova Fátima |
| Pré-escolar | | |
| 2009 | 316.654 | 413 |
| 2012 | 271.759 | 314 |
| 2015 | 264.207 | 341 |
| 2016 | 265.349 | 142 |
| 2017 | 269.989 | 140 |
| Total | 1.387.958 | 1.350 |
| Ensino Fundamental | | |
| 2009 | 435.571.801 | 1.763 |
| 2012 | 2.959.682 | 1.725 |
| 2015 | 1.816.902 | 1.299 |
| 2016 | 1.780.827 | 1.165 |
| 2017 | 1.746.139 | 1.014 |
| Total | 443.875.351 | 6.966 |
| Ensino Médio | | |
| 2009 | 572.570 | 311 |
| 2012 | 523.350 | 302 |
| 2015 | 486.028 | 290 |
| 2016 | 502.770 | 302 |
| 2017 | 502.538 | 288 |
| Total | 2.587.256 | 1.493 |

Elaboração NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018. FONTE: Censo Escolar INEP/IBGE

Ao voltarmos o olhar para a realidade das escolas estaduais da Bahia de ensino médio que estão localizadas no campo, é latente a lacuna dessa modalidade de ensino. Dados do Censo Escolar de 2017 revelam que há, apenas, 134 escolas de ensino médio localizadas no campo em todo o estado da Bahia. A política adotada pela secretaria Estadual de Educação para

¹³ Rede pública estadual e municipal

atender aos estudantes que precisam cursar o ensino médio nas zonas rurais dos municípios tem sido o Ensino Médio por Intermediação Tecnológica (EMITEC). A metodologia adotada é da educação à distância (EAD), em que os estudantes assistem em salas anexas as escolas sedes, às aulas via satélite ministradas por professores especialistas localizados em Salvador. Os estudantes são acompanhados por tutores para a realização das atividades. Essa roupagem de ensino médio está em vigor no estado desde 2010 e, atualmente, está presente em 142 municípios.

Especificamente, no município de Nova Fátima, no ano de 2017, o ensino médio apresentou o seguinte número de matrículas: 87 estudantes no primeiro ano, 89 no segundo ano e 86 no terceiro ano. Analisando-se os dados referentes à matrícula do 9º ano do ano de 2016, verifica-se que há um decréscimo de 32,56% se equivalermos o número de estudantes que saem do 9º e que deveriam matricular-se no ensino médio, ou seja, 32,56% dos estudantes do 9º ano ou não se matricularam no ensino médio ou foram reprovados.

Perceptível na tabela 4, os dados do censo escolar de 2017 revelam que no total de matrículas (1.571), a maior concentração é nos anos finais do ensino fundamental.

TABELA 4: MATRÍCULAS DAS MODALIDADES DE ENSINO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA FÁTIMA

| Modalidade de ensino | Matrículas |
|-----------------------------|-------------------|
| Creche | 104 |
| Pré-escola | 165 |
| Anos iniciais | 142 |
| Anos finais | 518 |
| Ensino Médio | 262 |
| EJA | 218 |
| Educação Especial | 165 |

Elaboração NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018. FONTE: Censo Escolar/INEP 2017.

Diante dos dados, depreende-se que a etapa da escolarização básica não foi concluída por todos os estudantes matriculados na rede pública de ensino. A partir da constatação de que a maioria dos jovens que cursam o

ensino médio na sede do município é oriunda do campo, nos questionamos: quê escola para quê educação e juventude do campo? Como demandar projetos de sociedade para e com a juventude, quando essa mesma juventude não tem a sua formação escolar básica garantida?

Araújo (2017) aponta que

O sistema educacional precisa se organizar de forma a pensar o jovem reconhecendo que ele próprio sente os efeitos das transformações ocorridas e ainda sofre os efeitos da falta de um debate consistente sobre a juventude. Tem sido recorrente, nos debates atuais, a importância de se tomar a ideia de juventude em seu plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. (ARAÚJO, 2017, p. 47)

Dessa forma, a instrução escolar ou a falta dela configura-se em elemento fundamental na possibilidade organizativa dessa mesma juventude, tendo em vista a importância que essa parcela da população tem na configuração social do campo, pois, como ressalta Araújo (2017)

A heterogeneidade das condições de vida e trabalho dos jovens que vivem no meio rural brasileiro resulta em diferentes inserções produtivas, de acesso a serviços públicos e diferentes padrões de sociabilidade. Esses jovens compartilham os desafios que a agricultura familiar e os assentados e assentadas da reforma agrária enfrentam para garantir sua autonomia econômica e a melhoria das suas condições de vida. Diante da falta de novas oportunidades de trabalho e renda que marcam historicamente esse setor, alguns desses jovens migram para as cidades, resultando no envelhecimento da população rural e na quebra dos mecanismos de hereditariedade. (ARAÚJO, 2017, p. 49)

Logo, na constituição dos sujeitos sociais para um novo projeto de sociedade que considere o ser humano na sua inteireza, cabe uma escola agregadora, “enraizada e enraizante”, que considere as heterogeneidades como possibilidade de existência.

Para tanto, a partir do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, contextualizamos de onde “estas árvores brotam.” Ressalto que durante a realização da pesquisa de campo acompanhei a elaboração do PPP das escolas do campo, que foi concebido e gestado processualmente, nos anos de 2015 e 2016. As histórias das comunidades foram sistematizadas a

partir dos relatos dos moradores das comunidades e, também, do diagnóstico participativo da Unicafes, que prestava assistência técnica de ATER nas comunidades.

O município de Nova Fátima, em sua territorialidade, abriga os povoados e comunidades de São Francisco, Santo Antônio, São Joaquim, Alazão, Malhadinha, Queijo Cabaça, Tamboril, Pituba, Sinuque, Alto Sereno (Km 85), Jacuticaba, dentre outras. Como dito anteriormente, a população que vive no campo de Nova Fátima é estimada em 2.528 pessoas.

Atualmente, as cinco escolas são distribuídas nas comunidades de Alto Sereno, São Francisco, São Joaquim, Pituba e Santo Antonio. Ressalta-se que o fechamento de escolas em Nova Fátima se deu também na sede do município: em 2013 havia sete escolas no campo e seis sede. Em 2018, há cinco escolas na sede e no campo, respectivamente. Portanto, o fechamento das escolas acompanha o cenário do que acontece na Bahia e no Brasil em relação ao fechamento das escolas do campo.

A partir das observações das práticas das professoras, das participações nos planejamentos e reuniões pedagógicas, bem como nas atividades de elaboração de material didático, buscamos pistas para compreender como as professoras das escolas do campo de Nova Fátima enfatizam o processo de humanização juntamente com as crianças.

Voltar o olhar para a prática docente nos possibilitou, inclusive, problematizar a visibilidade que essas professoras “raízes de umbuzeiro” possuem em dois espaços distintos: no âmbito da secretaria de educação pela gestão pedagógica e com as comunidades. O intuito foi de perceber a capilaridade das práticas das docentes na dimensão das comunidades através das falas das mães, pais e avós que entrevistamos.

Para tanto, na próxima seção, caracterizamos brevemente as comunidades inseridas na presente pesquisa em suas dimensões históricas, sociais, econômicas e educacionais com o intuito de compreendermos as práticas das professoras a partir do “chão onde pisam.”

2.1.1 Povoado de São Joaquim e a Escola Municipal Claudio Ferreira Pereira

Os povoados e comunidades de Nova Fátima derivam de antigas fazendas, bem antes de existir a sede do atual município. Assim, as primeiras comunidades foram surgindo a partir da aglomeração das pequenas famílias nos espaços isolados do campo.

Relatos dos moradores mais antigos indicam que a comunidade de São Joaquim surgiu por volta de 1919, quando ainda era chamada de Fazenda Velha. Com a chegada dos primeiros moradores, o Senhor Félix Vitoriano de Oliveira e Dona Maria Belmira de Oliveira foi construída a primeira casa. Com o passar do tempo, os filhos do casal também constituíram famílias e passaram a morar todos na comunidade de São Joaquim: filhos, netos e bisnetos. Moradores de outras fazendas vizinhas foram chegando e agregaram-se à comunidade, o que promoveu o crescimento do povoado.

FOTO 11: COMUNIDADE DE SÃO JOAQUIM.



Fonte: MATOS, R.2018

Ao passo que a comunidade ia crescendo, os moradores sentiram a necessidade de construir uma escola municipal para seus filhos estudarem, tendo em vista a distância da sede do município. Assim sendo, solicitaram ao poder público a construção da escola que foi construída em 1985. Até a

construção da escola, as crianças da comunidade estudavam na casa do Senhor José Rodrigues dos Santos. Após a construção do prédio escolar, o nome dado à escola, o qual permanece até hoje, foi em homenagem ao ex Prefeito Claudio Ferreira Pereira.

FOTO 12: ESCOLA CLAUDIO FERREIRA PEREIRA, POVOADO DE SÃO JOAQUIM



Fonte: MATOS, R.2018

Dessa forma, a escola do povoado de São Joaquim surgiu da luta e proposição da comunidade. Após a construção da escola, foi erguida, em 1996, a primeira igreja católica, o que intensificou as festas em homenagem ao padroeiro do lugar.

Após a construção da escola, os moradores sentiram a necessidade de se organizarem coletivamente para buscar melhorias para a comunidade. Foi quando decidiram criar a Associação dos Pequenos Produtores de São Joaquim que teve como um dos fundadores e presidente o senhor Quirino Ferreira de Oliveira. Com o apoio de entidades municipais como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Fátima, a Associação abarcou projetos que promoveram o desenvolvimento da comunidade, como o Luz para Todos, Bahia Produtiva, acesso ao crédito através do Garantia Safra, bem como a

construção de cisternas de consumo e produção e o abastecimento de água encanada.

Dados da Secretaria Municipal de Saúde revelaram que, em 2017, a comunidade tinha em média 80 famílias e 240 moradores, os quais sobrevivem da agricultura familiar, criação de gado bovino e animais de pequeno porte, da renda de aposentados e pensionistas, do trabalho assalariado, da prestação de serviços na prefeitura, do comércio local. Essas atividades que movem a vida das pessoas que residem nas comunidades rurais constituem a pluriatividade encontrada no campo brasileiro que nos lembra Wanderley (2009). A maioria da população é associada ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Associação da comunidade.

Com trinta e dois anos de existência, a escola Claudio Ferreira Pereira está localizada no centro do Povoado de São Joaquim começou a funcionar em 1992 com atendimento a alunos de Pré Escola e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira professora da escola foi Rosália de Oliveira Santos Silva que, além de ser responsável pelas questões pedagógicas, assumia as questões administrativas. Atualmente, atende 09 alunos de 3 a 5 anos de idade, na Pré Escola, 11 alunos de 6 a 9 anos do Ensino fundamental I de 1º ao 4º anos. Todos os alunos são atendidos pelo bolsa família.

A Escola Municipal Claudio Ferreira Pereira é arejada e tem a seguinte estrutura física: 02 salas de aula, 01 sala multiuso para secretaria e professores, 01 cantina, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 banheiro acessível, 01 quadra esportiva, 01 área de lazer, 01 cisterna de 52 mil litros e outra de 6 mil litros. O prédio está em boas condições, porém faz-se necessária a construção de 01 sala de acessibilidade, 01 biblioteca e ampliação da cantina.

2.1.2 Povoado do Alto Sereno e Escola Antonio Machado

A comunidade Alto Sereno, também conhecida popularmente como Senhorinha, surgiu por volta de 60 anos atrás, quando ainda pertencia ao município de Riachão do Jacuípe. Localizada nas margens da BR 324, entre Riachão do Jacuípe e Nova Fátima, a comunidade do Alto Sereno deriva da fazenda do Senhor Roque Ferreira, primeiro morador da região. Depois da chegada do Senhor Roque chegaram outros moradores, a exemplo do casal Antônio (In memorial) e Dona Senhorinha, considerados com um casal referência da comunidade, por sempre estarem à frente dos interesses do povoado.

A história de Alto Sereno é permeada pela religiosidade. Assim, era costume os moradores tomarem aulas de catequese na casa de Dona Senhorinha, local em que eram realizadas missas e cultos. Com o passar dos anos, a comunidade, através do trabalho coletivo, conseguiu construir a Igreja Católica. A comunidade católica reúne-se a cada semana para a celebração da palavra ou terço, mensalmente para celebrar a santa missa e anualmente festejam o padroeiro local, São Benedito, com celebração de missas, leilões e vendas nas barracas da comunidade.

Os moradores consideram como marco importante da comunidade à criação da Associação Beneditense. Fundada no dia quatorze de setembro de mil novecentos e noventa e quatro e sem sede própria, as reuniões eram realizadas na casa do Senhor Antonio, considerado o propulsor da criação da associação. Após doze anos de existência e de trabalhos coletivos, a comunidade conseguiu construir a sede própria da associação que, atualmente, já conta com uma cozinha industrial e carro próprio. Com a criação da sede, foi possível acessar projetos que contribuíram para o crescimento da comunidade como a construção das cisternas de consumo para a população, acesso dos agricultores à assistência técnica de ATER, bem como a criação do grupo de produção de mulheres. Para a população, a criação da associação promoveu mais desenvolvimento para as pessoas da comunidade.

FOTO 13: ASSOCIAÇÃO BENEDITENSE DO ALTO SERENO



Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

Com cerca de 40 famílias, a organização socioeconômica da comunidade gira em torno da agricultura familiar, criação de gado bovino e animais de pequeno porte. Assim como na comunidade de São Joaquim, a pluriatividade está presente nos modos de vida da população, com a existência de pequenos comércios como mercados e bares. Na sua maioria os moradores são sócios do Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e da associação da comunidade.

São realizadas na comunidade algumas atividades recreativas, esportivas, artísticas e culturais, sendo: torneios de futebol e futsal, festa do carneiro, festa em comemoração ao dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, sob a organização da Escola Antonio Machado.

A Escola Antonio Machado, única na comunidade, data de 1971, ano de sua criação, época em que o povoado era incorporado ao município de Riachão do Jacuípe. Começou a funcionar em fevereiro do ano de 1971 com alunos da pré- escola 1ª a 4ª série do ensino fundamental, sendo Alzira Leão Carneiro a primeira professora. Antes disso, os alunos eram atendidos na casa

de farinha de Seu Luluzinho, morador que doou um terreno para a construção do prédio escolar. Durante a sua história, a escola obteve duas nomenclaturas, sendo o primeiro nome dado Escola Municipal José Francisco de Sá Teles que depois mudou para Escola Municipal Antonio Machado em homenagem ao filho do doador do terreno por a sua vida ceifada em acidente em frente à escola. Atualmente a escola está fechada por problemas na estrutura física, tendo sido transferido o funcionamento para uma casa alugada pela prefeitura na própria comunidade.

Na roda de conversa realizada com as mães durante a pesquisa de campo, a insatisfação em terem mudado a escola de local era latente. Com a promessa de que a escola seria transferida, provisoriamente para outro local, para que fosse construído outro prédio mais próximo do centro da comunidade e adequado as necessidades das crianças e das professoras, as famílias aceitaram a mudança de local. No entanto, a dita construção não foi realizada até os dias atuais.

FOTO 14: ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO MACHADO EM CASA PROVISÓRIA EM QUE FUNCIONA A ESCOLA.



Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

A estrutura física do prédio escolar original é composta de 01 sala de aula, 01 cantina, 01 banheiro para os alunos, 01 cisterna de 52 mil litros e outra de 8 mil litros. O prédio está em péssimas condições de uso. Através da elaboração do Plano de Ação Articulado, a comunidade indicou que é necessário a construção de 01 secretaria, 01 sala de acessibilidade para atender crianças com déficit e deficiência, 01 dispensa, 01 quadra de esporte, 01 pátio coberto, 01 cozinha ou ampliação da que tem, colocar piso, forro, área coberta, 01 banheiro para os alunos, construção de muro para a segurança dos alunos, pois a escola fica as margens da BR 324. Até o ano de 2015, a escola não possuía o documento de doação do terreno, fato que dificultava ações de reforma mais estrutural do prédio. Através do Projeto Cisternas nas Escolas, desenvolvido pela ASA (Articulação do Semiárido Brasileiro) em parceria com o Movimento de Organização Comunitária, a escola conseguiu a doação do terreno para que fosse possível construir a cisterna de 52 mil litros.

Atualmente a escola possui 09 alunos de creche e educação infantil de 3 e 5 anos de idade e 09 alunos de 6 a 09 anos inseridos no ensino fundamental, organizados em uma turma multisseriada, na qual trabalha-se com a metodologia do CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo) no turno vespertino.

2.1.3 Povoado de Pituba e Escola Municipal Rui Barbosa

A comunidade de Pituba, de acordo com os relatos dos moradores mais antigos, possui esse nome devido ao fato de, a partir de uma brincadeira em uma bodega (bar), em que moradores e visitantes tomavam a cachaça Pitu resolveram apelidá-la com este nome. Originária da Fazenda Morro de Cima, o povoado da Pituba também tem suas raízes a partir do aglomerado de famílias. Dessa forma, os primeiros moradores eram constituídos de duas famílias: a de seu José Justiniano, casado com Dona Mercês Maceno de Souza e seus 6 filhos e a família de João Souza e Dona Filozina Jesus de Souza que tiveram 4 filhos.

No ano de 1988 os moradores sentiram a necessidade de organizar a comunidade, quando, então foi criada a Associação de Moradores. Sem sede própria, as reuniões ocorriam nas comunidades vizinhas de de Morro Baixo e depois em Pau Branco.

Então, no ano de 1997 com aproximadamente 40 sócios a sede da associação na comunidade foi construída através de mutirão e em terreno doado pelo presidente da associação Senhor Marcilio Pereira. A partir da criação da sede, a Associação passou a contar com parcerias para realizar atividades voltadas para a comunidade. Na época, através da articulação com a EBDA, a CAR e o STTR, os agricultores adquiriram as primeiras cisternas de consumo, um galpão e um trator. Atualmente, há na associação o Grupo Produtivo das Mulheres da Pituba que produz sequilhos e hortaliças através das cisternas de produção.

FOTO 15: SEDE DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS AGRICULTORES DA PITUBA



FONTE: SOUZA, Maria. 2018

Com o crescimento da comunidade, houve a necessidade de construir o prédio escolar, pois, antes da construção, a escola funcionava na casa da professora Maria Souza de Matos. Como havia duas turmas e a casa era

pequena, as aulas aconteciam embaixo de um pé de quixabeira. O primeiro nome dado á escola foi Simão José Rodrigues que, posteriormente, passou a denominar-se Escola Municipal Rui Barbosa, em homenagem ao escritor baiano. Assim, a construção da escola foi um grande sonho realizado na comunidade.

FOTO 16: ESCOLA MUNICIPAL RUI BARBOSA



FONTE: SOUZA, Maria. 2018

Atualmente há, na escola, uma turma multisseriada composta por 09 alunos 3 e 5 anos de idade da educação infantil e no ensino fundamental I, 07 alunos de 6 a 09 anos de idade em que se aplica a metodologia do CAT (Conhecer, analisar e transformar a realidade do campo), Educação Contextualizada.

A Escola Municipal Rui Barbosa possui a seguinte estrutura física: 01 sala de aula, 01 cantina, 01 banheiro para os alunos, 01 cisterna de 52 mil litros e outra de 15 mil litros, área coberta. O prédio está em boas condições de uso. Porém faz-se necessário a construção de 01 sala de informática, 01 sala de

acessibilidade para atender crianças com déficit e deficiência, 01 dispensa, 01 quadra de esporte.

De acordo com os dados da Secretaria de Saúde, a população do povoado é formada 94 famílias e 314 pessoas. Desse total, 160 fazem parte da Associação. As famílias vivem da agricultura familiar, dos pequenos comércios, da criação animais de pequeno porte e de gado. As atividades recreativas, esportivas, artísticas e culturais são muito presentes entre a população que constantemente promovem torneios de futebol, festa de vaqueiros e fazendeiros, cavalgada, resgate cultural, festejos da padroeira Nossa Senhora de Aparecida.

2.1.4 Povoado de São Francisco e Escola Municipal Filadelfo Antonino de Araújo

O Povoado de São Francisco, assim como os outros povoados de Nova Fátima também surgiu de uma fazenda. Os moradores antigos relatam que por volta do ano de 1954 moravam na Fazenda Gato o senhor Justo, sua esposa Lúcia e seus filhos. Há quatro quilômetros desta fazenda havia uma fábrica de requeijão e todas as manhãs o senhor Justo tirava leite das vacas para vender à fábrica. No ano de 1967 o senhor Justo, para ficar mais próximo da fábrica, construiu a primeira casa que daria origem à comunidade. A partir daí, outras pessoas passaram a morar no lugar, inicialmente denominada de Fabrico que, posteriormente passou a ser chamada de São Francisco.

Ao fazermos a retrospectiva cronológica sobre os fatos importantes que ocorrem na comunidade, registra-se que a Associação dos Pequenos Produtores Rurais foi fundada em 1987. Em 1988 a energia foi instalada e Telebahia veio logo após. A escola da comunidade foi construída em 1991 e em 2002 foi inaugurada a praça da comunidade.

As 177 famílias da comunidade organizam-se economicamente à volta da agricultura familiar, criação de gado e animais de pequeno porte, além de fábricas de queijo. Em relação ao aspecto cultural, são realizadas algumas atividades recreativas, esportivas, artísticas e culturais, sendo: torneios de

futebol, festa de vaqueiros, festas juninas com apresentação de quadrilha, festa em comemoração ao dia das mães, dia dos pais, dia das crianças

A Escola Municipal Filadelfo Antonino de Araújo foi inaugurada em agosto de 1991 com turma multisseriada formada por alunos da pré- escola 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Atualmente, a escola possui duas turmas, sendo uma de educação infantil formada por 11 alunos de 3 e 5 anos de idade, e outra turma do ensino fundamental I, composta por 14 alunos de 6 a 09 anos de idade.

Estruturalmente, a Escola Municipal Filadelfo Antonino de Araújo possui a seguinte estrutura física: 02 salas de aula, 01 sala de informática, 01 cantina, 01 banheiro feminino, 01 banheiro masculino para os alunos, 01 cisterna de 52 mil litros e outra de 16 mil litros, 01 área coberta. Apesar de o prédio ter boas condições de uso, faz-se necessário a construção de 01 secretaria, 01 sala de acessibilidade para atender crianças com déficit e deficiência, 01 dispensa, 01 quadra de esporte.

Diante da caracterização da estrutura física das escolas, abordaremos, adiante, a dimensão social atribuída pelas mães e alunos que já passaram pelas escolas. Com isso queremos compreender a “capilaridade das raízes” das Professoras e de como as prática docente contribuiu para a humanização no espaço escolar.

CAPÍTULO III - A PESQUISA TOMA FORMA: PERCURSO METODOLÓGICO



*“O barro toma a forma que você quiser /
você nem sabe estar fazendo apenas o que
o barro quer”. (LEMINSK, 1985)*

A sensibilidade do poeta brinda a nossa existência com possibilidades de ver o mundo e a vida a partir da linguagem poética. A representação do barro nas mãos do oleiro nos remete metaforicamente a alusão de se fazer pesquisa com a profissão do oleiro, que ao trabalhar com o barro, vai dando-o forma, guiado pelo movimento e por suas mãos. Dependendo da textura, da sua composição e características, o barro vai adquirindo contornos e como bem nos lembra Leminsk (1985), não é apenas o barro que toma forma, mas o oleiro também é movido, tocado pelo barro.

Essa relação metafórica da vida com a pesquisa acadêmica nos leva a refletir que na metodologia não é ela que define os passos dados para compreendermos as questões da pesquisa, mas é a própria realidade que vai moldando a metodologia. Assim, não é a metodologia que demanda o objeto, mas o objeto que demanda a metodologia.

Nesse íterim, a leitura da realidade observada foi nos dando pistas que direcionam para um entendimento de pesquisa comprometida com a possibilidade de compreensão e apreensão do mundo engajada com as pessoas que fazem parte dela. Não se pesquisa apenas para perceber a visão daquele que pesquisa, mas também para compreender a existência do outro, das pessoas que colaboram nesse processo de construção de conhecimento. Pesquisar sobre educação e especificamente sobre o fazer pedagógico de professoras de escolas no campo em um município no interior da Bahia torna-se desafiador e, antes de tudo, demonstra a minha esperança na educação pública dos povos do campo.

Para tanto, a abordagem da pesquisa se deu pelo viés qualitativo, pois, corroboramos com Brandão (2003) ao afirmar que

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos um nome de pesquisa qualitativa reside no fato de que através dessa abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive, da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e

conviver, nós recuperamos a confiança em nós mesmos. O que está em jogo não é uma pura e simples questão de escolha metodológica. É uma postura ética e epistemologicamente existencial que de maneira ousada se reescreve. Posso conversar e entrevistar, posso registrar dados por escrito a partir de observações do que vejo e ouço, posso conviver com outras pessoas em diferentes situações, e posso fazer desses procedimentos fundados no diálogo entre pessoas, a porta de dados de minha abordagem de pesquisa, porque confio em mim. Porque posso confiar nas pessoas com quem interajo, e porque aprendo a confiar na qualidade da relação que nós estabelecemos. Se deve ser assim nas salas de aulas, entre eu e meus alunos, por que não pode ser assim a relação entre a pessoa que eu entrevisto e eu? (BRANDÃO, 2003, p. 185)

Foi e é com esse olhar que ao conviver com as professoras das escolas do campo de Nova Fátima que a pesquisa foi tomando forma, assim como o barro nas mãos do oleiro e que, a metodologia, tão importante nas pesquisas educacionais, vai se construindo, num devir inerente ao processo de construção e elaboração do conhecimento.

Assim como a abordagem qualitativa demandou o objeto estudado, a opção pelo estudo de caso deu-se pela particularidade do fenômeno observado. Nesta seara, recorreremos ao aporte teórico de Meksenas (2001) sobre o estudo de caso, ao afirmar que

O estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador. (MEKSENAS 2011, p. 118)

Nesse processo, refletir sobre os modos de fazer ciência nos dias atuais nos coloca no lugar de questionar sobre como o conhecimento produzido academicamente pode e deve atingir as pessoas. Diante disso, me coloco diante dos questionamentos de Garcia (2011) para refletir.

Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois espaços de escolaridade?. Será que o que escrevemos ajuda efetivamente às professoras e professores que estão nas salas de aula enfrentando todas as dificuldades para que seus alunos e alunas aprendam? Será que as pesquisas que

realizamos contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico? (GARCIA, 2011, p.18-19)

Dessa forma, a preocupação enquanto professora e pesquisadora que acredita no potencial da escola pública e seu papel na vida das pessoas, cotidianamente, nos espaços de formação de educadores do campo, essas perguntas ecoam e povoam a minha prática pedagógica. Nesse ínterim, precisamos pensar, também, no protagonismo da universidade pública, pois como afirma Luckesi et al (2012)

Não queremos uma universidade desvinculada, alheia à realidade onde está plantada, simplesmente como uma parasita ou um quisto. Ser alheia, desvinculada ou descomprometida com a realidade é sinônimo de fazer coisas, executar ensino, onde o conteúdo como a forma não dizem respeito a um espaço geográfico e a um momento histórico concretos. Em outros termos, é verbalizar “conhecimentos”, “erudições” sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto. (LUCKESI et al, 2010, p. 54)

Portanto, o fazer acadêmico, ao ultrapassar os “muros das universidades” e pisar o “chão” da vida concreta adquire contornos e materialização na estrutura social, sendo necessário a indissociabilidade entre reflexão epistemológica e política como nos aponta Santos (1985). Assim, Freire enfatiza que uma das questões fundamentais no ato de educar é a “clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (FREIRE, 2009, p. 23).

Nesse caminho, assim como Luckesi et al (2012)

Queremos produzir conhecimento a partir de uma realidade vivida e não de critérios estereotipados e pré-definidos por situações culturais distantes e alheias às que temos aqui e agora. Nesse contexto a validade de qualquer conhecimento será mensurada na proporção em que este possa, ou não, fazer entender e mais profundamente a realidade concreta. (LUCKESI et al, 2010, p. 58)

Deste modo, a realidade concreta que queremos compreender insere-se e pulsa de modos de vida e formação de uma (in)visibilidade produzida de professoras de escolas do campo através de discursos e narrativas

perpassadas ao longo de um processo civilizatório permeado por uma relação de colonialidade que perdura no imaginário profundo da cultura da sociedade (MARTINS, 2011), a lógica posta pela escola que adentrou o mundo rural foi a hegemônica, lógica essa que atribui o fracasso escolar ao próprio excluído.

Essa lógica caracteriza o que Boaventura de Souza Santos (2005) denomina de sociologia das ausências, em que a não existência de uma dada realidade é produzida, partindo da desqualificação das experiências que não se encaixam na racionalidade hegemônica, racionalidade essa que é demarcada “também em que o tempo instituído se impõe em detrimento de outros tempos”, como nos diz Macedo (2016)

Na contramão, compactuamos com o entendimento de Boaventura (2005) de os sentidos que atribuímos ao conhecimento vinculam-se à nossa história. Nessa mesma direção, Zago (2003) aponta que

A pesquisa se volta então para dimensões mais restritas da realidade social, ao mesmo tempo em que procura manter a relação entre planos macro e micros social. Ao lado das condições escolares e sociais da população, não se podem ignorar questões estruturais da sociedade bem como as políticas educacionais que ainda não deram conta de garantir a democratização do acesso ao ensino, em todos os seus níveis, e ao saber escolar. (ZAGO, 2003, p. 289)

É corroborando com essa preocupação exposta por Zago (2004) que este estudo emerge, pois, no caso específico diversos elementos indicam que a humanização presente na prática pedagógica das “professoras raízes de umbuzeiro” não pode ser tratada em blocos monolíticos: a formação específica voltada para a Educação do Campo; o local de origem; a inserção nas ações e dinâmica da comunidade e, num outro plano, as condições de trabalho docente no contexto rural. Portanto, ao adotarmos a postura de compreender o fenômeno da tese como um fenômeno social educacional intercalado com a vida e formação possibilita-nos refletir a partir da realidade concreta em sua totalidade.

Sobre a relação dialética entre a realidade social e o referencial de apoio para a materialização da pesquisa, Zago (2003, p.293) nos adverte que

não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à

racionalidade descrita nos manuais de metodologia. Sendo único, muitas respostas às questões que se apresentam na fase da coleta de dados vão sendo encontradas na prática concreta e na dinâmica que o pesquisador vai dando ao seu próprio trabalho. Nesse sentido, há uma relação dialética permanente entre realidade social identificada no trabalho de campo e o referencial adotado para interrogar.

Portanto, a interrogação que emerge da realidade social ao ser apoiada em um referencial que ajude a descortinar tal realidade possibilita um maior grau de problematização sobre o que se pesquisa. Faz-se necessário expor que a escolha em não trazermos na presente tese um capítulo exclusivo com revisão de literatura surge do nosso entendimento de autoria compartilhada do fazer da pesquisa ao optarmos por discorrermos as categorias teóricas a partir das falas das professoras. Dessa forma, as categoriais conceituais intercalam-se com a materialização das práticas a partir das narrativas discursivas.

Nessa seara, Becker (1997, p.12) também nos ajuda a refletir sobre a necessidade de não encarcerar a pesquisa em “camisas de força” e modelos prontos, tendo em vista que “os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único”. Portanto, os instrumentos para obter os dados relativos somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo. (ZAGO, 2003).

Ao adentrarmos no campo da pesquisa empírica, inevitavelmente nos deparamos com preocupações de ordem organizativa e de aceitação do que nos propomos a fazer. Para Dauster (1999, p. 2) o trabalho de campo tem como objetivo “compreender as redes de significado a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias”.

Zago (2003), a partir da sua experiência em pesquisas no âmbito da Sociologia da Educação elucida que

O pesquisador experimenta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão. Esse estado é vivenciado especialmente na fase inicial da coleta de dados, a qual é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram mais acertadas? O roteiro de questões dá conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas-

chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? “Esses questionamentos têm suas razões, pois nem todos os que pretendemos incluir no trabalho aderem aos objetivos da pesquisa”. (ZAGO, 2003, p.293)

Logo, por mais que o pesquisador busque seguir um planejamento anteriormente elaborado, provavelmente não ocorrerá *ipsis litteris*, pois os sujeitos sociais que contribuem com a pesquisa, assim como o pesquisador, possuem modos organizativos de ser e estar no mundo diferenciados, o que significa uma pré disposição, ou não, em contribuir para a materialização do texto acadêmico ainda embrionário.

Nesse ínterim, a intenção em explicitar sobre os passos dados em direção a materialização do texto acadêmico que ora se apresenta parte do que elucida Duarte (2002) sobre os instrumentos de pesquisa que nós, pesquisadores, recorreremos. Para autora

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p.140)

Deste modo é que a realização da pesquisa foi sendo conduzida com a utilização de instrumentos metodológicos que foram “se apresentando” a partir das condições concretas para a materialização do fazer acadêmico como o diário de campo, a entrevista, a observação participante e as rodas de conversa. A seguir, discorreremos sobre o uso de tais instrumentos no desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Intimidades de uma tese: o diário de campo, a entrevista, as rodas de conversa e a observação participante

Diário de campo , 06 de novembro de 2017.

Quanto mais eu vejo, mais percebo quanto preciso apurar o olhar...

A intimidade de uma tese envolve dimensões significativas do fazer acadêmico. A escolha de um tema de pesquisa exige uma sensibilidade para o ver e ouvir, principalmente a si mesmo. Por que pesquisar sobre educação em tempos de crise como o nosso? Mais ainda? Por que pesquisar sobre escolarização de povos do campo, historicamente explorados e relegados ao “refugio” da sociedade? Por que, então, mais ainda, pesquisar sobre as práticas pedagógicas de professores que lecionam em pequenas escolas localizadas na zona rural de um município no interior da Bahia quase invisível para o Estado? Despertei com essas inquietações que povoam os meus pensamentos ultimamente, principalmente pelo fato de estar gestando uma tese e um pequeno ser ao mesmo tempo que ao passo que se mexe no meu ventre me alerta: “estou aqui, preciso de ti também”. Outras inquietações vêm junto a essas nesse turbilhão de pensamentos: Como fazer pesquisa quando o relógio dos prazos e da vida te lembra o tempo todo o quão escasso e necessário é esse precioso tempo? Como refletir academicamente quando a preparação, a execução das aulas, o fazer docente na universidade imerso de reuniões, comissões, sistemas de notas, extensão, pesquisa também te exigem esse tempo? É o malabarismo da docência com a pesquisadora o tempo todo em minhas mãos. Pois, é assim que a visita a escola Cláudio Ferreira Pereira no Povoado de Alto Sereno em Nova Fátima inicia-se no dia 06 de novembro de 2017, com o despertar reflexivo. Acordo às 5:00 com essa preparação mental e em seguida já desço as escadas pensando no que comer. Preparar o café, arrumar o lanche para o dia, ligar para o meu tio Jorge que irá comigo. Nesse processo de pesquisa, a rede de apoio é fundamental. Tio Jorge faz parte dessa rede. Ele é aquela pessoa que não mede esforços para ajudar e é com ele que tenho dividido ultimamente a tarefa dos deslocamentos e andanças da pesquisa de campo. Com uma gravidez de risco, as idas e vindas para Nova Fátima precisaram ser feitas com mais cautela, antes a van, o ônibus e as 2:30 min de viagem não incomodavam tanto. Eu estava sozinha nesse meu corpo. Agora, sou habitada por uma pequenina em construção que exige cuidado dobrado com esse mesmo corpo. Agora sou casa e em breve serei cais, serei porto do meu menino.

Duarte (2002) utiliza a metáfora da viagem para remeter ao percurso da pesquisa. Para a autora, uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. A autora ainda prossegue

Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e

de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los. (DUARTE, 2002, p.141)

Dessa forma, a partir do entendimento que quando pesquisamos não recolhemos dados é que utilizamos o diário de campo como auxílio reflexivo em constante movimento.

O diário de campo, na pesquisa qualitativa constitui-se ferramenta indispensável no labor acadêmico. As possibilidades discursivas através do gênero textual que demanda uma escrita mais pessoal, as reflexões sobre a dinâmica social e a própria vida são materializadas em uma escrita íntima entre aquele que pesquisa e o que é pesquisado, ou seja, a pesquisa está na vida e a vida está na pesquisa, como bem afirma Nascimento (2017).

Sobre a utilização do diário de campo na pesquisa Oliveira (2014, p. 71-72) esclarece que

a prática do diário de campo como instrumento de registro de informações na/da pesquisa científica ainda é recente, embora sua existência, enquanto instrumento de registro de acontecimentos pelos sujeitos sociais, seja anterior ao uso científico. (...) Foi no século XIX que este dispositivo passou a ser utilizado por determinadas ciências/pesquisadores, principalmente por este ser um século fecundo para o surgimento de novas ciências. Entretanto, sua utilização nos séculos XX e XXI foi/é feita nos diversos campos e aspectos de pesquisa que perpassam pela Psicologia, Serviço Social, História, Antropologia, Sociologia, Educação entre outras.

A existência do diário como registro das ações humanas citadas pela autora interligam-se com as conquistas de território e datam do século X.

Os diários surgem tanto na Europa quanto no Japão por volta do século X. Pelo fato de as habilidades de escrita nesta época serem restritas, os diários foram inicialmente elaborados por membros de elites – como o caso da corte japonesa ou do clero anglo-saxão. Quando o uso da escrita e os meios técnicos se expandiram, os depoimentos escritos regularmente com caráter pessoal também se ampliaram. Assim, por volta do século XVII, inúmeros documentos desse tipo foram criados, não apenas por religiosos e nobres, mas por cientistas, arquitetos e outros. (ALASZEWSKI, 2006 apud ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 01)

Ainda sobre o diário de campo, Macedo (2010) esclarece que além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador o diário de campo é utilizado, geralmente, como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Dessa forma, a partir do entendimento de que na pesquisa qualitativa os instrumentos metodológicos devem ser um *continuum*, a utilização do diário de campo como forma de registro esteve articulada com todos os outros instrumentos. Através do diário de campo, as reflexões sobre a pesquisa na volta para casa e para a vida docente fez com que a pesquisa estivesse em constante movimento de análise, imersa em um tempo presente e um “vir a ser constante”. Macedo, ao tratar sobre o tempo na pesquisa esclarece que

Para os “nossos tempos”, uma boa pergunta formativa é: como devemos habitar e compreender o tempo? É preciso tempo, portanto, para se transformarem os antigos papéis, se desconstruírem os conceitos protegidos, o lugar comum, os consensos resignados, as verdades pré-digeridas, as epistemologias hierarquizantes, para inventar e se autorizar a fazer a crítica do império do tempo marcado que, melhor do que ninguém, aprendeu a expulsar o acontecimento. (MACEDO, 2016, p.44)

Assim, com o desejo de não expulsar o acontecimento da pesquisa, Zaia Brandão (2000, p. 8) afirma que as entrevistas, no trabalho acadêmico, “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. Assim, optamos, no desenvolvimento da pesquisa pela entrevista sem estruturação rígida e perguntas fechadas nos apoiando nas concepções de Brandão (2003). Para o autor,

Entre quem pergunta e quem responde é importante dissolver cada vez mais a relação de poder que dá a quem pesquisa o direito de saber para si e para seu próprio uso, aquilo que tem a ver com frações de intimidades da vida e dos imaginários sobre a vida de pessoas que, por -não

estarem na escola, nem por isso devem ficar à margem do que ela elabora e propõe. Toda pessoa que responde a um questionário (ou entrevista) torna-se coautora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar ideias sobre ideias, análises sobre representações, interpretações sobre modos de ser, sentir e pensar, complexos temáticos e conceitos geradores. (BRANDÃO, 2003, p. 168)

A partir das nossas idas a campo e tendo como intenção captar os significados atribuídos às palavras dos sujeitos colaboradores, realizamos as entrevistas nos contextos sociais em que eles se constituem/iam enquanto atores sociais e coletivos: na escola, na casa das professoras, na secretaria de educação, nas estradas em direção as escolas no ônibus escolar.

Ao considerar que entrevista é trabalho como bem alerta Zaia Brandão (2000, p. 08) e, como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”, especificamente, no presente estudo, utilizamos a entrevista compreensiva a partir do entendimento de Kaufmann (1996, p.15) ao esclarecer que “cada pesquisa produz uma construção particular do objetivo científico e uma utilização adaptada dos instrumentos: a entrevista não deveria jamais ser empregada exatamente da mesma maneira.” Portanto, a entrevista, a partir desse entendimento, ao ser apropriada como parte integrante da construção da pesquisa e não como técnica exclusivamente mecânica implica, necessariamente, uma relação de interdependência com os demais procedimentos associados ao processo de elaboração dos dados. Sua inserção no âmbito da pesquisa qualitativa possibilita construir a problemática de estudo em processo e em diferentes etapas.

Zago (2003) esclarece que

A entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandardizado: definição da problemática em fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que antecede à coleta de dados voltados para o teste e comprovação de hipóteses; amostragem tendendo para a representatividade, com questões estabilizadas; posição impessoal do pesquisador que, centrado no rigor do método, trabalha com pouca margem de variação de uma entrevista. Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da

investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa é a riqueza do material que descobre.” (ZAGO, 2003, p.296)

E na riqueza que fomos descobrindo das práticas das professoras do campo de Nova Fátima fomos percebendo¹⁴ o quanto de humanização há em seus fazeres pedagógicos, dada a capilaridade de suas raízes na vida das pessoas das comunidades nas quais vivem e trabalham. Dessa forma, a entrevista compreensiva apresentou-se como instrumento valioso, na medida em que “inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização.” (KAUFMANN, 1996, p. 20). É a partir desse entendimento que a pesquisa é gestada, pois como afirmamos anteriormente, não é a metodologia que demanda o objeto, mas o objeto que demanda a metodologia.

Para tanto, a entrevista mostrou-se o instrumento metodológico possível para compreendemos a dimensão da gestão das escolas do campo do município, especificamente a secretaria de educação, a direção e a coordenação do Departamento das Escolas do Campo de Nova Fátima. Com as professoras e com as pessoas das comunidades, a roda de conversa foi delineando-se no decorrer da pesquisa de campo, bem como a observação participante da prática docente através dos momentos de construção das fichas pedagógicas, dos momentos de estudo e formação e dos planejamentos coletivos.

Ao passo que realizamos as entrevistas, voltamos o nosso olhar para observar a realidade ao redor, tendo em vista a relação inseparável entre entrevista e observação a partir do aporte teórico de Zago (2003, p.298), pois, segundo a autora

A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados. Nesse sentido, não há separação entre as duas, uma vez que é no quadro da pesquisa que se define o que cabe a cada uma delas.

¹⁴ A utilização do gerúndio é uma escolha metodológica de escrita, pois partimos do entendimento de que a pesquisa deu-se de forma contínua, em processo e não de forma imediata. Assim, a escolha pela estrutura lexical foi e é intencional, tendo em vista que a forma como apresentamos a língua e a linguagem reflete modos de ser e estar no mundo.

Na presente pesquisa, essa relação de complementaridade entre a entrevista e a observação partiu da escolha do local das entrevistas com os gestores que foram à secretaria de educação e a itinerância no transporte escolar em direção às escolas, pois o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. (ZAGO, 2003). Dessa maneira, importava-nos compreender a dimensão da gestão escolar em relação práticas das professoras e, para tanto, a entrevista e observação em locais distintos nos revelou como as (in)visibilidade dessas professoras são presentificadas nas ausências discursivas. (SOUZA, 2005)

Na complementaridade do percurso metodológico e com o desejo de caminharmos no sentido da maior personalização do trabalho científico (OLIVEIRA, 2008) a roda de conversa emergiu como instrumento capaz de apurarmos o olhar panoramicamente para as práticas de humanização das professoras. Foi dessa forma que chegamos às raízes, puxando a cadeira e abrindo a roda para a prosa, para a conversa. Nesse sentido,

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a 'olho nu' pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Portanto, a partir de uma dimensão amplificada e dialógica de pesquisa, inicialmente, tínhamos por horizonte utilizarmos os Círculos de Cultura Freireano para compreendermos o tema da tese, pois compactuamos com Meksenas (2007) quando afirma que

Abordar a contribuição da teoria de Paulo Freire na questão das metodologias da pesquisa empírica implica em refletir acerca da relação que se estabelece entre sujeito e o objeto de pesquisa, superando a noção comum do sujeito que-pesquisa atuando sobre os sujeitos que-são pesquisados, de modo unilateral e vertical. (MÉKSENAS, 2007, p. 02)

No entanto, a utilização dos Círculos de Cultura não foi possível devido a minha condição de *"doutocente"* em travessia entre Feira de Santana –

Amargosa - Nova Fátima, tendo em vista a realização dos círculos demandaria mais tempo nas comunidades.

Diante disso, as rodas de conversa apresentaram-se como possibilidade metodológica a partir de um diálogo aberto, respeitoso e, principalmente, por possibilitar narrativas outras, pois como bem nos esclarece Fazenda (2017, p.20)

Roda, é mandala, é círculo, é movimento que induz e conduz à produção do conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda a sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade.

Portanto, ao consideramos o movimento do conhecimento atrelado à dinâmica da vida é que optamos por inserir a roda de conversa na construção da pesquisa. A roda de conversa é um instrumento metodológico que remete às lições de Freire sobre a educação dialógica. Assim,

Para Moura e Lima (2014)

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa." (MOURA, LIMA , 2014, p. 102)

Dessa forma, a roda de conversa no fazer acadêmico pressupõe postura investigativa de escuta sensível diante do outro que se apresenta a partir de uma dimensão contextual e reflexiva, pautada no diálogo construtor de saberes. Segundo Santos (2005) a transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem a escrita científica. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. Na figura 04 representamos a nossa perspectiva da roda de conversa como instrumento metodológico.

FIGURA 04: RODA DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA.



Elaboração NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

Portanto, ao partir do diálogo, entendemos que a roda de conversa como instrumento de pesquisa possibilita-nos a vivência da pesquisa realmente dialógica em que o conhecimento enquanto atividade reflexiva incorpora os saberes inerentes às pessoas. Em Brandão (2003, p. 208), encontramos a base para utilizar esse procedimento metodológico:

Não apenas escutar bem, como uma técnica, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um -objeto de pesquisa, mas estar ao lado de outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente – as suas palavras, os seus silêncios. O diálogo que deveria estar no começo e no final de qualquer interação, está além das metodologias e não cabe em qualquer técnica de trabalho.

Dessa forma, até chegarmos aos momentos das rodas de conversa, o caminho percorrido foi o da observação da prática e do modo de vida das comunidades. Assim, em cada visita buscava apurar o olhar para compreender as singularidades daquelas pessoas e comunidades. Dessa forma, participei das devoluções do CAT, momento em que as crianças e professoras apresentam o conhecimento socialmente construído em sala de aula a partir da análise da realidade captada pela ficha pedagógica. Também participei das festas de finalização do ano letivo, das confraternizações das professoras, dos planejamentos pedagógicos. Minha ida ao município era a cada dois meses, sendo intercaladas com as aulas, as reuniões, as participações em comissões e orientações da UFRB.

As rodas de conversa ocorreram em oportunidades distintas no período de desenvolvimento da pesquisa, especificamente nos períodos do ano letivo, guiadas por uma-questão tema, diferenciadas segundo o grupo. Com as comunidades, a questão tema elucidou a representação da escola para a comunidade. Dessa forma, iniciamos a conversa com a questão: O que a escola representa para a comunidade? Como vêm a escola?

Já com as professoras, partimos do seguinte:

- Qual a nossa concepção de Educação do Campo?
- Como eu me vejo enquanto educadora do campo?
- Como eu vejo a relação com a comunidade?
- Qual o meu projeto de vida?
- Onde desejo que meus alunos estejam futuramente.

O ambiente da roda era a própria escola. Dispostos em círculo, idosos sentados nas cadeiras, crianças sentadas no chão, alguns jovens de pé. Foi assim que as nossas conversas foram organizadas espacialmente. Diante do entendimento de que o diálogo pertence ao grupo e não ao pesquisador, o nosso cuidado era de que o eixo temático não engessasse a conversa e impedisse que o diálogo fluísse de forma mais natural possível. E como as escolhas são essenciais para garantir a discussão do problema da pesquisa, elas não podem impedir o diálogo (CAMPOS, 2000).

Para mantermos o anonimato e resguardar as identidades das pessoas colaboradoras da pesquisa as escolhas lexicais deram-se a partir da simbologia da caatinga e sua riqueza de flora resistente as intempéries. Assim, as Professoras Raízes de Umbuzeiro foram denominadas a partir das árvores emblemáticas da caatinga: Professora Quixabeira, Professora Mandacaru, Professora Angico, Professora Aroeira e Professora Munlugu. Já, as mães adjetivamos como Flor de Umbuzeiro, Flor de Mandacaru e Flor de Velame e as alunas que já passaram pelas escolas remetemos aos frutos: Ex Aluna Umbu, Ex Aluna Licuri, Ex Aluna Maracujá do Mato e Ex Aluna Gabiroba.

Na figura 05 representamos imageticamente as pessoas colaboradoras da pesquisa, em que na base da figura encontram-se as professoras com suas raízes pedagógicas, seguidas pelos frutos que foram as ex alunas e as flores, que são as mães que participaram das rodas de conversas.

FIGURA 05: REPRESENTAÇÃO DAS PESSOAS COLABORADORAS DA PESQUISA



Ex Aluna Umbu, é formada em Engenharia Ambiental pela Universidade Veiga de Almeida no Rio de Janeiro; Ex Aluna Licuri, licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia, campus de Coité, Ex Aluna Gabiroba, graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe, Ex Aluna Maracujá do Mato, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Riachão do Jacuípe e pós graduanda em Educação Inclusiva e, também, em Pedagogia Clínica.

Quanto às Professoras Raízes de Umbuzeiro, apresentamos na tabela 05 a caracterização do perfil educativo e formativo.

Tabela 05: Perfil das Professoras colaboradoras da Pesquisa

| PROFESSORAS RAÍZES DE UMBUZEIRO | | | | | |
|---|------------------------------|--|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| | Professora Quixabeira | Professora Mandacaru | Professora Aroeira | Professora Angico | Professora Munlugu |
| Idade | 51 anos | 41 anos | 47 anos | 43 | 48 |
| Formação acadêmica | Magistério Proformação | Normal Superior Especialização em Psicopedagogia | Normal Superior | Licenciatura em história | Normal Superior |
| Tempo de docência | 31 anos | 21 anos | 31 anos | 21 anos | 25 anos |
| Docência no campo | 31 anos | 21 anos | 30 anos | 8 anos | 5 anos |
| Tempo de docência na escola que atua | 26 anos | 21 anos | 29 anos | 4 anos | 1 ano |
| Mora na comunidade em que atua | Sim | Sim | Sim | Não | Não |
| Escola que cursou o ensino fundamental I | Pública rural multisseriada | Pública rural multisseriada | Pública rural multisseriada | Pública urbana | Pública urbana |
| Escola que cursou o ensino fundamental II | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana |

| | | | | | |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Escola que cursou o ensino médio | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana | Pública urbana |
|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|

Elaboração NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

Assim, todas as professoras que atuam nas escolas do campo são oriundas da rede pública de ensino, sendo que três delas estudaram em escolas multisseriadas. As professoras que estudaram no campo são as mesmas que residem nas comunidades em que atuam. São professoras há mais de 20 anos. Em relação a formação, apenas uma professora não possui ensino superior, três fizeram o Curso Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

As entrevistas e os diálogos das rodas de conversas foram transcritas com a utilização do Programa de transcrição oTranscribe, ferramenta online que possibilita transcrever as entrevistas através da desaceleração dos áudios.

Para darmos conta de compreender as práticas de humanização presentes no fazer pedagógico das professoras Raízes de Umbuzeiro, lançamos mão, também, da observação participante. Para Poupart (2012, p. 217), “misturar-se às atividades cotidianas dos atores, com a ajuda da observação participante, constitui o melhor meio de perceber suas práticas e interações, como também de interrogá-los durante a ação”, ou seja, a observação participante é realizada em contato direto, freqüente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais (CORREIA, 2009, p. 31).

Fals Borba enfatiza a singularidade da pesquisa participante ao exigir daquele que pesquisa a necessidade de um entendimento de pesquisa que tenha como ponto de partida e de chegada a realidade concreta. Assim explicita o autor

“a potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito do estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos” (FALS BORDA, 1981, p.60).

Dessa forma, com a pesquisa participante foi possível descer da torre de marfim com o intuito de compreender as práticas de humanização das professoras do campo de Nova Fátima, pois a opção metodológica de pesquisa está imbuída não apenas o entendimento de ciência e de pesquisa, mas também a compreensão sobre o papel das pessoas que existencializam as suas vidas cotidianamente contribuem e elaboram formas singulares e plurais de conhecimento.

Bauman (2004) nos diz “que a experiência humana é mais rica do que qualquer uma de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, poderia exauri-la.” Com isso, compreendemos que o labor acadêmico não dará conta de esgotar o tema posto em questão, mas tentou-se, através dos procedimentos metodológicos, apreender um pouco do contexto que envolve o objeto pesquisado.

CAPÍTULO IV – A ESCOLA DO CAMPO EM UM CAMPO DE DISPUTA

*Irá chegar um novo dia
Um novo céu, uma nova terra, um novo mar
E nesse dia os oprimidos
A uma só voz, a liberdade, irão cantar*

*Na nova terra o negro não vai ter corrente
E o nosso índio vai ser visto como gente
Na nova terra o negro, o índio e o mulato
O branco e todos vão comer no mesmo prato*

*[...]
Na nova terra o fraco, o pobre e o injustiçado
Serão juízes deste mundo de pecado
Na nova terra o forte, o grande e o prepotente
Irá chorar até ranger os dentes*

*[...]
Na nova terra a mulher terá direitos
Não sofrerá humilhações, nem preconceitos
O seu trabalho todos vão valorizar
Das decisões ela irá participar*

*[...]
Na nova terra os povos todos irmanados
Com sua cultura e direitos respeitados
Farão da vida um bonito amanhecer
Com igualdade no direito de viver*

*Irá chegar um novo dia
Um novo céu, uma nova terra, um novo mar
E nesse dia os oprimidos
A uma só voz, a liberdade, irão cantar*

Música Irá Chegar, da Pastoral da Juventude, cantada nos encontros da Educação do Campo

Consideramos que o tema da presente tese se insere no debate que durante muito tempo não foi prioridade nem no âmbito do Estado Brasileiro, tampouco despertou o interesse das pesquisas dos centros acadêmicos: a escolarização e educação dos povos do campo.

Fazemos a distinção entre escolarização e educação a partir do pressuposto de que o processo educativo se dá nas diversas esferas sociais de interação humana. Como nos diz Paulo Freire (1987; p.39) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, ou seja, as relações de existência e produção da vida também são fontes de processos educativos.

Ao tratarmos da educação escolar, percebe-se que o processo de escolarização, demandado pela sociedade moderna e assumido pela escola como “tarefa” insere os sujeitos numa outra dinâmica de organização social, oferecendo aos sujeitos as “fichas simbólicas” (GIDDENS, 1991) necessárias para adentram os muros das cidades e poderem tocar na desejada vitrine da cidadania.

As pessoas que vivem no campo brasileiro, durante uma boa parte da sua história, foram desconsideradas como sujeitos coletivos capazes de pautar e lutar por uma educação que os contemple enquanto sujeitos de direitos, fato que pode ser constatado pelas estatísticas educacionais que retratam a desigualdade de escolarização dos sujeitos sociais do campo.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2010, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais que reside no campo chega a 23,3%, três vezes maior do que em áreas urbanas, que é de 7,6%. A escolaridade média de pessoas que habitam no campo é de 4,5 anos, contra 7,8 anos de quem vive nas sedes dos municípios. Por trás dos dados numéricos, encontramos encarnado o descaso e a forte presença de políticas compensatórias que durante anos foram direcionadas ao rural brasileiro, como é o caso da nucleação escolar.

Ao possuir uma concepção de formação urbana, pois “a escola primária, enquanto instrumento de construção dos Estados modernos, constituiu, relativamente ao mundo rural, um veículo de penetração de uma cultura urbana e laica” (CANÁRIO 2008, p.34) possui uma história intimamente atrelada aos interesses hegemônicos nos primórdios do desenvolvimento industrial e modernização do país, que embora eminentemente agrário, “desconhecia e ignorava” a existência cultural e social dos sujeitos do campo.

Na perspectiva em que se apresentava, cabia um modelo de escola que atribui o fracasso escolar a “deficiências culturais” dos (as) próprios camponeses (as), sendo papel da escola contribuir para a superação desse “déficit cultural” da população do campo (SILVA, 2009). Para tal, a dicotomia campo/ cidade, criada e mantida pela separação trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, contribuía para a construção imaginária de um rural como lugar de atraso e residual (RIBEIRO, 2010).

Diante das tramas espaciais, culturais e sociais que constituem os povos do campo, a escola foi e é um dos espaços de socialização que possui um valor simbólico e emblemático, que na concepção de José de Souza Martins (2005) pode ser “uma instituição do diálogo cultural ou então uma instituição dessocializadora, que mais destrói do que constrói”. Sobre a questão, Reis (2011) elucida que

A educação rural, enquanto terminologia mais conservadora, numa visão que exterioriza e ignora a própria realidade a que se propõe trabalhar, ou seja, é aquela educação que gestada no espaço urbano, leva pronto para o campo um modelo de currículo, formação de professores, materiais didáticos e valores educativos totalmente distanciados da realidade concreta em que vivem os sujeitos coletivos do campo e desconsidera os seus saberes culturais diversos. (REIS, 2011, p.51)

Assim, a escolarização dos povos do campo está intimamente atrelada a “um cenário de negação de direitos e de condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sócio-política construída nos bastidores da relação sociedade e estado pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas” (CAVALCANTE, 2007, p.24).

A partir da entrada do Brasil no processo desenvolvimentista que demandou mão de obra que a cidade não dispunha, (FURTADO, 1964, IANNI, 1988) surge então o discurso do urbanismo pedagógico (SILVA, 2009). Destarte, na perspectiva do “novo discurso” que se apresentava, a escola deveria preocupar-se com as questões da industrialização e modernização, entendendo-se que a agricultura passaria por esses processos, não cabendo, então, uma escola vinculada ao trabalho agrícola. Segundo Abraão (1989, p. 98) “a partir da década de 1950, o discurso sociológico de extinção do rural passa a ser hegemônico dentro e fora da academia, numa perspectiva de que o campo é uma visão social a ser superada e não mantida.”

Nesse processo, a escola assume um papel de reprodutora do discurso desenvolvimentista. Arroyo (1982), ao se referir à escola rural, nos deixa claro que o discurso da modernização coloca a escola rural na esfera de um “abandono relembrado”, pois, a escolarização “ofertada” aos povos do campo, na perspectiva em que se apresentava, possuía um caráter instrumental com o objetivo de moldá-lo para servir à lógica da modernização e industrialização do país, pois, “na história das sociedades ditas modernas, a expansão da instrução básica ao povo aparece em parte associada a este processo de modernização da força de trabalho a fim de torná-la mais integrada e eficiente na produção da riqueza” (ARROYO, 1982).

Dessa forma, há um processo de escolarização que não serve nem a favor dos povos do campo, pois está desatrelada da vida, dos modos de produção e relações culturais, nem serve para instrumentalizá-los para uma possível contratualização (SANTOS, 1999) prometida pelo projeto moderno.

No entanto, a partir da organização dos movimentos sociais do campo, coloca-se em pauta das discussões a efetividade dessa escola rural para a vida das pessoas. É nessa seara que o paradigma da Educação do Campo emerge como possibilidade de ressignificação da escolarização dos sujeitos sociais do campo.

Na tensão existente entre campo e rural, a “construção” de uma “educação do campo como direito e não como esmola”, pauta-se na concepção de uma escola que traga para o seu chão a diversidade encontrada no campo,

bem como a concepção de formação histórica inerente aos que buscam por uma sociedade mais justa e igualitária.

A necessidade de uma escola que assuma o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010), nasce no bojo das lutas dos movimentos sociais que, ao perceberem que a posse da terra não pode estar dissociada de um projeto educacional, começaram a reivindicar e conceber uma escola que contemplasse o universo diverso do campo e um novo projeto de sociedade. Assim, “as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e sociedade.” (ARROYO, 2012, p.229).

Sabe-se que as lutas sociais protagonizadas pelos sujeitos de direitos constituem formas de organização social e resistências diante de várias hegemonias perpetuadas no decorrer da história, em que a sobreposição de saberes, da ciência, da inferiorização das diferenças que causa desigualdades perversas.

Portanto, luta-se não apenas pelo direito à escolarização, mas uma educação omnilateral, que nas palavras de Frigotto (2012, p. 265), significa uma “educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”, ou seja, uma educação que trabalhe na perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito social.

A Educação do Campo enquanto direito, por força dos povos do campo e através das lutas empreendidas em busca desse direito pode ser compreendida nas relações imbricadas e conflituosas entre campo, educação e políticas públicas. Neste ínterim, as concepções diferenciadas entre o que a política pública representa no corpo dos projetos antagônicos que estão em disputa e que permeiam a luta pela terra e pela educação dos povos do campo ainda precisam ser problematizadas e questionadas, como é o caso da nucleação escolar.

Na tensão existente entre campo e rural, a “construção” de uma “educação do campo como direito e não como esmola” pauta-se na concepção de uma escola que traga para o seu chão a diversidade encontrada no campo, bem como a concepção de formação histórica inerente aos que buscam por uma sociedade mais justa e igualitária.

Caldart (2012), ao abordar a Educação do Campo enquanto um conceito em construção nos ajudar a entender qual a acepção de tal perspectiva. Desse modo, a autora afirma que

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

Corroborando com as palavras de Caldart, sabe-se que as lutas sociais protagonizadas pelos sujeitos de direitos constituem formas de organização social e resistências diante de várias hegemonias perpetuadas no decorrer da história, em que a sobreposição de saberes, da ciência, da inferiorização das diferenças que causa desigualdades perversas. Arroyo nos ajuda a refletir sobre a questão, ao esclarecer que

Um dos traços marcantes da nossa história social, política, e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos da história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural tem sido uma constante. (ARROYO, 2012, p. 230)

Imersa e embebida das contradições inerentes ao processo de formação histórica dos sujeitos que a constituem que a Educação do Campo é tecida. Silva (2009) assevera que a Educação do Campo

nasceu tomando posição contra a lógica e o modelo de desenvolvimento gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas construídas historicamente no Brasil. O entendimento de que o campo comporta uma diversidade de agroecossistemas, etnias, culturas, relações sociais, padrões tecnológicos, formas de organização social e política, e da necessidade de fortalecer uma ruralidade pautada pela agricultura familiar/camponesa se contrapõe ao discurso hegemônico da modernização pela urbanização e pelo agronegócio (SILVA, 2009, p. 136)

Portanto, a Educação do Campo ao constituir-se no campo do direito que, nas palavras de Caldart (2012), possui em si a “consciência da mudança”, ao possuir características atrelada a luta social dos trabalhadores do campo ao “acesso a educação combinado com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.”

Além disso, é interessante destacar que o debate da Educação do Campo enquanto construção conceitual em gestação foi pautada pelos movimentos sociais e pelos povos do campo organizados socialmente, o que resultou no surgimento do Movimento por uma Educação do Campo nos meados dos anos de 1990, formado por forças de diversas naturezas e abrangências que expressam também a diversidade dos povos do campo.

A partir do Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997 realizado pelo MST, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começou-se a pautar com o Estado brasileiro as demandas educacionais dos povos do campo.

Silva (2009) nos esclarece que antes do I ENERA, existiam espalhados por todo o país iniciativas isoladas que não se articulavam em redes nem espaços nacionais. Foi com o encontro que essas iniciativas começaram a ser dialogadas, com a participação de 700 pessoas de 19 estados e do Distrito Federal, sendo estes professores de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores de jovens e adultos, educadores, educadoras da educação básica e convidados.

Em decorrência desse movimento, realiza-se em 1998, em Luziânia (Goiás) a I Conferência Nacional de Educação do Campo em parceria entre o MST, CNBB, UNESCO, UNICEF e UNB com a presença aproximada de mil participantes, entidades e educadores que trabalhavam com educação básica no meio rural para intercâmbio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projeto pedagógico que pudessem garantir a implementação de uma educação básica do campo. (CALDART, 2000, p. 176). No mesmo ano é criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em vigência até os dias atuais, sendo instituído enquanto política de Educação do Campo, através do Decreto 7.325¹⁵, de 04 de novembro de 2010.

A realização da primeira conferência foi de fundamental importância para dar continuidade nas articulações, o que culminou na realização em 2002, do Seminário Nacional por uma Educação do Campo e, em 2004, a II Conferência Nacional da Educação do Campo também em Luziânia.

Luta-se não apenas pelo direito a escolarização, mas uma educação omnilateral, que nas palavras de Frigotto (2012, p. 265), significa uma “educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”, ou seja, uma educação que trabalhe na perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito social.

Para a assunção de tal educação, é necessário interrogarmos sobre os processos de formação da própria escola no mundo rural, bem como entender em que contexto sociocultural ela se insere e foi/é produzida. Nessa perspectiva, corroboramos com os estudos de Caldart (2012), em que a autora afirma que

Entende-se que a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogaram a sociedade brasileira: por que em nossa formação

¹⁵ O Decreto 7. 352, de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2012, p. 259)

É a partir de interrogações como estas que a escola começa a ser problematizada não como uma escola rural, com ranços das oligarquias que durante anos sobrepujaram os modos de vida das pessoas do campo, mas como uma escola do campo, em que a palavra campo não é apenas mais uma expressão recorrente, mas é o modo de afirmar que o campo tem vida, é dinâmico, repleto de pessoas e relações diferenciadas, de valores e culturas que devem fazer parte das entranhas da escola, pois os sujeitos que a constituem assim também o são: construídos social e historicamente.

A Educação do Campo enquanto direito, por força dos povos do campo e através das lutas empreendidas em busca desse direito pode ser compreendida nas relações imbricadas e conflituosas entre campo, educação e políticas públicas.

No caminhar que se vem trilhando em busca de uma escolarização e educação integral para os sujeitos do campo, o desdobramento das lutas empreendidas em prol de uma escolarização significativa e problematizadora também se expressam na institucionalização e na busca por políticas públicas de educação.

Como fruto dessa luta, temos no campo da legislação as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, a resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 que representam, no campo do direito, o marco de uma vitória conquistada justamente devido à articulação dos sujeitos sociais do campo.

Ao considerar o campo mais do que um perímetro não urbano, mas como um “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2001), as diretrizes representam uma inovação no campo do direito à escolarização dos povos do campo. É um

passo importante que não pode ser desconsiderado, fruto da mobilização e pressão dos que acreditam numa educação do e no campo.

Assim, a criação das diretrizes enquanto “normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que tem fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo” (SILVA, 2009), é o principal fundamento legal que deve orientar a oferta da educação básica no meio rural para a construção de uma política nacional de Educação do Campo, ao traçar não apenas os princípios no campo pedagógico, mas também as questões concernentes ao financiamento, a formação do professor, a gestão democrática, o material didático, as organizações dos sistemas de ensino com calendário escolar adequado as realidades geográficas, temporais e espaciais, o transporte escolar.

Para complementar o exposto nas diretrizes, é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. (BRASIL, 2008). Em 2010, foi aprovado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A propósito, são expostos no decreto os princípios que norteiam a Educação do Campo, a saber:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Ainda, de acordo com tal decreto, entendem-se os sujeitos e a escola da Educação do Campo como

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

II - **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (BRASIL, 2010)

Observa-se que os documentos legais reforçam o respeito à diversidade dos sujeitos sociais, bem como a identidade dos povos do campo são consideradas pontos centrais no processo pedagógico. No entanto, há a preocupação e a luta para que as legislações, que são frutos de uma mobilização social passem a existir de fato como possibilidade de direito a escolarização básica e materializem-se em **todos** os cantos e recantos de um Brasil rural desigual, principalmente na questão de oportunidades educacionais. Cavalcante (2010) nos ajuda a refletir sobre o assunto ao afirmar que

O paradoxo, talvez, é que a “educação do campo” ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). (CAVALCANTE, 2010, p. 550)

Enfim, dialogando com a autora, precisamos reafirmar e reivindicar a educação como direito de todos, sem distinções de condições de atendimento, acesso e permanência, pois, infelizmente não é raro encontrar escolas no meio rural sem estrutura física adequada, sem os mínimos requisitos necessários ao funcionamento, como água encanada e potável, banheiro, cozinha, biblioteca, quiçá quadras poliesportivas, laboratórios de informática, como é promulgado no inciso 4 do artigo 1º do Decreto 7.352.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

No paradoxo da criação e da efetivação das políticas educacionais, percebemos que em muitos casos a distância abissal entre o que é promulgado e o que é efetivado demonstra a incongruência no acesso aos direitos, aspecto que demanda dos atores sociais e de direitos a busca cada vez mais organizada por tais efetivações.

Por isso, a importância da Educação do Campo enquanto construção política e pedagógica, para reafirmar aos sujeitos sociais que o acesso a educação é inerente ao ser humano, e para lembrar a história, como bem nos diz Cavalcante (2010)

É da história da exploração agrária que a educação do campo pode situar seus educandos e educandas. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o “campo” dos ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, muitas vezes situados nas zonas

fronteiras e tênues entre um rural urbano e um urbano não tão longínquo, mas ainda assim quase inacessível em serviços e privilégios. (CAVALCANTE, 2010, p. 560)

Por isso, reafirmamos a importância e a ressonância da luta por uma educação do campo que chegue para todos. Ressalta-se ainda que não estamos desmerecendo, em hipótese alguma, a conquista da Educação do Campo no campo dos direitos sociais instituída legalmente, mas apenas reiterando que o que é promulgado se institua na prática e na vida real dos sujeitos sociais do campo em que a escola os reconheça como construtores de conhecimento e que, como nos diz Reis (2011) “traga as marcas de constituição histórica e cultural desses povos, na lida do trabalho com o processo produtivo e as relações políticas e sociais que desenvolvem para constituir as matrizes pedagógicas da Educação do Campo que se faz no campo” no sentido de que a escola não “continue sendo um objeto estranho na vida das pessoas, algo que não toca nas suas condições materiais de existência.”

A partir da organização e da luta por acesso a uma escolarização que seja realmente significativa na vida das pessoas, que considere os espaços sociais, culturais, complexidades e diversidades de ser e existir no processo de ensino e aprendizagem, é que a Educação do Campo insere-se como elemento fundamente problematizador da formação histórica social de exploração e expropriação dos diversos grupos considerados como subalternos. Dessa forma, problematizam-se não apenas a concentração de terra e o modelo de desenvolvimento vigente, mas também o papel da escola e o que ela representa enquanto construção social.

Por isso é que a escola, nas palavras de Caldart (2012)

tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais e perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.” (CALDART, 2012, p.262)

Ou seja, é na própria contradição do não existir existindo que a escola no campo constitui-se como uma portadora de simbologias para os povos do campo, que na sua maioria não tiveram acesso a escolarização e, se tiveram, foram expulsos dos bancos escolares. Nesse sentido, a escola reivindicada pelos movimentos sociais não é apenas para os sujeitos que estão engajados no movimento, mas para todos aqueles que foram excluídos e oprimidos pelo modelo exploratório, agrário, desenvolvimentista industrial urbano e civilizatório. A escola reivindicada pelos povos do campo constitui-se vinculada a vida e ao trabalho, ao modo de ser e fazer dos homens e mulheres forjados na luta e na labuta do campo socialmente construída e composta por conflitos, ganhos, perdas e conquistas.

Apesar de estar atrelada à falta e a desvalorização dos sujeitos que a constituem, a escola localizada no campo foi adquirindo contornos “próprios” de existência que coadunam com a própria história de povos que se constituem na luta, expressa nos movimentos sociais, que valorizam a vida no campo e que, mesmo sem acesso a uma escolarização efetiva, clamam por uma escola que seja para e dos povos do campo, que tenha significado real na vida das pessoas.

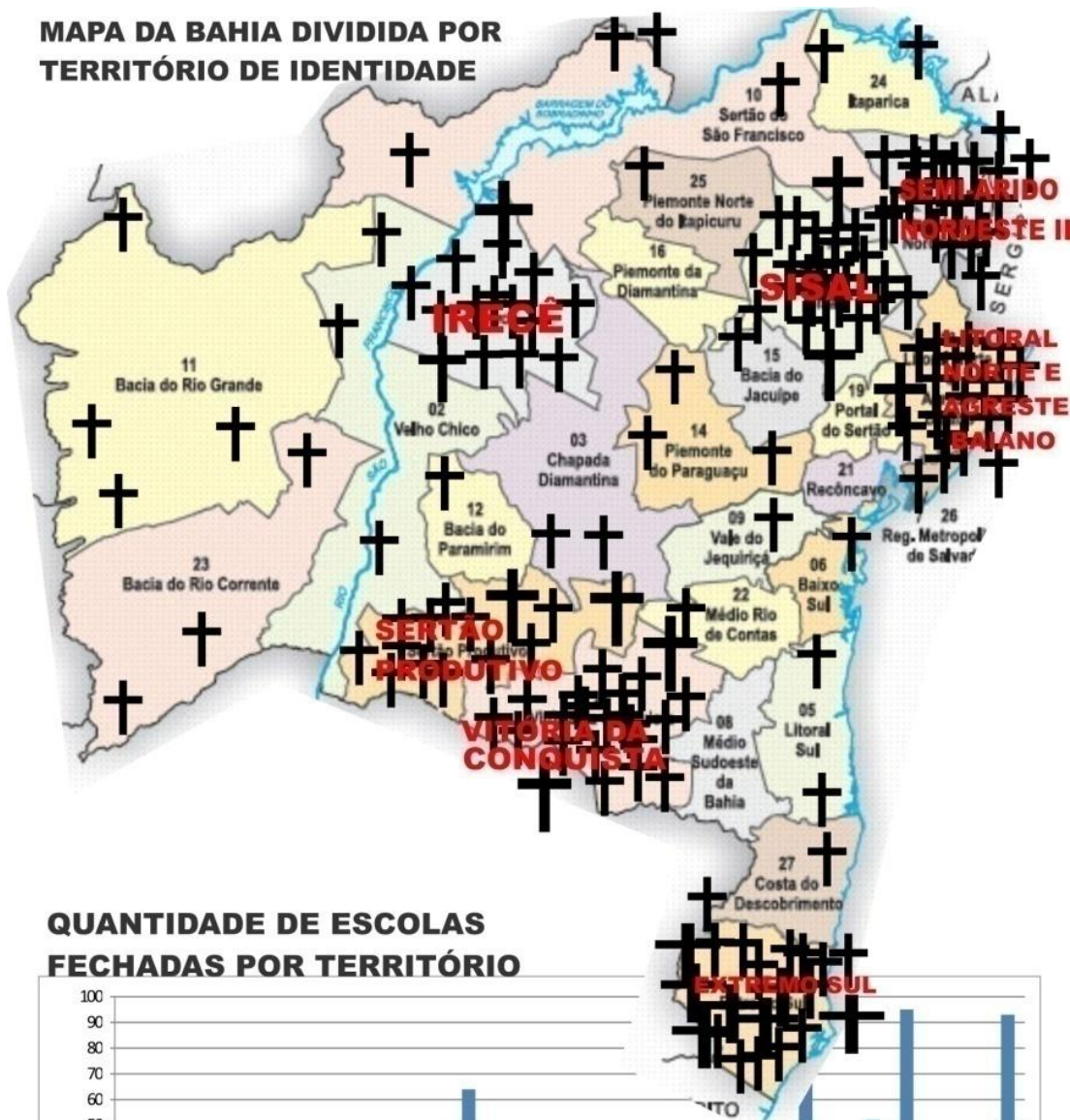
Neste íterim, as escolas localizadas nas zonas rurais foram adquirindo uma posição emblemática, transformando-se, em muitos casos, em símbolo de participação, construção e fortalecimento da própria comunidade, como é o caso das escolas estudadas na presente pesquisa. Assim, a escola no meio rural não é apenas um simples prédio formado por blocos, madeira, telhado, paredes, portas e janelas. Há lugares, no entanto, mais do que isso, onde a escola é parte da comunidade, é nela que acontecem os eventos organizativos e festivos, ou seja, a escola passa a ser o lugar de encontro, de interação social, pois o valor simbólico da escola está justamente na particularidade de reunir as pessoas, pois sem as pessoas e os vínculos sociais ela deixa de ser uma escola e transforma-se apenas em um prédio escolar.

No entanto, a partir do elemento da contradição, vemos ainda, nos dados educacionais, o reflexo nos dias atuais desse processo histórico de usurpação de se ter acesso a uma escola de qualidade. Assim, alarmante é o número de escolas fechadas no campo brasileiro, estratégia adotada para

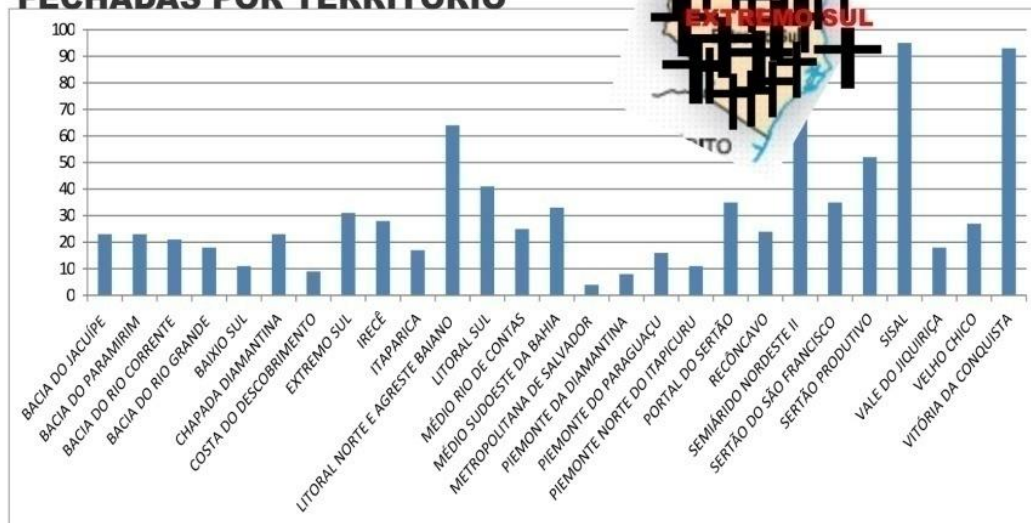
esvaziar o campo. A figura 07, elaborada pelo Fórum Estadual de Educação do Campo da Bahia – FEEC representa, através da cruz, a morte das escolas por território.

FIGURA 07: MAPA DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO POR TERRITÓRIO

MAPA DA BAHIA DIVIDIDA POR TERRITÓRIO DE IDENTIDADE



QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS POR TERRITÓRIO



FONTE: Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado da Bahia - FEEC

Pela figura, os territórios em que há mais escolas fechadas são os territórios do Sisal, seguido pelo de Vitória da Conquista.

Josué (2017), ao fazer o levantamento do número de escolas fechadas no Brasil e na Bahia nos revela que em uma década, de 1997 a 2016, 74.550 escolas foram fechadas no Brasil.

TABELA - FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL, 1997-2016

| NÍVEL | ANO | NUMERO DE ESTABELECIMENTOS / BRASIL (1997-2016) | | | |
|---------------|------|---|-----------------|----------------|---|
| | | TOTAL | Escolas urbanas | Escolas rurais | Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997 |
| Ed. Básica | 1997 | 225.520 | 87.921 | 137.599 | |
| | 2000 | 217.412 | 100.248 | 117.164 | - 20.435 |
| | 2010 | 194.939 | 115.551 | 79.388 | - 58.211 |
| | 2013 | 190.706 | 119.890 | 70.816 | - 66.783 |
| | 2016 | 186.081 | 123.032 | 63.049 | - 74.550 |
| Anos iniciais | 1997 | 154.633 | 31.942 | 122.691 | |
| | 2000 | 132.758 | 31.861 | 100.897 | - 21.794 |
| | 2010 | 134.775 | 62.698 | 72.057 | - 50.634 |
| | 2013 | 125.621 | 62.171 | 63.450 | - 59.261 |
| | 2016 | 118.296 | 62.726 | 55.570 | - 67.121 |
| Anos finais | 1997 | 7.533 | 6.584 | 949 | |
| | 2000 | 9.802 | 8.746 | 1.056 | + 107 |
| | 2010 | 62.570 | 44.027 | 18.543 | + 17.594 |
| | 2013 | 20.657 | 44.263 | 23.606 | + 22.657 |
| | 2016 | 62.748 | 43.909 | 18.839 | + 17.890 |

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017.

Na tabela, o sinal – indica o número de escolas que foram fechadas e o sinal + indica as escolas que foram abertas. Através dos dados, é possível identificar a disparidade entre o número de escolas que foram fechadas em relação as que foram abertas. O mesmo acontece em relação ao número de escolas fechadas na Bahia.

TABELA - FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NA BAHIA, 1997-2016

| NÍVEL | ANO | NUMERO DE ESTABELECIMENTOS / BAHIA (1997-2016) | | | |
|---------------|------|--|-----------------|----------------|---|
| | | TOTAL | Escolas urbanas | Escolas rurais | Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997 |
| Ed. Básica | 1997 | 29.389 | 7.937 | 21.452 | |
| | 2000 | 28.407 | 8.246 | 20.161 | - 1.291 |
| | 2010 | 20.910 | 8.035 | 12.875 | - 8.577 |
| | 2013 | 19.689 | 8.349 | 11.340 | - 10.122 |
| | 2016 | 18.323 | 8.576 | 9.747 | - 11.705 |
| Anos iniciais | 1997 | 25.197 | 5.014 | 20.183 | |
| | 2000 | 23.546 | 4.760 | 18.786 | - 1.291 |
| | 2010 | 16.783 | 4.929 | 11.854 | - 8.329 |
| | 2013 | 15.350 | 5.088 | 10.262 | - 9.921 |
| | 2016 | 13.761 | 5.131 | 8.630 | - 11.553 |
| Anos finais | 1997 | 826 | 686 | 140 | |
| | 2000 | 1.142 | 927 | 215 | + 75 |
| | 2010 | 4.477 | 2.679 | 1.798 | + 1658 |
| | 2013 | 4.503 | 2.673 | 1.830 | + 1690 |
| | 2016 | 4.433 | 2.656 | 1.777 | + 1637 |

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017

Dessa forma, a conduta de fechamento das escolas no campo faz parte, como dito anteriormente, da estratégia do capital para exploração do território camponês. Atrelado ao fechamento das escolas está à política de transporte escolar que envolve a politicagem nas esferas municipais, em que muitas vezes as condições do transporte são péssimas, as distancias muito longas, pois nem todas as crianças estudam na mesma escola, sendo atendidas por um único ônibus, o que significa que muitas crianças demorarão horas para chegar em suas casas. Além disso, as más condições das estradas fazem com que muitas crianças adquiram problemas respiratórios pela inalação da poeira, tendo o tempo em que poderia socializar-se com a família ou brincar sendo ocupado percorrendo as estradas no transporte escolar.

Assim, se no campo não cabe escola, conseqüentemente, não cabe gente. Como dito anteriormente, o que eclode na escola é parte da sociedade. Dessa forma, é urgente problematizarmos no âmbito escolar as formas de expoliação e exploração que o campo brasileiro e o seu povo, cotidianamente e historicamente, têm sofrido. O Relatório Conflitos do Campo no Brasil,

produzido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos revela que o que está em disputa no campo brasileiro não é apenas o solo, mas a forma de vida do camponês. De 2008 a 2017, a CPT revela que os conflitos por terra, água, por questões trabalhistas (trabalho escravo e superexploração), política agrícola e garimpo aumentou, no campo brasileiro, 22,31%. Quando voltamos “a lente” para a água, os conflitos hídricos cresceram de 46 para 197, causados pela mineração e o hidroagronegócio. Na Bahia, somente em 2016, os conflitos no campo representam o total de 164, sendo 24 deles por água e 102 por terra.

Portanto, ao problematizarmos sobre a escola no meio rural não podemos desconsiderar as formas de opressão a que estão expostos as populações do campo. Assim, a escola do campo, bem como as terras e modos de vida do rural, são territórios em disputa. Eduardo Galeano no livro *As veias abertas da América Latina* nos diz que “[...] o sistema convoca os latifundiários para fazer a reforma agrária e a oligarquia para pôr em prática a justiça social.” (GALEANO, 2016, p.24). Dessa forma, a existência das escolas no rural brasileiro, ao serem efetivamente escolas do campo, são capazes de apontar as contradições do “sistema”.

CAPÍTULO 5 - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO – PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA FÁTIMA



Foto: Arrumação da sala de aula para a devolução do CAT.

Fonte: NASCIMENTO, Priscila Brasileiro S. 2018

O município de Nova Fátima, desde o ano de 2013, possui a lei municipal 0368/2013 que “Define as Diretrizes Básicas da Política Municipal de Educação do Campo”. Fruto da articulação da sociedade civil, do MOC e a UEFS juntamente com as professoras das escolas do campo e a coordenação do Projeto CAT no ano de 2013, a referida lei constitui um avanço no âmbito da política educacional municipal, não apenas localmente, mas, também regionalmente, pois há poucos municípios no Estado da Bahia com lei específica que resguarda a Educação do Campo no âmbito jurídico.

Dessa forma, a lei 0368/2013 promulga que

Art. 2º – Por política de educação contextualizada e de educação do campo entende-se o conjunto de diretrizes, princípios e normas orientadoras para as práticas educacionais e pedagógicas apropriadas conforme se segue.

Art. 3º – Entende-se por educação contextualizada e educação do campo o sistema municipal de ensino instituído em base aos art. 26º e 28º da lei nº 9394/96 (LDB), da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, da resolução nº 2/2008 da Câmara de educação básica de 2008, e do decreto lei nº, 7.352/2010, que incorporam nos seus currículos e noutros instrumentos pedagógicos temas, questões e processos pertinentes a realidade regional imprescindíveis a dimensão de desenvolvimento sustentável local, tomando esta realidade como ponto de partida para a construção/apreensão do conhecimento universal.

§ÚNICO: São temas e processos do interesse do desenvolvimento sustentável local: a família, o meio ambiente, o semiárido e a convivência com o mesmo. Agricultura familiar e agroecologia, a cultura e os saberes populares com ênfase para aqueles da região, as atividades econômicas, a literatura (Baú de leitura e outros), as etnias e seu processo histórico e atual no Brasil, as relações de gênero de geração, as relações sociais, a organização comunitária e social entre outros. (NOVA FÁTIMA, 2013)

Assim, a referida lei que institui a Educação do Campo em Nova Fátima é embasada em outros marcos legais consagrados na esfera da conquista da Educação do Campo no âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/92 em seus artigos 24,25 e 26, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (resolução nº 2/2008), bem como o decreto 7.352/2010 que institui a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Portanto, ao acompanhar o cenário nacional referente ao contexto legal da Educação do Campo, juridicamente, as escolas tornam-se resguardadas.

Destaca-se que a lei em questão enfatiza que a Educação do Campo e Contextualizada deverá ser vivenciada em todas as etapas da educação básica municipal:

Art.4 – Por educação do campo entende-se o sistema contextualizado de ensino apropriado a um lugar de vida, onde as pessoas possam, com dignidade, morar, trabalhar, estudar, ter identidade cultural e construir suas próprias condições de reprodução através de suas relações com a natureza e com os outros.

§1 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 as populações rurais (Câmara de educação Básica, Res Nº 2 de 28 de abril de 2008, Art. 1º);

§2: Entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, o extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir trabalho no meio rural (§ 1º. Art. 1º, Dec. Lei n 7.352 de 4 de Novembro de 2010). (NOVA FATIMA, 2013)

Apesar de as escolas da sede do município receberem os estudantes do campo, no entanto, observa-se que o ensino contextualizado descrito na lei não é ofertado em todas as doze escolas municipais, mas apenas nas escolas das comunidades observadas na presente tese. Dessa forma, as quatro escolas que atendem turmas da educação infantil ao 4º ano têm o CAT como guia norteador da Educação Contextualizada, ao passo que a única escola que além de atender os estudantes da educação infantil ao 5º ano e do 6º ao 9º ano não trabalha o CAT ou outra metodologia voltada para a realidade do meio rural. Dessa forma, há dois cenários das escolas: as que possuem um ensino pautado na lei municipal da contextualização e uma escola que não adere à metodologia contextualizada. Salientamos que essa escola é a única que oferece o ensino fundamental II no campo.

Diante desse cenário, consideramos importante compreender os motivos pelos quais essa contextualização e aderência, tanto ao CAT quanto ao Baú de Leitura não acontece. Em roda de conversa com as professoras, ouvimos o seguinte:

Eles não trabalham no CAT porque os professores não querem e a direção também. É uma discriminação porque pensam assim: “me jogou no campo eu também não faço.” É uma questão política mesmo. Muitas vezes a direção não apóia e nem dá condição dos professores fazerem. Uma escola que recebe alunos de todas as comunidades e não trabalha o CAT. A gente trabalha o CAT na nossa escola e aí quando vai pra lá sente a diferença porque não tem continuidade com o CAT e estaciona. Aí os meninos nem tem mais a oportunidade de tá se expressando. Aí quando chega na sede, é aí que não vê mesmo. Porque se desse continuidade, os meninos iam muito mais além. (Professora Aroeira)

Na mesma direção outra professora afirma

Cabe a secretaria de educação dizer que é pra trabalhar o CAT ou que a escola apresente outra proposta de educação contextualizada pra essa realidade do campo. Aí o próprio município tem a lei e não cumpre. O Baú até que trabalham, mas o CAT não. (Professora Angico)

Diante das falas compreende-se que entre o instituído e o institucionalizado há uma enorme distância, pois sabemos que mesmo com a existência de uma lei que promulga a contextualização do ensino a partir de uma prática pedagógica que parta da realidade dos estudantes e das comunidades, sem uma ação efetiva de acompanhamento pedagógico, apoio formativo e controle social da sociedade civil a lei é “letra morta.” Além disso, há introjetado a postura do trabalho docente no campo como vingança política, nesse caso, politiqueira.

Dessa forma, não há clareza dos agentes públicos de que projeto de educação se quer construir para o município, o que denota uma fragilidade em termos de gestão pública, bem como de falta de articulação e pressão da sociedade civil para que a aderência a uma proposta de Educação Contextualizada nas escolas do município torne-se universalizada.

A formação continuada de professores do município acontece a partir da localização da escola. Dessa forma, os professores que atuam na sede e no campo possuem formação continuada em espaços e tempos diferentes. Apenas na jornada pedagógica é que todos participam da mesma formação.

Interessa-nos na presente pesquisa destacar o que promulga a lei municipal sobre o perfil dos educadores do campo para atuarem nas escolas de Nova Fátima

Art.7 – O educador do campo deverá ter o seguinte perfil: a) Saber organizar suas ações de modo a contribuir para a transformação da vida da população; b) Demonstrar compromisso ético e político, contribuindo para o fortalecimento da democracia; c) Buscar soluções, em parceria com a comunidade, para os problemas de educação do campo; d) Respeitar a pluralidade política, religiosa e cultural; e) Possuir formação adequada de professor pesquisador; f) Demonstrar aptidão para a formação continuada; g) Garantir uma prática pedagógica de qualidade. (NOVA FÁTIMA, 2013)

Diante do exposto, cabe refletirmos que o perfil do educador e da educadora do campo não se insere apenas no contexto territorial do campo, mas também na sede do município, pois a maioria dos alunos que estudam nas escolas da sede são oriundos do campo. De acordo com o IBGE (2017), os limites oficiais a sede e o campo dos municípios, são em grande parte instrumentos definidos segundo objetivos fiscais que enquadram os domicílios sem considerar necessariamente as características territoriais e sociais do município e de seu entorno.

Vale salientar ainda que o município de Nova Fátima possui uma sede fortes traços rurais, tendo em vista a proximidade da sede com os povoados e o *continuum* rural-urbano. Portanto, o perfil de educador que é apresentado na lei não incide apenas nas escolas do campo, mas também nas escolas da sede. No entanto, ao recorrermos ao conceito sociológico de urbano proposto por Castells (1983) esbarramos na dimensão política e subjetiva de maior importância social que é atribuída pela população e gestores públicos, o que é possível afirmar quando uma escola que está localizada no campo, mas não se vê como parte integrante desse espaço e reproduz no seu cotidiano pedagógico práticas extremamente urbanocêntricas.

As Escolas do campo, exceto a escola Roque Dias, trabalham com a metodologia do Projeto CAT (Conhecer Analisar e Transformar a Realidade do Campo) que disponibiliza formação continuada para Professores e Coordenadores, além da assessoria de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. As formações consistem em oficinas didáticas, ministradas por professores e estagiárias da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e com Secretaria de Educação.

A organização pedagógica das escolas da zona rural tem como eixo norteador a Ficha Pedagógica do CAT, instrumento que “suleia” o dia a dia do professor/a na sala de aula. É através da ficha pedagógica que os conteúdos do cotidiano da vida das comunidades são articulados com os conteúdos curriculares.

No entanto, durante muito tempo, a vida real ficou fora da escola e a contextualização do mundo e dos modos de produzir esse mundo também ficaram distantes do fazer pedagógico docente. Tudo se passava como se a escola e o mundo da vida não tivessem relação entre si.

Moura (2005, p. 20), ao refletir sobre a escola localizada no meio rural afirma que

Apesar de todas as carências, limitação e dificuldades por que a escola passa, há uma coisa que ela vem fazendo muito bem, com muito sucesso e êxito. Os valores que ela vem ensinando às crianças e jovens do meio rural é feito de um jeito tão eficiente, que eles não conseguem esquecer, a não ser com raras exceções. Ela ensina tão bem, que a lição se incorpora no inconsciente dos alunos para o resto da vida.

Foi diante dessa constatação que o Projeto CAT surgiu, em 1994, a partir de pessoas que pensavam o campo como espaço de vida. Em Nova Fátima, o CAT ganhou “corpo e forma” a partir da reivindicação da sociedade civil através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais junto ao MOC em 2003. Diante disso, a equipe do CAT no município era composta por uma coordenadora geral, a diretora das escolas da zona rural, o corpo docente das escolas da zona rural, excetuando-se a escola Roque Dias, além da sociedade civil através da representação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que fazia visitas às escolas e participava dos momentos de formação com a equipe de Assessoria do MOC e da UEFS.

De 2009 a 2012 o CAT não teve acompanhamento pedagógico da coordenação municipal e as professoras desenvolviam o trabalho por conta própria, muitas vezes sem a ficha pedagógica sistematizada. Assim, o trabalho em sala de aula com a contextualização era realizado mais pela experiência e vontade das professoras do que pelo acompanhamento e apoio pedagógico da coordenação municipal.

Enquanto um projeto de extensão de formação continuada de professores e professoras do campo foi gerado a partir das inquietações de docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana que também atuavam no Movimento de Organização Comunitária. Na época, o MOC desenvolvia um trabalho com educação de jovens e adultos e do campo e foi aí que se percebeu que aquelas pessoas que eram atendidas pelos processos de mobilização do MOC se desinteressaram da escola porque ela não falava da vida, das formas de ser e produzir do homem e da mulher do campo, ou seja, os conteúdos da escola eram desvinculados das pessoas e do seu modo de vida.

Assim, a proposta “Conhecer, Analisar e Transformar” tomou corpo e efetivação no âmbito da Universidade e do MOC, com o apoio também de secretários de Educação dos municípios de Santa Luz, Santo Estevão e Valente, alunos dos professores que atuavam na UEFS e no MOC. Após um seminário sobre Educação Rural realizado na UEFS em 1994, bem como do intercâmbio de experiência com o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), de Pernambuco, a parceria entre o MOC, a UEFS e as três prefeituras municipais foi institucionalizada e o Projeto CAT nasceu com a proposta de repensar a escola do campo do semiárido baiano.

Articulado com o debate da Educação do Campo que emergia na década de 1990, o CAT representa um importante protagonista no processo de enfrentamento do paradigma da Educação rural que era questionado como inadequado à escolarização dos sujeitos sociais do campo, tanto por ser indiferente à realidade do campo, como pela orientação urbanocêntrica.

Ao basear-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) nos artigos 26 e 28 que esclarecem sobre as especificidades das escolas localizadas na zona rural, bem como nas Diretrizes Operacionais para

a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1. 03/04/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2, 28/04/2008, o CAT tem sua atuação alicerçada no que é promulgada por tais resoluções, sobre a Educação do Campo como sendo “toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser, de ver e de produzir e formas de compartilhar a vida”.

Dessa forma, o CAT contribuiu, como associou-se à luta por uma Educação do e no Campo ao se inserir no contexto de formação de professores e professoras do campo do semiárido baiano buscou a inserção de elementos das práticas sociais diversas e complexas sobre o modo de ser, viver e se relacionar com semiárido recolhidas da própria experiência histórica secularmente elaborada pelas suas populações. Atualmente, o CAT abrange 21 municípios do semiárido baiano dos territórios Bacia do Jacuípe e Sisal

Embora a atuação do CAT vise, como fim último, a formação dos educandos dentro da perspectiva de convivência com o Semiárido e não mais do êxodo rural, a condução de suas ações se inicia pela formação dos professores e professoras que acontece através de uma equipe de assessoria formada por professoras e estagiários da UEFS e membros da equipe de Educação do Campo do MOC. Além disso, os coordenadores pedagógicos municipais, também capacitados dentro da mesma perspectiva, dão sequência ao processo de formação, atuando mais diretamente com os professores no dia a dia dos municípios através de um intenso acompanhamento.

Em 2014, com os seus 20 anos de prática efetiva ininterrupta o CAT contribuiu com a formação de cerca de ¹⁶900 professores da rede municipal presentes em 496 escolas que atendem cerca de 15.000 crianças. O CAT, ao longo desse período, expressa capilaridade no semiárido baiano, baseando-se em uma metodologia pautada nos escritos de Paulo Freire. Daí o itinerário metodológico do CAT – Conhecer, Analisar e Transformar ter emergido da tríade freiriana Ação – Reflexão – Ação.

“**Ação**” no itinerário metodológico do CAT materializa-se no ato de **Conhecer** a realidade das pessoas que fazem a escola acontecer, através de

¹⁶ Dados coletados da equipe de assessoria do Programa.

questionamentos sobre o real e pesquisas realizadas pelas crianças em suas famílias e comunidades. Dessa forma, cabe à escola se apropriar dos problemas políticos e sociais que fazem parte da vida das comunidades rurais e que muitas vezes são entendidos como problemas localizados que não interferem no trabalho docente. No entanto, preserva-se a consciência de que a escola não é uma ilha, isolada do mundo que a cerca.

A partir do entendimento de que a vida acontece “dentro da escola e que a escola acontece na vida” questionar-se constantemente sobre temas referentes ao modo como as pessoas vivem, como produzem a sua existência, o porque de determinadas estruturas sociais como a concentração da posse da terra e da água existem; que as pessoas podem vir a tornar-se ativas no contexto em que vivem. Nesse sentido, a escola atua como possibilidade de significação problematizadora dos atos sociais. Assim se processa a primeira fase da aplicação prática de metodologia que diz respeito ao “Conhecer”.

Diante dos problemas questionados, na metodologia do CAT, o passo seguinte é a “**Reflexão**”, que significa “**Analisar**” como os questionamentos acontecem, de ontem partem, para que dessa forma os conteúdos curriculares e as áreas de conhecimento sejam trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar. Assim, por exemplo, ao identificar que nas comunidades a maioria das pessoas consome água de barreiros, estudam-se as causas disso, inclusive para entender os estados da água, a composição química, higiene, direito a água potável, etc, novas tecnologias alternativas de convivência com o semiárido e de captação de água, enfim, a escola torna o evento cotidiano (que não deveria ser, tendo em vista que o acesso à água potável é um direito) e traz para o chão da escola. É assim que a contextualização dos conteúdos se torna possível.

O que fazer diante dos problemas identificados e estudados é o passo do “**Transformar**”, momento em que a escola apresenta a comunidade o resultado do que foi identificado e analisado. É novamente a “**ação**” diante do que foi estudado e problematizado através da devolução dos resultados. Aí não cabe apenas constatar o que incomoda a comunidade, mas sim pensar em alternativas para transformar, modificar, debater o que ficou de mais latente enquanto problema que precisa ser resolvido por todos.

Dessa forma, todos que fazem parte da escola são responsáveis para entender e construir juntos estratégias de mudança. É a vida que faz parte do chão da escola. Nesse momento também os agentes da aprendizagem são avaliados ao considerar o que foi construído no decorrer das pesquisas, bem como os conhecimentos aprendidos pelas crianças, o fazer docente diante do tema e a participação das famílias na ajuda do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Tortajada (2000) traz uma importante contribuição sobre a escola e os processos educativos ao afirmar que:

Se os processos educativos tem um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar, temos de reconhecer que as aprendizagens que as pessoas realizam não se reduzem às oferecidas na escola. Portanto, o ambiente familiar e social das pessoas tem uma importância especial para facilitar e possibilitar a formação. A escola tradicional, baseada no repasse de conhecimentos acadêmicos e desvinculada da comunidade e do meio familiar, reproduz o sistema social vigente e não permite sua transformação. Nesse contexto, a pessoa não pode transformar a sua realidade, tampouco a realidade social em interação com os demais. (TORTAJADA, 2000, p. 34)

Diante disso, a escola, enquanto constituição de lócus de socialibilidade precisa ser entendida por aqueles que a constituem como espaço de possibilidades e não apenas de constatações, o que implica uma prática docente reflexiva e questionadora. Nesse sentido, o Projeto CAT enquanto umas das alternativas de formação continuada de professores e professoras do campo do semiárido que atuam em classes multisseriadas busca questionar a constituição e permanência da escola do meio rural, bem como a prática docente a partir do viés da contextualização e dos modos de vida das pessoas do campo.

No processo de formação do CAT, os professores e coordenadores participam dos Encontros Intermunicipais de estudo, avaliação e planejamento das unidades letivas, oficinas e seminários temáticos. Os encontros intermunicipais tem por objetivo intercambiar as experiências realizadas pelos municípios, bem como aprofundar questões sobre o fazer pedagógico, políticas públicas, entraves e avanços da proposta do CAT. São realizados 4 encontros desse tipo por ano, sendo o último de avaliação anual. São realizadas, ainda,

visitas de acompanhamento pelos coordenadores e equipe de assessoria composta por professoras e estagiários da UEFS e membros da equipe de Educação do MOC aos professores e professoras das escolas.

As atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, da família e da comunidade perpassam por temas escolhidos pelos professores e coordenadores no primeiro encontro de planejamento intermunicipal. Para tanto, os professores e professoras constroem a Ficha Pedagógica, um planejamento coletivo que emerge das singularidades, particularidades e necessidades reais de cada município, o que configura uma proposta que brota dos próprios sujeitos que a constroem e não um “pacote pronto” com fórmulas e receitas mágicas que são aplicáveis em qualquer contexto. Geralmente são temas ligados a realidade socioambiental, tecnológica, de existência e de convivência com o semiárido e que se articulam de forma interdisciplinar com as disciplinas curriculares.

As fichas pedagógicas são construídas pelos professores nos próprios municípios, que partir do tema gerador, tem por objetivo articular os conhecimentos locais aos conteúdos curriculares. Assim, constrói-se um conhecimento localizado, e a partir desse, amplia-se com aquele já construído por outros autores e atores.

É através da construção e aplicação da ficha pedagógica que os passos metodológicos “Conhecer, Analisar e Transformar” começam a se materializar, pois ao construir um material didático contextualizado, os professores e professoras exercem a autonomia pedagógica necessária à prática docente. A ficha pedagógica serve para nortear os passos da aprendizagem sem que o (a) professor (a) sinta-se refém dos livros didáticos que em sua maioria são descontextualizados, com estereótipos de diversas formas, inclusive sobre o homem e a mulher do campo.

Ao vivenciar a ficha, as crianças e professores (as) e famílias começam a desvelar o seu próprio chão para adentrar outros espaços de conhecimento. Há ainda o avaliar, etapa de construção do conhecimento em que se avalia toda a caminhada percorrida.

Nessa perspectiva, a escola tende a se tornar um espaço que ultrapassa os limites da mera escolarização e assume uma outra dimensão, a do próprio sujeito como bem afirma Bogo (2013)

Uma escola que faça o sujeito expor o que há de saber produzido dentro de si, através da opinião e da experiência, para ser “apanhado” pelas mãos da ciência, que está fora e, ao redor, como fato qualificador da organização política, responsável para reunir as mediações responsáveis pela formação e consciência de classe; é a escola que o próprio sujeito constrói. (BOGO, 2013, p. 104)

Essa escola construída pelos próprios sujeitos só é possível a partir de outras dimensões que não apenas as de ordem pedagógica. No desenvolvimento da proposta do CAT, vários são os empecilhos que os professores e professoras encontram, desde a própria concepção de ensino, de fazer pedagógico e de escola do campo que cada um tem fruto dos processos e narrativas formativas, até as questões de gestão municipal, como a concepção dos gestores (secretários de educação, prefeitos, diretores escolares, coordenadores pedagógicos) sobre a escola localizada no meio rural, os sujeitos que as constituem, o projeto educacional, social e de desenvolvimento assumido pelo próprio município. Assim, a falta de continuidade que geralmente acontece em tempos de mudanças políticas provoca uma descontinuidade no processo formativo, tendo em vista a rotatividade de professores que trabalham nas escolas localizadas na zona rural.

Além desses fatores, há ainda a não assunção de forma integral da Universidade diante de um dos projetos de extensão de maior abrangência e atuação, o que reflete na pouca aderência de professores de diversas áreas no Projeto. Dessa forma, há uma descontinuidade no processo de formação e mobilização da comunidade, o que exige uma postura de reivindicação dos professores e sociedade civil. Por isso, é necessário que essa formação docente continuada seja pautada não apenas no aspecto pedagógico, mas também alicerçado no debate da política e do direito.

Nóvoa (2009, p. 207), ao problematizar sobre a formação de professores traz como elemento fundamental o compromisso social no fazer pedagógico.

Ele afirma que “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicando-se com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional dos professores.”

Nessa seara, intervir no espaço público significa também assumir-se como sujeito reivindicador de direitos e não apenas de constatação do que falta. Para isso, a articulação com outros atores sociais é fundamental, pois será essa postura que ajudará na efetivação do trabalho docente.

Na proposta do Projeto CAT, essa articulação é buscada a partir da atuação dos movimentos sociais, através das associações comunitárias e sindicatos de trabalhadores rurais e professores. Essa relação pode ser representada da seguinte forma

FIGURA 8 : ARTICULAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS A PARTIR DO CAT



Esses atores sociais são conclamados a participar da escola através do controle social necessário ao desenvolvimento de um espaço como a escola. Nesse sentido, a sociedade civil organizada participa também das construções das fichas pedagógicas, faz visita as escolas e atua nos próprios sindicatos pautando a Educação do Campo como direito.

Assim, através da concepção de que a escola não existe em sua plenitude sem a participação da comunidade é que a proposta do Projeto CAT encontra esperança e campo de atuação nas comunidades investigadas na presente tese, para que através do Conhecer, Analisar e Transformar, as pessoas sintam-se pertencentes ao lugar onde vivem e produzem as suas histórias.

Essa assunção da comunidade pela escola no contexto educacional de Nova Fátima só é possível pela vivencia e capilaridade das professoras raízes de umbuzeiro, aspecto que será tratado a seguir.

6. “PLANTAÇÕES DE UMBUZEIRO”: experiências formativas das professoras da zona rural



Cartaz do IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada representando o Umbuzeiro e suas raízes

O umbuzeiro, na caatinga, representa força e resistência do povo do sertão. Sua raiz, na época do cangaço, servia de fonte de água e alimento e, para os cangaceiros que, ao aquecer o solo do umbuzeiro, deixavam as raízes mais aquosas. Com a raspagem da casca da raiz utilizando o osso da pá do boi faziam recipientes para se alimentarem.

Quando floresce, o umbuzeiro embeleza a caatinga e faz rebrotar a esperança na alma do sertanejo. Ao remetermos, metaforicamente, a figura das professoras das escolas do campo de Nova Fátima às raízes do umbuzeiro, intencionalmente foi com o propósito de representar como as “raízes pedagógicas” das docentes são emaranhadas de significados da vida das comunidades.

Para tanto, necessário foi “escavar as raízes” para compreendermos como, em suas práticas, a humanização e a emancipação se constituem elementos fundantes. Sobre a potencialidade das narrativas, Macedo (2010) elucida que

As narrativas de vida dos atores permitem atingir camadas sociais e estruturas de comportamento que, por suas características de marginalidade e de exclusão social, fogem, irremediavelmente, dos dados adquiridos e elaborados pela ciência formal. Dessa perspectiva, entende-se que, se a essência do homem é, na sua realidade, a totalidade das relações sociais, toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização em curso e ativa todo o contexto social. Assim, a vida, como vida vivida em sociedade, é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicossociológicas. Assim, a ordem sociocultural está presente em nossas ações mais banais. Por exemplo, em nossos sonhos, em nossas fantasias, artes, obras, posturas e condutas (MACEDO, 2010, p. 113).

Portanto, ao nos constituirmos como seres da história e que produzem histórias, a colcha de retalhos da vida é “costurada” com as linhas que nos constituem como sujeitos concretos, reais, inseridos no tempo histórico, cultural, econômico e social. Dessa forma, não há como desassociar a vida da docência e a docência da vida. É o que conseguimos perceber ao escavar as raízes dessas professoras. Com histórias de vida atreladas a docência, três professoras iniciaram as suas carreiras docentes “na porta de casa”, algo que era muito comum aos professores e professoras do meio rural.

Comecei a trabalhar com dezessete anos na casa de meu pai. Na época, Dete era vereador e meu pai conversou com ele pra que eu pudesse ensinar na casa dele. Todos sentadinhos ao redor de uma mesa e os bancos ao lado. (Professora Aroeira)

Eu comecei a trabalhar, a ensinar eu tinha 20 anos e comecei a ensinar pelo município de Pé de Serra em uma fazenda chamada Jabuticaba. Lá ensinei cinco anos e depois eu voltei para ensinar no município de Nova Fátima. Quando eu vim para o município de Nova Fátima não tinha escola e fui ensinar na casa de minha mãe. Em uma sala tive que colocar 32 cadeiras, daquelas cadeiras que tinham o braço do lado. Naquele momento era tudo apertadinho e depois foi feito um salãozinho e eu comecei a ensinar no salãozinho. Do salãozinho, Alex, veio ensinar no salãozinho e não tinha outra escola, outro lugar e então tinha muita crianças. Aí que o pessoal da prefeitura construiu um galpão com um plástico preto e eu fui ensinar debaixo daquela lona preta. Todas as crianças ensopavam de suor no calor durante a tarde e nesse período foi construindo a escola que hoje está funcionando. A lona foi se destruindo e aí eu fui para debaixo do pé de quixabeira com meus alunos. Levava as carteiras para lá e ficava lá, na sombra, ou do lado da escola, do lado que tinha sombra. Depois Alex retornou para Nova Fátima e eu continuo na sala com os alunos. A primeira professora da comunidade foi eu mesma, não teve outra e continuo até hoje com os meus alunos. (Professora Quixabeira)

Eu comecei a dar aula com 15 anos, na casa da minha mãe que era uma mesa mesmo, as crianças sentavam ao redor, nos bancos, mas eu ensinava para a minha mãe que deu problema nas vistas e nesse tempo nem “dava aula”, só era leitura, ditado, lição de cor. Mas era tão diferente. Tinha tabuada, sabatina. Eu trabalhei no lugar da minha mãe quatro anos. O nome era dela, eu trabalhava no lugar dela. Ela deu problema nas vistas e queria completar o tempo de se aposentar eu fiquei no lugar dela. Depois eu vim morar aqui nessa comunidade, trabalhei na garagem e um ano e depois fui para a escola. Na escola trabalhei 20 anos. Tem dois anos que eu estou trabalhando em uma casa. É considerado escola o local, mas é uma casa. (Professora Mandacaru)

Ao ler os relatos de vida das professoras raízes de umbuzeiro, “numa voz que testemunha algo que só o sujeito conhece” (ARFUCH, 2010, p. 72), percebemos que tornar-se docente foi e é inerente ao próprio modo de vida situado em um tempo histórico calcado em formas de pertencimento na comunidade, inseridas na docência, inicialmente, como professoras leigas.

Com a singularidade única que a experiência carrega, as professoras Aroeira, Quixabeira e Mandacuru são iniciadas na docência ainda no auge da juventude, com a responsabilidade de serem responsáveis, ainda jovens, pela escolarização das pessoas das comunidades em que moram até hoje.

“Pra gente estudar andava muito longe, até duas horas a pé. A escola era longe daqui, não tinha escola na comunidade, aqui era tudo caatinga. A gente ia andando e voltada andando também. Aí quando eu terminei os meus estudos, passei a dar aula na comunidade porque não tinha escola e as crianças ou ficavam sem estudar ou iam para longe para poderem estudar. Aí passei a ensinar. Eu dava aula na casa de mãe, na mesa da cozinha”. (Professora Aroeira)

Assim, o relato acima da Professora Aroeira incorpora-se historicamente a tantas outras realidades de negação da escolarização das populações do campo, sendo relegada ao acaso durante muito tempo. Deste modo, a escolarização dos povos do campo está intimamente atrelada a “um cenário de negação de direitos e de condições de vida, que faz da história do rural brasileiro uma trajetória sócio-política construída nos bastidores da relação sociedade e estado pautada em silenciamentos, tensionamentos e buscas” (CAVALCANTE, 2007, p.24).

Ao nos debruçarmos sobre os relatos dos caminhos que levaram à docência, eles nos revelam um processo de escolarização que era muito comum aos povos do campo, improvisada pela própria comunidade e não como uma política de Estado. Nessa seara, o debate sobre quem educa o educador do campo ganha corpo, tendo em vista que essa formação impacta significativamente na própria organização dos povos do campo, tornando-se um objeto de disputa a partir de modelos de desenvolvimento distintos. Sobre esse aspecto, Hage e Molina afirmam que

No momento atual, os professores, de maneira geral, estariam sendo preparados para atuar como intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, sendo submetidos a processos aligeirados de formação, incapazes de oportunizar tempo e espaço para uma formação omnilateral, sendo essa perspectiva substituída por uma formação fragmentada, excessivamente focada na prática, desprovida de uma adequada fundamentação teórica e, pior, apartada da necessária formação de valores que devem integrar a formação docente. (HAGE, MOLINA, 2015, p. 126)

Diante das respostas na roda de conversa, o sentimento sobre o pertencimento da zona rural surgiu naturalmente. Calei-me e fiquei observando o diálogo entre as professoras. Duas delas moram na comunidade e uma na sede.

- Quando eu penso em sair pra algum lugar eu penso em pra cachoeira, pra um rio, não penso em ir pra um lugar como shopping. Meu marido me chama pra ir na rua de noite, eu não sinto vontade. Eu queria passar o dia na roça, cozinhar uma galinha debaixo do pau, comer, ir pra casa. (Professora Mandacaru)

- Que roça, rapaz. (Professora Munlugu)

- Eu gosto muito é da tranquilidade. (Professora Mandacaru)

- O silêncio da noite, o escuro, tudo isso me incomoda. (Professora Munlugu)

Nesse momento, outra professora exclama:

- Hoje toda comunidade tem luz, tem internet, tem televisão. Não vivemos como antigamente não, na escuridão e sem acesso a nada! (Professora Quixabeira)

- Mesmo assim não gosto da roça, gosto do que vem da roça. (Professora Munlugu)

-Mas pra vir da roça, alguém tem que plantar, tem que viver lá. (Professora Quixabeira)

-Pra ir pra cidade grande, pra viajar, aí é comigo mesmo. (Professora Munlugu)

Assim, através do diálogo e das pistas discursivas no contexto das falas, visível é a identificação com o campo e o desenvolvimento da prática docente quando se trata do espaço rural. Na progressão da conversa, mais uma vez outro diálogo atravessa o tema inicial ao ser abordado a questão de pragas nas hortas das escolas. Vejamos:

- Comecei a colocar a lona hoje. Dá muito sol e a terra é cascalho vivo. Pra cavar tá ruim demais. O que faço com os meus quiabos? Tá cheio de cochonilha.

- Eu vi uma reportagem na rádio Jacuípe de pulverização natural com 950 ml de água e 50 ml de leite de vaca. E mistura tudo e pulveriza à tarde.

- Ah, vou fazer.

- Agora que só pode ser a tarde.

- Vinagre de maçã com água. Meio litro de água e duas colheres de vinagre de maçã.

- Eu ia fazer com o Nim, colocar na fusão, mas não sabia quanto tempo era. Hoje fui tirar a terra de uma lera só e tô com os braços doendo. Só na hora do recreio. Terei que cavar mais.

Nesse ponto da conversa, a Professora Munlugu diz:

- Tá vendo Priscila. A conversa é outra realidade, né. Tudo só fala aí de plantio, de roça. Eu não entendo é nada. Pra mim, tudo isso aí é grego.

Enquanto as professoras que moram na zona rural conversavam espontaneamente sobre as formas de uso de defensivos naturais de combate as pragas, a frase da professora Munlugu “*Pra mim, tudo isso aí é grego*” denota um desconforto contextual. Embora possua uma relação com o rural devido a família materna e paterna serem oriundos desse espaço e lidarem com o trabalho no campo, e apesar de, até os 3 anos de idade ter vivido na zona rural quando passou a residir na sede do município, a partir das observações feitas tanto das aulas quanto dos planejamentos, percebemos que essa fala é carregada de um simbolismo de não identificação com o espaço rural, visivelmente identificado no trecho abaixo.

Na verdade, eu sei que tudo isso é importante, principalmente quem tem essa realidade voltada para o campo. Mas infelizmente só tô trabalhando por que...(risos) principalmente quando tem o conteúdo que tenho que me aprofundar um pouco, mas eu trabalho em todo lugar, tô gostando, apesar de que eles são pequenos, tem um mesmo que não faz nada, tem sete anos e só é pra rasgar e fazer o que não deve. Não sei por que rasga. (Professora Munlugu)

Assim, diante do diálogo, as reticências colocadas na frase “*Mas infelizmente só tô trabalhando por que...*” representa uma pausa discursiva, de pensamento que representa o não dito, que é a não identificação com o campo e com a realidade das escolas. Para Orlandi, (2007, pág. 14) “as palavras são, na verdade, cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas”, ou seja, com o silêncio também se diz. A negação do campo discursivamente não nega apenas um espaço, mas nega também uma visão de mundo, uma forma de vida, nega um modo de ser, de dizer e de existir.

Dessa forma, a apropriação da própria história como descoberta individual nos coloca diante de questionamentos silenciosos, como bem afirma Santos (2012)

[...] A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo a frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar [...] a partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade [...] tais raciocínios autorizam uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação ante a comunidade, a nação, o planeta, com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. (SANTOS, Milton, 2012, p. 168).

Portanto, o modo como vemos a nossa história e a identificação ou não com o espaço em que o educador se encontra exerce influencia nos modos de como essa mesma docência é desenvolvida. Para Fernandes (2005), é fundamental um

Compromisso ético/moral com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, enquanto pessoas humanas, singulares sociais, que tem necessidades, interesses, desejos, saberes, cultura, e que merecem respeito, disponibilidade e seriedade de educadores/educadoras, de entidades, de governos. Este compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que devemos fazer para traduzir em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de aprendizagem, os demais compromissos. (FERNANDES, 2005, p. 54)

Corroborando com Fernandes, partimos do princípio de que o fazer docente requer engajamento social, identificação com as pessoas que fazem parte da escola, entendimento da realidade da vida concreta. Com isso, através de palavras geradoras, a roda de conversa foi sendo conduzida em direção a questão – tema sobre o entendimento do que era Educação do Campo.

- Acho difícil assim. Pra quem já mora tem mais facilidade porque é fazendeiro. Toda a vida que trabalho sempre na sede, moro na sede, acho tão difícil. Vim da zona rural com 3 anos, mas gosto pra passear mas nem pra morar e passar uma noite eu não gosto. Toda a vida. eu tenho pavor ao escuro. Se eu passar a noite fico entocada ali dentro de casa. Eu não suporto roça, não tenho inveja de quem tem roça. (Professora Munlugu)

Pra mim é contexto e sustento: contexto porque a gente trabalha o contexto das famílias. Busca pra dentro da escola aquilo que eles vivem e o sustento porque a partir do momento que a gente começa a valorizar eles se sentem mais valorizados com aquilo que eles fazem e passam a produzir mais, a querer fazer mais porque eles não estão lá esquecidos. Ah, quem mora no campo não tem produtividade nenhuma, sabe, não tem valor nenhum, por exemplo, é isso que muita gente fala. A partir do momento que você busca e traz eles pra dentro da escola e dá importância para aquilo que eles fazem eles vão se sentir mais seguros e vão se desenvolver melhor. Porque é sustento, se o homem do campo não plantar a gente não vai ter. Eu lembro que esse ano eu ganhei muito caxixe e maxixe, milho, quiabo, porque plantaram, né. (Professora Mandacaru)

Conhecimento porque é no campo que também através do CAT, com o conhecimento do CAT as famílias aprenderem a valorizar a horta que muitas familiares do CAT, hoje tem a sua hortinha, mesmo plantada em vazinho tem a sua hortinha e tudo isso vem do conhecimento depois que conheceram, analisaram e transformam. Plantações, porque como a gente que mora no campo tem que fazer uma plantaçoão de qualquer coisinha. Choveu, tempo do inverno, é hora de plantar milho, feijão, abóbora, melancia. Eu vou dizer a vocês, tem no meu quintalzinho, nasceu por ele mesmo um pé

de abóbora. E sol começou quente. E eu fui ajeitando, molhando todo dia e nisso o pé deu seis aboboras. Já deixei quatro aboboras para a festa de Nossa Senhora Aparecida, para a quermesse da igreja. Eu tive tanto quiabo que chegou a perder. Então é isso que a gente tem que ter. (Professora Quixabeira)

Não vejo diferença não. Pra mim educação do campo é educação contextualizada porque a gente parte da realidade do aluno pra trabalhar, com a realidade das famílias, tanto ensina na sala de aula quanto ensina pra plantar e eles aprendem muito quando a gente parte da realidade. Um exemplo mesmo eu tiro lá da escola: a mãe tava falando que com a escola a filha aprendeu a plantar e já ajuda a avó a cuidar dos alfaces e coentros da avó e foi ela que incentivou a avó plantar o coentro. Isso já foi incentivo dela. Pra mim isso é educação do campo porque pode até parecer pequeno, mas a gente sabe que é com pequenas ações que eles vão aprendendo também. (Professora Aroeira)

Ao considerar a realidade como ponto de partida e de chegada do fazer docente, as respostas das professoras expressam claramente o lugar de mundo e de fala de cada uma e, conseqüentemente, de como esse conhecimento influencia e é transposto em sala de aula.

Nesse sentido, para Silva (2010, p.1) a escola

como lócus privilegiado de formação da cidadania tem papel fundamental na compreensão, pelos (as) estudantes, da realidade na qual está inserida, inclusive desmistificando ideias e informações que podem estar equivocadas ou cuja intencionalidade tem esses ou aqueles propósitos dependendo dos interesses de classe e que não foram clarificados. E, nesse caso, trata-se de situar historicamente essa informação passada como verdade em determinado momento por determinados grupos ou pessoas e explicitar o mais profundamente possível os interesses a ela inerentes.

Para a Professora Aroeira, através da Educação Contextualizada é possível abordar a realidade concreta partindo do local onde se vive, pois

Se não tivesse a educação contextualizada ia trabalhar com coisas daqui da rua, de outros países, eles iam ficar deslocados sem conhecer a comunidade onde vive. Não que eles precisem só

aprender coisas da comunidade, mas partir do conhecimento da própria comunidade pra conhecer outras coisas também. (Professora Aroeira)

Dessa forma, ao partir do local onde se vive tendo como horizonte conhecer outros modos de organização da vida a partir do conhecimento socialmente construído pela humanidade, permite, tanto ao docente quanto ao aluno exercer o que Fernando Pessoa (1993) escreve através do heterônimo de Alberto Caeiro, em sua poesia nos presenteia “[...] Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo. Por isso, a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer, porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura [...]”

Para Silva (2010), o ato de conhecer é dever ser bússola que direciona o trabalho pedagógico.

Quando se pensa em educação contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula é conhecer os (a) estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Seja qual for a classe a qual pertençam ou o ambiente em que vivem, todos (as) chegam à escola trazendo um mundo de informações que não pode ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao (à) professor (a) construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse *saber prévio* e partir dele organizando situações que proporcionem um ambiente democrático onde todos ensinem e aprendam. Esses já seriam os primeiros passos da contextualização. (SILVA, 2010, p.3)

Diante disso, ao analisarmos a fala da Professora Quixabeira a seguir compreendemos como essa contextualização acontece.

Fui para o açude, o campo e motor de sisal, a casa de farinha. As mães comentando que os meninos nunca tinham visto um motor de sisal mesmo morando na comunidade, tudo isso é partir da educação contextualizada. Até a própria diretora que nunca tinha visto o motor funcionando. Não fica só no bê a bá do quadro e o livro. Através da ficha pedagógica a gente consegue contextualizar, quando você manda a questão e as famílias respondem você não tá trabalhando só aquilo ali você já tá contextualizando com outra atividade, nas devoluções do CAT também, nas visitas de campo às aguadas, as

caatingas, quando abordamos os costumes e culturas da comunidade, tudo isso é educação contextualizada, é educação do campo. (Professora Quixabeira)

As falas das Professoras Quixabeira e Aroeira carregam, em si, posicionamentos que se inserem na dimensão de uma formação que considera o seu espaço de vida como mote de aprendizado. Nesse sentido, Sá e Molina (2012), a respeito do trabalho pedagógico da escola do campo nos esclarecem que

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (SÁ, MOLINA, 2012, p. 329)

Diante disso, ao nos relacionarmos com o dia a dia das Comunidades a partir da observação participante e também das rodas de conversas percebemos que a capilaridade das práticas pedagógicas a partir da Educação Contextualizada possuía raízes mais profundas quando estas mesmas professoras moravam em suas comunidades. Na roda de conversa sobre vantagens e desvantagens em morar na comunidade em que atuam, as respostas foram:

A vantagem de morar perto da escola é que você conhece a realidade próximo da escola, se você precisar fazer alguma atividade no seu planejamento a escola já tá ali, é difícil eu levar uma atividade da escola pra casa porque a tarde eu vou pra escola e planejo as minhas aulas e faço tudo ali. Como tem a horta mesmo porque quem cuida sou eu mesmo. Se eu não morasse na comunidade não teria como ter a horta. Quando eu não molho, as mães molham, mas as vezes se passam. Se eu precisar de alguma coisa a comunidade tá rente comigo. A vida toda morei e trabalhei na escola. Em tudo o que eu precisar eu tenho quem me ajude, se precisar cozinhar, cortar papel, limpar a escola, não tenho queixa. (Professora Quixabeira)

A gente conhece já as famílias, a gente vai de pé e não espera por transporte, se a comunidade tiver alguma precisão a gente já perto de

casa, consegue agir mais rápido. Nas devoluções do CAT mesmo, já pensou se eu morasse distante? Tudo seria mais difícil de ser realizado. Perto de casa não, qualquer hora eu tô perto, é bem mais vantagem. (Professora Aroeira)

No meu caso já é outra realidade, porque a desvantagem da distância, sempre fico dependente de carro, de transporte e às vezes eu não acho na hora que eu preciso. (Professora Angico)

As falas das professoras Quixabeira e Aroeira carregam singularidades tanto em relação ao pertencimento territorial quanto comunitário. No caso da Professora Angico, morar na sede do município e trabalhar na zona rural possui a desvantagem de sempre depender de um transporte para chegar à escola. Muitas vezes, quando precisa estar na escola no turno oposto vai com transporte próprio, pois nem sempre a secretaria de educação disponibiliza o traslado.

Três, das cinco professoras moram nas comunidades, fazem parte da Associação Comunitária e possuem uma relação intrínseca com os modos de ser e viver do Campo. Além de docentes, são lavradoras que no cotidiano da vida diária intercalam o trabalho docente com o trabalho rural. Desse modo, conduzem suas vidas, também, em outro campo do conhecimento que é a agricultura, que é o trabalho junto ao camponês.

Portanto, possuem uma organicidade que as inserem como intelectuais orgânicos (Gramsci), em que partem da sua própria realidade, vivem na sua comunidade e produzem conhecimento para que essa comunidade se transforme tanto intelectualmente quanto organizativamente.

Ressaltamos que apesar de não residir na comunidade, a Professora Angico tem uma relação de confiança com a comunidade, pois

“A gente já deixa de ser pró e passa a ser uma tia. Eles me tratam como alguém da família, o carinho que eles demonstram é muito bom. Apesar de não ser da comunidade, tendo ser mais próxima possível. Tudo que preciso chamo as mães pra me ajudar. Um dia um aluno me disse: Pró, quando a senhora chegou aqui a primeira vez eu pensei: “- essa pró não é de confiança, ela não vai gostar da gente, essa mulher vai tratar a gente mal”. E agora não é nada do que eu

pensei. Eu aprendo muita coisa com eles, um exemplo é quando a gente tava trabalhando as árvores nativas, muitas eu não conhecia e eles foram me mostrando. Um exemplo é que o ficus eles chamam de sempre verde. (Professora Angico)

Diante do exposto acima pela Professora Angico, compreendemos que o ato pedagógico, enquanto relação dialógica e dialética ocorre a partir da pré-disposição e do entendimento do outro como a extensão da minha humanidade.

O dito pela Professora Aroeira “*pode até parecer pequeno, mas a gente sabe que é com pequenas ações que eles vão aprendendo também*” corrobora com as palavras de Borges (2012, p. 115), ao afirmar que conhecimento sistematizado e a experiência educativa são matrizes educacionais que fundamentam aprendizagens construídas a partir da experiência da comunidade e não uma imposição.

Assim, a fala da professora carrega significados embrenhados de uma valorização do saber-fazer que pulsa das experiências formativas da vida. Para Bondía (2002, p. 26), o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, embora, como esclarece Araújo (2014, p.72)

muitas vezes, “nossas histórias cheguem a ser esquecidas, porque não são validadas pelos espaços de formação que têm o dever de nos fortalecer enquanto sujeitos dos contextos a que pertencemos, e até por nós mesmos que, na maioria das vezes, nos afastamos do que fortalece os nossos princípios e perdemos a capacidade de perceber que o que fazemos é grandioso e tem poder de transformação.

Na mesma direção, Brandão (1999, p.39) trata como trabalho “[...] tanto o horizonte social e econômico para o qual “se ensina”, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa [...] não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passam invariavelmente pelo desejo do trabalho”, trabalho como princípio educativo, que segundo Frigotto (2012, p.751), trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano.

Assim sendo, se o professor não se vê como aquele que é capaz de potencializar a sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos da comunidade, torna-se apenas um reproduzidor do conhecimento que deslegitima o saber dessa mesma comunidade, pois, diante das tramas espaciais, culturais e sociais que constituem os povos do campo, a escola foi e é um dos espaços de socialização que possui um valor simbólico e emblemático, que na concepção de José de Souza Martins (2005) pode ser “uma instituição do diálogo cultural ou então uma instituição dessocializadora, que mais destrói do que constrói”. Nessa seara, o educador e a educadora do campo carregam em si a potencialidade da construção / desconstrução; do enraizamento / desenraizamento; do pertencimento / afastamento.

Dessa forma, o entendimento do que significa Educação do Campo emerge das próprias práticas docentes. Para Borges (2012)

Os educadores devem refletir sobre o modo de vida das comunidades para compreender melhor a realidade em que estão inseridas, incluir os saberes dominados por elas e promover o consenso entre o saber popular e o saber científico. Essa atitude consciente de valorização do outro contribui significativamente para a instauração e a construção de um processo democrático liderado pela escola. (BORGES, 2012, p. 114)

Através das observações, pude perceber que a própria organização do espaço escolar refletia essa conduta. Observei também que, nas escolas em que as professoras moravam na mesma comunidade sempre havia alguma mãe presente e, em três delas, as mães ajudavam a preparar e servir a merenda.

Dessa forma, tais práticas se inserem na perspectiva de uma escola que compreende o lugar da comunidade na sua própria existência e que “pensa a si mesma no conjunto da comunidade que a circunscreve, certamente, torna-se portadora de esperança de construção de um mundo mais justo e humano.” (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2008), e torna-se, fundamentalmente ligada à vida das pessoas, significativa e transformadora da realidade circundante. Com isso, discutiremos a seguir sobre como o trabalho pedagógico das professoras a partir da metodologia do CAT produz mudança nas comunidades. Saliento que inicialmente não havia a pretensão de abordarmos o Itinerário pedagógico do Projeto CAT, no entanto, com a sua presentificação em todas as rodas de

conversa com todos os sujeitos sociais envolvidos na pesquisa, a análise fez-se necessária.

Assim, quando Conhecer é essencial, percebemos o quanto as raízes deixadas pelo trabalho pedagógico a partir do CAT tornam-se profundas. Nesse sentido, no decorrer do presente texto enfatizamos que a capilaridade das práticas pedagógicas das professoras Raízes de Umbuzeiro emana do fato de essas mesmas práticas serem embebidas de um pertencimento e envolvimento com as comunidades em que atuam.

Dessa forma, diante dos vários anos de docência na mesma comunidade exercidos pelas professoras, marcas foram deixadas e que, através das entrevistas e rodas de conversas foram corporificadas discursivamente através da polifonia das vozes de alunos e mães que passaram pelas escolas em que as professoras são docentes.

Não obstante, as professoras e mães atribuem ao CAT o lugar de onde foi e é possível presentificar os conhecimentos que pulsam na dinâmica organizativa das comunidades. Assim, através do itinerário pedagógico do CAT das perguntas do **Conhecer** é possível partir da realidade local para reconhecer outras realidades através do conhecimento socialmente construído.

As falas sobre o CAT carregam uma particularidade: a de tocar a realidade. Vejamos:

Analisando o tempo, o CAT é de 2003, a gente vê resultado na comunidade, a questão do lixo mesmo as crianças e as famílias já tem outra consciência. Hoje nas casas das famílias do CAT ainda tem as primeiras mudas de árvores frutíferas que foram distribuídas na escola: pinha, acerola. Eu plantava nesse tempo, todo tempo tive minha horta, coentro, pimentão e alface. Na escola veio ter horta de 2014 pra cá. Não tinha horta porque era aberta. Eu tinha meu plantio em casa, de tomate a pimentão. Com o incentivo do CAT eu vim a plantar árvores frutíferas. (Professora Quixabeira)

E pode fazer uma análise nas comunidades que tem o CAT e é bem trabalhado são mais limpas, não tem muito lixo espalhado. Eu vejo lá. Lá tinha uma diferença de uma família do Rio de Janeiro que veio morar na comunidade e vejo a diferença. Na frente da casa tem muito lixo, os outros moradores ficam agoniados com aquele

lixo, enquanto que as outras casas você não vê o lixo espalhado. É tudo coletado pra reciclagem que lá tem o ponto de coleta para a reciclagem ou coloca no tonel o que não serve pra reciclar. A questão da coleta na comunidade não tinha. Foi a partir da devolução do CAT aí viu que tava precisando e a associação juntamente com os moradores foram na prefeitura pedir os tonéis para a prefeitura se comprometer de fazer a coleta e aí conseguiu. (Professora Mandacaru)

Freire nos ajuda a problematizar sobre a necessidade de partir do real, da vida concreta como forma de conhecimento para a superação dos problemas cotidianos. Para ele, “a partir da relação do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor.” (FREIRE, 1992, p.51)

As professoras atribuem a mudança de comportamento das comunidades em relação ao lixo pelo trabalho desenvolvido com o CAT. Além do olhar voltado para as mudanças do dia a dia, a ex aluna Licuri que substituiu a professora quando ela precisa se ausentar nos fala que o CAT

Faz os meninos se encontrarem porque no livro didático daqui os alunos da sede de Nova Fátima não se encontram, imagine os do campo e com o CAT tem essa contextualização, do aluno se ver no conteúdo. (Ex Aluna Licuri)

A fala da ex Aluna Licuri emerge a partir de dois pontos de vista: antes como aluna se sentia muito bem acolhida na escola e hoje como docente percebe que esse acolhimento decorre muito de como a escola trabalha a partir da realidade e considera as famílias como no processo educativo. Nessa direção, a Mãe Flor de Velame enfatiza o lugar da família no processo de assunção da comunidade pela escola e vice versa.

O CAT só funciona se a família tiver inserida. Se o CAT estiver sendo trabalhado direito a família participa da escola. Se a família

não vai na escola significa que não está sendo trabalhado. Vai ser uma escola como outra qualquer. A participação da família é importante nessa construção da própria identidade da escola porque essa escola, mesmo mudando de lugar físico, ela não deixa de ser escola. O CAT proporciona essa junção de escola, família e comunidade. (Mãe Aroeira)

Portanto, a fala da Mãe Aroeira reitera a necessidade de integração da tríade escola – família – comunidade em um fazer *continuun* no processo educativo. Diante disso, a seguir trataremos sobre as marcas deixadas pelas raízes das professoras.

6.1 Raízes que deixam marcas: a capilaridade das práticas das professoras

Ao buscarmos compreender a capilaridade das práticas pedagógicas das professoras raízes de umbuzeiro nos deparamos com os questionamentos de Antonio Nóvoa: como saber o que aconteceu às crianças ou aos adultos com quem trabalhamos? Como avaliar, em longo prazo, as conseqüências da nossa ação? (NOVOA, 2017, p.10). Para o autor, nós, professores, vivemos a mesma angústia pedagógica quando nos questionamos sobre a ressonância da nossa ação enquanto docente. Dessa forma,

Sabemos todos que “a viagem” é a melhor metáfora educativa, mas quase nunca conhecemos as viagens que as pessoas fizeram depois de as deixarmos. Fica sempre uma interrogação, aqui e ali cortada por algum encontro ocasional com um antigo aluno ou formando, mas é insuficiente para fazer um balanço significativo. (NÓVOA, 2017, p.11)

Nesse ínterim, consideramos que, no âmbito de entendimento da presente pesquisa que se insere no corpo de trabalhos que acreditam no potencial de ser e existir das escolas na zona rural foi fundamental seguirmos o “fluxo das seivas” das raízes das professoras para compreendermos de que

forma o fazer docente influencia, ou não, na escolha por onde caminham os alunos e alunas que passaram pelas escolas da nossa pesquisa. Ao serem questionadas sobre o lugar da escola da zona rural para a formação, as respostas estão embebidas de um afeto em relação a este espaço.

A escola do campo foi muito importante para o meu aprendizado, me ensinou muito a entender as necessidades e dificuldades que a gente passava, mostrando que isso não era motivo da gente desistir dos nossos objetivos e abaixar a cabeça, apesar das dificuldades que o interior e as pessoas que moram na zona rural passavam e até hoje passam, eu acredito que por mais que tenha melhorado ainda passam por essas dificuldades. O carinho que as professoras da zona rural tinham para nos ensinar era muito grande e nos impulsionavam sempre em acreditar que podíamos chegar onde quiséssemos. A professora sempre teve muito empenho, muito carinho e dedicação, é uma pessoa que me ensinou sempre a não desistir. Eu lembro que eu tinha muita dificuldade com matemática e ela falava que era tão fácil, tão simples e ela me ensinou a matemática de um jeito simples e hoje eu sou formada em Engenharia, uma área que é totalmente de Exatas e eu odiava quando era criança e ela me ensinou matemática de um jeito totalmente diferente, então eu acho que ter estudado em uma escola rural e com uma professora que ensina que apesar de qualquer coisa você não nunca pode deixar de sonhar foi determinante na minha formação e me fez querer sempre mais, querer sempre crescer, querer alcançar todos os meus sonhos, mesmo que parecesse impossível ou distante demais. Então, pra mim, ter estudado na zona rural foi muito importante e tenho muitos amigos que assim como eu fizeram faculdade em várias aéreas, o que só mostra que as escolas na zona rural devem ser mantidas. (Ex aluna Umburana)

Importa-nos focalizar a relevância da fala para refletirmos sobre o impacto da escola na zona rural causa na vida dos sujeitos sociais. Ghedin (2012), quase que poeticamente esclarece que

A possibilidade de realização dos nossos sonhos, projetos, utopias está diretamente relacionada ao ambiente educacional em que vivemos. Nesse sentido, a Educação, como algo que transporta ao ensino de disciplinas, ocorre como caminho para estabelecer o significado e o sentido social do conhecimento como espaço de

esclarecimento e de atuação política. Isso quer dizer que, se o conhecimento não servir para nos tornar melhores e para melhorar o mundo em que atuamos, que sentido ele tem? (GHEDIN, 2012, p.36)

Dessa forma, quando analisamos a fala da Ex Aluna Umburana percebemos o quanto é carregada de uma simbologia do papel da professora e da escola na construção de seus projetos de vida. Na mesma direção, a Ex Aluna Licuri também afirma

Estudei na comunidade desde pequena. Depois tive que ir pra sede, ainda repeti um ano porque Mainha não queria levar pra sede, aí repeti o ano letivo novamente e fiquei mais um ano na escola. Mainha fez isso com os três filhos a ficar um ano a mais, não sei se era a questão da maturidade de sair de perto de casa, se era pela professora ou era por todos esses motivos.

Quando fui estudar na sede senti a falta da professora que não era a mesma da comunidade que conhecia a gente desde pequena, o cuidado era outro, essa foi a maior diferença quando eu fui estudar na sede. Só sai daqui de Nova Fátima pra fazer o curso de História, na UNEB de Coité. Eu nunca tive dificuldade de nota, sempre estava entre as melhores notas, na faculdade também. Atribuo a minha caminhada a base que eu tive, a minha professora. Hoje sou professora, seguindo os passos dela. Quando olho pra trás e me vejo professora na mesma comunidade em que estudei, substituindo a minha professora, é muito gratificante. Estudei aqui, sai pra me formar e voltei para trabalhar aqui. (Ex Aluna Licuri)

A escola do campo me fez uma pessoa melhor porque assim, pelo fato de na época estudar na zona rural eu sofria muito bullying por questão de vir da roça, muitos colegas que moravam na sede se achavam mais inteligentes que os alunos da zona rural e só que as professoras da minha época diziam que os alunos que vinham da zona rural eram mais preparados, mais desenvolvidos até por questão da professora que alfabetizava certinho, diferente dos meninos da sede que tinham dificuldade em ler e em matemática. A gente não, quando ia estudar na rua já sabia fazer tudo. (Ex Aluna Maracujá do Mato)

Não só como eu que sou graduada, mas tenho colegas que são engenheiros civis, advogados, professores, farmacêuticos todos que

saíram da escola da zona rural. Não é porque estuda na zona rural que não vai alcançar os objetivos na vida. (Ex Aluna Maracujá do Mato)

A fala da ex aluna Maracujá do Mato, assim como as outras falas carregam em si as representações sociais acerca do mover-se da zona rural para a sede do município. Esse mover quase diaspórico (quando pensamos na diáspora como um movimento de saída não apenas espacial, mas também subjetiva), nos leva a problematizar sobre a forma com que as escolas compreendem as diversas matizes dos sujeitos sociais que a compõe. Rios (2008), sobre a chegada do estudante da zona rural para estudar na zona urbana elucida que

Para muitos alunos e alunas - inclusive para alguns oriundos da roça - ser da roça significa ser inferior, ignorante, ser de outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente, sendo esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar. (RIOS, 2008, p.22)

Além disso, a fala da Ex Aluna Licuri *“Quando olho pra trás e me vejo professora na mesma comunidade em que estudei, substituindo a minha professora, é muito gratificante. Estudei aqui, sai pra me formar e voltei para trabalhar aqui ”* expressa claramente o quanto essa escola foi e é capaz de mover as pessoas em acreditar no “chão onde pisa”, no chão onde pulsa a vida. Nesse ínterim, corroboramos com Sá e Molina (2012) quando afirmam que

a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo do trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico. Mas esta afirmação se faz a partir do reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformadora em seus aspectos principais pode vir a ter nos processos maiores de transformação social. (SÁ, MOLINA, 2012, p.327)

Portanto, a assunção do papel social na construção de projetos de vida atrelado a escolarização dos povos do campo insere a escola a partir do que trazem Molina e Rocha (2014)

Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. (MOLINA, ROCHA, 2014, p. 226)

Ao analisarmos mais uma fala, evidencia-se o papel formativo da escola

Estudar na comunidade contribuiu bastante para a minha formação pois foi essa escola que me socializou com os meus colegas e aprendi a valorizar a minha comunidade. Foi na escola da comunidade que me preparei para realizar meus projetos de vida através da qualidade do ensino. Estudei na escola da zona rural até o 9º ano e depois fui cursar o ensino médio na sede. Hoje ingressei na faculdade e curso Pedagogia e como estudante de Pedagogia entendo mais ainda a importância da escola na comunidade pra criança e pro adolescente. Quando a gente entra no mundo do trabalho percebe que a escola é importante pra gente atingir os objetivos que deseja. (Ex Aluna Gabiroba)

Diante das falas acima fica evidente o quanto uma prática fundamentada no respeito e na valorização dos saberes das próprias pessoas que constituem a escola impacta nas escolhas individuais de cada um. Nesse sentido, a formação adquirida na escola foi capaz de mover, recorrendo aos escritos de Adorno (2010), a “um dinamismo de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência”.

Consideramos que essas pessoas se inserem no âmbito da resistência porque o que se vê, cotidianamente, é a necessidade diária de um apagamento do protagonismo dos homens e das mulheres do campo através de um projeto claro e excludente de sociedade e de desenvolvimento que batalha pela expropriação do território camponês. Para isso, é necessário um campo sem gente e, nesse escopo, um campo sem escola cumpre perfeitamente esse

papel. Contudo, falas como esta nos colocam diante de práticas que caminham no sentido de compreender a potencialidade que há na existência da presentificação da ausência como dito por Santos (2004) dessas escolas na zona rural.

Apesar de abordamos, através das histórias de vida as continuidades da trajetória escolar das alunas que já passaram pelas escolas da zona rural de Nova Fátima, têm também, na outra direção, estudantes que não seguiram pelas mesmas estradas, dado que a possibilidade de continuarem nos estudos esbarra também nas condições materiais de vida, pois segundo as professoras, muitos alunos deixam de estudar porque não vêem perspectiva de crescimento no próprio município. Dessa forma, a saída para outros Estados esvazia o campo e impacta significativamente na dinâmica do desenvolvimento local.

Muitos desistem do ensino médio, vão pra São Paulo, Salvador. Desistem por falta de interesse, acham que não tem emprego na cidade, vêem que muitos se formam e não tem emprego aí pensam que nem vale à pena perder tempo no ensino médio. Aí pensa é em ir embora sem estudo. Aí depois voltam e falam: tanto que a pró falava pra eu estudar e eu hoje perdi um emprego porque não quis concluir meus estudos. Alguns trabalham de dia e estudam de noite. (Professora Aroeira)

Diante da fala acima nos cabe refletir que no modelo de desenvolvimento excludente em que estamos imersos o fracasso é atribuído individualmente ao âmbito do sujeito. Dessa forma, desconsidera-se a dimensão da totalidade da realidade concreta em que os outros fatores sociais também determinam o rumo da vida das pessoas e institui-se a meritocracia como caminho para todos.

Bauman (2009, p. 677), em entrevista a Alba Porcheddu afirma que

nestes tempos rigorosamente neoliberais, a noção de aprendizagem autogestionada se presta a um discurso que consente ao Estado a renúncia de sua responsabilidade de fornecer a educação de qualidade que cada cidadão de uma sociedade democrática tem o direito de possuir. (BAUMAN, 2009, p. 677),

Dessa forma, a renúncia da responsabilidade de um Estado que cada vez mais se alia ao mercado e torna híbrida a relação entre o que é público, privado e político incide na dinâmica da organização social. Nesse sentido, a partir da fala da professora Aroeira, cabe refletirmos a respeito da juventude no campo. Para tanto, recorremos a Castro quando afirma que

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais. (CASTRO, 2012, p. 441)

Para as professoras, a falta de perspectiva de uma parcela da juventude é visível também na continuidade dos estudos, pois

*Nem todo mundo tem condições de fazer uma faculdade, antes aqui perto não tinha. Só tinha em Feira ou em Salvador, às vezes tinha a vontade, mas não tinha a condição, nem um parente, uma casa pra ficar, por isso não tinha nem como ingressar na faculdade.
(Professora Quixabeira)*

Dessa forma, as professoras atribuem o sucesso ou o fracasso escolar como responsáveis pelas condições de vida dos alunos que já passaram pelas escolas das comunidades. Conquanto, as condições objetivas e materiais exercem papel fundamental para o andamento dos estudos. Ainda sobre a necessidade de ampliar a reflexão, Zago (2006), ao analisar as dificuldades de acesso e permanência das camadas populares no ensino superior, enfatiza trajetórias marcadas pela desigualdade de oportunidades e antecedentes históricos escolares de estudantes da classe trabalhadora envolvidos por uma formação anterior que alimenta a *falta de esperança* nos resultados formais desses sujeitos, provocando baixa autoestima (auto-exclusão) e posterior desistência. No caso de vários jovens da zona rural, essa desistência ocorre antes mesmo de adentrar o ensino superior ou outras formas de escolarização, como cursos técnicos e profissionalizantes.

A partir do entendimento de que a contradição também faz parte da construção social dos sujeitos, percebemos o quanto ainda, mesmo com as formações e com a discussão da importância e valorização do saber da comunidade, povoa o imaginário de que a “cidade grande” é o lugar em que as pessoas têm mais chances de sobreviverem e serem mais sucedidas.

Os que querem seguir em frente e querem alguma coisa na vida sai pra fora pra trabalhar, vão pra outros lugares como Santo André, Rio de Janeiro, já os que não querem nada da vida ficam por aí sem fazer nada. Os poucos jovens que ficam querem sair pra estudar. Tem jovens talentosos que o próprio sindicato poderia organizar um trabalho de juventude com eles, mas não tem. (Professora Angico)

Ao analisarmos a fala é perceptível o impacto da falta de entendimento da gestão municipal sobre que projeto de educação e desenvolvimento se quer para o município, pois não há um trabalho efetivo com e para a juventude. Mais uma vez nos perguntamos: que escola para que população do campo? Como a escolarização impacta necessariamente na organização da vida das pessoas e no desenvolvimento do município? Entendemos que esses questionamentos pulverizam em outros sujeitos sociais, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a própria Associação de Professores do Município e até os conselhos municipais de controle social.

Ao conversarmos com a presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais sobre as atividades formativas promovidas pelo sindicato junto às associações, ficou evidente que, apesar de possuir um departamento de Educação do Campo e o representante participar das formações promovidas pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) através das atividades do CAT, não há uma continuidade da formação com a multiplicação e repasse dessas formações com as associações comunitárias dos povoados. Portanto, há uma lacuna formativa no processo de organização da sociedade civil. É o que explicita a professora.

A associação até o momento se reúne mais pra discutir a execução de projetos, mas nada assim pra organizar a comunidade envolvendo a cultura, os jovens, essas coisas. (Professora Quixabeira)

Em todas as comunidades em que há escolas há associações de agricultores, com o perfil de executar projetos que vem da Secretaria de Agricultura, como o Bahia Produtiva¹⁷. Em duas delas há coletivos de mães associadas que produzem sequilhos para vender para a merenda escolar. Contudo, não há uma mobilização a partir de outros temas que reverberam nas comunidades, como a violência alarmante atrelado ao uso de drogas que tem chegado aos povoados do município.

Ainda sobre a capilaridade das raízes das práticas das professoras é perceptível como há o reconhecimento de que, através da sua ação pedagógica, há mudança nas ações das famílias da comunidade. É o que explicita a professora Mandacaru

Assim, uma experiência boa que eu tive lá, não deu continuidade porque o dono da casa tá doente e a mulher tá com ele no hospital, mas eu acredito que foi o exemplo da escola. Depois que fez a horta ali do lado da escola, o pessoal viu os coentros, as coisas da horta. A casa ao lado não tem a nada a ver com as famílias do CAT e a mulher tava construindo uma horta também. Olhe, aquilo me deixou tão feliz. Pegaram a terra, começaram a fazer os canteiros e começou a molhar. Eu comecei a brincar com o menino: Tá fazendo uma hora também? Aí ele respondeu: - é. Aí eu respondi: Que bom! Só que aí o pai adoeceu e tiveram que parar e não plantaram nada ainda. Carregaram a terra, mas começaram. Aquilo pra mim foi tão significativo, me senti tão útil por eles terem visto e tá fazendo também. Aí quando ela passa e eu tô lá na horta molhando eu dou um moinho de coentro e ela fala: Oh que coisa linda, aqui eu só corto

¹⁷ Projeto do Governo do Estado da Bahia, executado pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional - CAR, empresa pública vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural – SDR, a partir de Acordo de Empréstimo firmado entre o Estado e o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial). Por meio do Bahia Produtiva são financiados (sem reembolso) subprojetos de inclusão socioprodutiva e de abastecimento de água e saneamento domiciliar, de interesse e necessidades das comunidades de baixa renda da Bahia. Fonte: <http://www.car.ba.gov.br/projetos/bahia-produtiva>

a raiz e bato com tudo, porque é natural, até o cheiro é diferente do que a gente compra na rua. Já foi um incentivo. (Professora Mandacaru)

O sentir-se feliz dito pela Professora Mandacaru demonstra o cuidado que há na sua ação pedagógica, em que ultrapassa o limite da sala de aula, pois, segundo ela, “*A casa ao lado não tem nada a ver com as famílias do CAT e a mulher tava construindo uma horta também*”. O fato de a família não ser do CAT, ou seja, de ter algum estudante que seja envolvido com a metodologia adquire uma proporção maior ainda, pois o incentivo partiu da postura da professora que tocou, de algum modo, a família vizinha a escola.

Deste modo, no decorrer da pesquisa de campo percebemos o quanto as escolas representam lugar de aconchego, pertencimento e enraizamento para as pessoas das comunidades. Essa percepção decorre tanto das rodas de conversa com as mães quanto com as ex alunas que já passaram pela escola.

Visivelmente percebe-se que não há dicotomia na representação imagética e simbólica entre a figura da professora e da escola, chegando a haver uma espécie de personificação da escola através da corporatura da professora.

Eu sinto uma sensação de gratidão quando venho pra escola, o prazer de saber que onde estudei minha filha está estudando também. Só mostra que a escola é realmente boa e importante. Você contar para os nossos filhos a nossa história e dizer que estudei na mesma escola que ela é uma história de vida escolar: minha filha já estudou na minha escola, a professora da minha filha já foi minha professora é muito bonito. Eu não vejo essa escola sem a presença dessa professora. A gente sabe que ela um dia vai se aposentar e dar lugar a outra pessoa, mas ela será sempre a cara dessa escola. (Mãe Flor de Mandacaru)

Nessa mesma direção, outra mãe reitera

A escola em si, se não fosse o professor dedicado não teria aquele aconchego de escola. Quando eu estudava ela era uma professora dedicada a tirar pelas tarefas. Ao comparar com as tarefas da minha

filha que é aluna dela também e lembrar o que eu vivia com ela como professora, ver o cuidado e a dedicação é de arrepiar. (Mãe Flor de Velame)

Com a escola na comunidade a gente fica mais tranqüila e a gente participa mais, tá sempre aqui. A escola valoriza a comunidade. Às vezes as pessoas chegam aqui e perguntam se tem escola. Dois centros de aprendizagem é a igreja e a escola. Já tô imaginando como vai ser quando for pra sede, longe da gente, de tudo porque a escola aqui é uma realização de sonho das mães por causa da tranquilidade que é sem precisar colocar no ônibus. A gente não sabe o que acontece no ônibus, aí eu fico com medo. (Mãe Flor de Umbuzeiro)

Sinto orgulho de ver a escola na comunidade porque nem todos optam pelas mesmas coisas e os que optaram por crescer intelectualmente, de estudarem, de procurar uma profissão e é um orgulho você dizer que saiu de uma escola do campo, da zona rural, que você não perdeu suas bases, sua raiz e que você conseguiu realizar seus propósitos. (Ex Aluna Licuri)

As falas da Mãe Flor de Umbuzeiro e Ex Aluna Licuri ilustram o que afirma Freire (1995) sobre a comunidade e sua importância no contexto educativo.

Aprender na comunidade, com ela e para ela, significa usar a história da sua própria região, exteriorizando a cultura do silêncio. Significa aprender a engajar-se na sua própria região, tornando-se consciente da situação socio-política e lutando para que as sociedades fechadas sejam transformadas em sociedades abertas... é uma questão de urgência que as escolas se tornem menos fechadas, menos elitistas, menos autoritárias, menos distanciadas da população em geral. Isso é para a educação comunitária uma questão de fundamental importância. (FREIRE, 1995: 12-13).

Diante das falas compreendemos o valor que a escola da zona rural adquire para as comunidades na construção do processo de escolarização, pois como afirma Araújo (2014) é necessário

Quebrar essa frieza com limites às vezes tão demarcados entre as pessoas e a escola é animador, pois, requer a ousadia de, entendendo as intenções de estruturas históricas para esse funcionamento, propor o diferente que é tão mais simples, que se constrói muitas vezes por meio do diálogo, do sorriso, do amor, gerando assim processos educativos significativos para os que deles participam e em sintonia com o sentido e o contexto a que se propõe. (ARAÚJO, 2014, p.73)

Nesse sentido, apesar de ser contraditório reafirmamos a humanização no processo formativo, tendo em vista que a educação é, por via de regra fundamental, propulsora de práticas sociais que humanizam a existência humana, em tempos de crise como os que estamos imersos atualmente, abordar as formas de humanização das professoras raízes de umbuzeiro nos traz a possibilidade de esperar, no sentido freireano, pois

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 2014, p.110)

Dessa forma, as práticas de humanização foram eclodindo como acontecimento na pesquisa (MACEDO, 2016) a cada visita às comunidades e as escolas. Assim, no fazer da pesquisa, no diálogo constante fui sendo direcionada de forma não intencional a voltar o olhar para essas práticas. Recorrendo ao diário de campo, é possível perceber como esse olhar foi direcionado, quando, ao ser convidada a almoçar na casa de Professora Mandacaru fui apresentada a uma aluna de 7 anos que lá também se encontrava.

Na cozinha, ao passo em que ela preparava o almoço e eu, sentada na cadeira observando o diálogo dela com a criança para que fosse tomar banho, a professora me diz: *“ela fica comigo três dias na semana para que possa estudar. A mãe trabalha e não pode levá-la para a escola. Quando ela faltou duas semanas seguidas, me agonie e propus que ela ficasse comigo os dias em que trabalhava. E assim estamos nós”*. Imediatamente meu sorriso claramente esboçou a admiração por essa mulher: que professora faria isso?

Foi à pergunta que me fiz e exclamei. Ela também sorriu. E assim foi a cumplicidade de uma resposta que não precisou ser dita, se fez entendida.

Assim, tanto nas rodas de conversa quanto na observação participante fomos percebendo como a pesquisa-com o acontecimento (MACEDO, 2016) nos possibilitou ver na não resposta que se fez entendida, compreender o *modus faciendi* das práticas pedagógicas das professoras raízes de umbuzeiro tendo no horizonte e como farol a humanização como processo inerente ao fazer docente. Freire nos ajuda a compreender o processo da humanização ao afirmar que

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127)

Conquanto, ao corroborarmos com Freire percebemos essa humanização no fazer docente ao recorrermos às falas das professoras em diálogo na roda de conversa

Mês passado tinha uma cama lá na casa de mãe. Eu perguntei na sala quem queria a cama. Aí B. respondeu: eu quero, Pró? Tu tem cama? Eu não. Eu durmo com minha irmã com uma cama de solteiro, nós duas.

- Aí eu disse pra buscar a cama. Uma cama bonitinha. – Ela me respondeu assim: Mainha vem buscar na carroça amanhã, pró. Quando ela chegou em casa danou tanto com a mãe que a mãe "panhou" a cama de moto. Levou a cama armada na moto e o colchão. Botei um travesseiro, uma almofada, dois lençóis. No outro dia chegou na escola numa alegria. (risos) São duas meninas, cada uma dorme na sua cama agora. A mãe ficou numa alegria, o pai não trabalha, quando acha um trabalhinho é quem trabalha, os avós é que ajudam em alguma coisa e o bolsa família. Somente. (Professora Quixabeira)

- *A gente entra na vida dos danadinhos mesmo. Eu não tenho vergonha de saber da vida não. Quando chega sonolento na sala eu pergunto: já comeu hoje? Vai pra cozinha comer alguma coisa. Eu não tenho vergonha de ser aberta com os meus alunos não. (Professora Mandacaru)*

Ao lermos as falas das professoras acima percebemos o quanto de humanidade há em seus quefazeres pedagógicos. Assim, quando a Professora Mandacaru diz “*A gente entra na vida dos danadinhos mesmo. Eu não tenho vergonha de saber da vida não*” compreendemos que, quando a docência ultrapassa a sala de aula e pulsa na vida, a escola assume lugar de socialização além da escolar, sendo utilizada, também, como meio e fim para outras questões que são inerentes ao dia a dia. Nesse sentido, afirma Cunha (2009)

As práticas de socialização familiar em um contexto do campo devem ser pensadas à luz do uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo uma relação íntima entre as duas instituições - escola e família, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos. (CUNHA, 2009, p. 217)

A relação de cuidado exposta por Cunha na citação acima é perceptível, também, na fala da Professora Aroeira e também pela Mãe Flor de Velame.

Eu só volto pra casa quando o carro vem do Santo Antonio e leva as meninas. A mãe não pode ir pegar mais, aí todo dia agora eu espero pra embarcar eles no carro, aí eu fico preocupada em deixar lá na escola esperando sozinha porque o carro passa tarde e a escola fica vazia. Aí eu espero o carro passar e só chego em casa 13:30. Não tenho coragem de deixar só e a mãe me pediu pra colocar no carro pra ficar mais tranqüila. (Professora Aroeira)

Quão significativas são as palavras acima da Professora Aroeira, revestidas de uma visão de educação a partir do cuidado com o outro: “*Não tenho coragem de deixar só e a mãe me pediu pra colocar no carro pra ficar*

mais tranqüila” em que a relação de confiança mãe – professora é presentificada discursivamente pelo verbo “pedir”, encarnado de uma significação íntima que envolve quem pede e quem atende ao pedido. Consoante a esta interpretação, Rossetti – Ferreira elucida que

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Assim, corroborando com a autora supracitada, se as nossas relações de cuidado e de afeto são mediadas pela presença do outro, a premissa do cuidado é inerente ao fazer educativo.

Sendo assim, o processo pedagógico deve partir da compreensão que o ser humano tem do próprio processo de humanização. Para Freire,

Constar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 32).

É o que compreendemos a partir da fala da Mãe Flor de Umbuzeiro.

Além dela se preocupar com os alunos ela se preocupa com as famílias em si na escola. Tudo que ela vai fazer ela procura saber da gente, sempre busca apoio da família na escola. Sempre se questiona se a gente vai aprovar, vai gostar, ela se importa e é isso o que mais acho interessante porque ela se importa com a gente. (Mãe flor de umbuzeiro)

Chegou um menino aqui na escola que era tão retado que ninguém aguentava. Ele estudava na sede, aí no 1º ano a mãe mandou pra cá e mesmo com todas as dificuldades Ela (a professora) foi lutando,

lutando, acreditando nele e hoje o menino tá uma pedra de ouro. Chegou no 3º ano pra ir pro 4º ele queria perder pra não ir pra rua mais, ele não queria passar de ano. Ela conversou muito com ele e acabou indo pra sede. Aliás, todos que chegam até o 3º ano pra ir pro 4º quer perder de ano pra não sair da escola e ir pra sede. Eles sentem um amor muito grande pela professora. (Mãe Flor de Velame)

O importar-se, derivado do cuidado, reverbera no fazer docente e torna-se elemento fundante quando se considera, no fazer educativo, as pessoas enquanto sujeitos sociais capazes de juntos, promoverem uma escola alicerçada nas práticas de humanização. Nesse sentido, Freire (1996, p. 159-160) afirma que

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Dessa forma, ao não assustar-se com a afetividade, como dito por Freire, assumimos, enquanto educadores que somos, que a existência enquanto docente só materializa-se no encontro do educador com o educando mediatizado pelo mundo e pela dialogicidade calcada na realidade concreta. Por conseguinte, é possível compreender a partir de Freire que, reconhecendo a presença histórica da desumanização, a vocação do ser humano é a busca de sua própria humanização: a busca do “ser mais”, isto é: “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (FREIRE, 1969, p. 127). Para Boff (1999, p.3) “o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade.”

Arendt (1972, p. 243) lembra que “nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta”. Portanto, para que a nossa esperança seja movida pelo verbo esperar a partir da dimensão freireana é necessário que o fazer docente carregue em si o potencial, de através da educação, promover a humanização. Assim, ao recorrermos a Nascimento (2015), ele assevera que

Assumindo-se como verdadeira a premissa de que são as ações morais que tornam possível a vida em comum e diante da quase evidente convicção de que a moralidade perdeu o sentido dentro do arranjo social societário, torna-se urgente a construção de horizontes que nos ajudem, sobretudo como educadores e agentes sociais de mudança, a sonhar com novos caminhos em direção a um futuro mais harmonioso (NASCIMENTO, 2015, p. 1).

Assim, fundamental é acreditar no outro do processo educativo. Considerar o ser humano como o ser que precisa aprender para ser sempre uma passagem e nunca um fim. (GALEFFI, 2016, p. 17). Dessa forma, as práticas das professoras Raízes de Umbuzeiro nos levam a revisitar a humanização como forma de existência, tendo em vista a nossa imersão em uma sociedade fluida e transitória, em que insistentemente nos vemos diante da descaracterização dos laços sociais calcados no modelo de desenvolvimento que desconsidera as pessoas no processo educativo e de transformação. Assim, segundo Bauman (2010)

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) denuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem (BAUMAN, 2010, p.40-41)

Portanto, as professoras da presente pesquisa tornam-se figuras que “ameaçam” a forma de organização no atual mundo moderno, quando, através de suas práticas, reforçam os vínculos com os estudantes e as comunidades em que vivem e atuam e inserem-se no que Silva e Carvalho denominam de dimensão estética da experiência.

assumir a posição de atuar em frente à mutabilidade do mundo sem garantias de sucesso possibilita a construção de novas possibilidades de existência. Isso é o que chamamos de dimensão estética da experiência, ou seja, aquela que permite ao vivente ultrapassar as condições atuais concretas e vislumbrar rumos diferentes tanto para si quanto para os outros a sua volta a partir de outros parâmetros que não seja necessariamente referenciar-se por uma racionalidade instrumentalizada. (SILVA, CARVALHO, 2014, p. 254)

Na mesma direção, corroboramos com Bauman em que é necessário “[...] a busca de uma vida alternativa em comum deve partir da análise de alternativas às políticas da vida” (BAUMAN, 2009, p.58). Isso implica em “[...] pensar, tentar e testar um *modus vivendi* para tornar palatável a convivência e facilitar a vida. O modo como resolvemos essa necessidade é uma questão de escolha [...]” (BAUMAN, 2011, p.191).

CONSIDER-AÇÕES NÃO FINALIZADAS...

“A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.”

(Eduardo Galeano, 2016, p.25)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele e o mar estavam do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

-Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2002, p.15)

Assim como Diego, personagem que ganha corpo através das palavras de Eduardo Galeano no Livro dos Abraços, precisei de ajuda para olhar o fazer pedagógico das Professoras Raízes de Umbuzeiro.

Para tanto, retorno ao diário de campo, assim como fiz no início da pesquisa:

Depois de participar durante esses dois dias da devolução do CAT, a saga para voltar para casa se reinicia à espera de ônibus na pista. Depois de uma hora esperando e ter pedido dois ônibus que não pararam, consegui pegar uma van. Ao adentrar, percebi que só havia apenas um rapaz, o cobrador e motorista. Pensei rapidamente: entrou ou não? Na vontade de chegar em casa e também pelo adiantar da hora, já noite, esperando sozinha na pista, entrei e sentei no banco perto da porta. Cheguei em casa (alívio) com a cabeça povoada de perguntas: O que essas professoras querem me mostrar? O que elas querem que eu mostre à universidade, esse lugar que é tão distante do chão delas? Será essa pesquisa será apenas mais uma no site da Capes? Como posso ajudar no cotidiano dessas professoras? Não tenho respostas. Isso me aflige, principalmente por fazer uma pesquisa de doutorado. (Diário de Campo)

As perguntas feitas no diário de campo ainda estão comigo, aliás, nunca consegui me desfazer delas. Isso porque acredito que a docência, atrelada à

pesquisa é imersa nesse movimento constante. Não deixo de ser docente quando estou pesquisando, não deixo de ser pesquisadora quando estou em sala de aula ou exercendo as funções inerentes ao meu labor acadêmico. Dessa forma, as perguntas feitas no diário de campo me deixaram em estado de alerta constante como um letreiro luminoso.

Assim, do mesmo modo que Diego precisou de ajuda para olhar o mar, eu precisei de ajuda para olhar as práticas dessas professoras, que, ao exercerem a docência na zona rural, lugar historicamente relegado ao descaso das políticas públicas, dentre elas as educacionais, promovem, em seu cotidiano, formas de humanização a partir do referencial da escola.

Elementos indicam que a humanização presente na prática pedagógica das “professoras raízes de umbuzeiro” não pode ser tratada em blocos monolíticos: a formação específica voltada para a Educação do Campo; o local de origem; a inserção nas ações e dinâmica da comunidade e, num outro plano, as condições de trabalho docente no contexto da zona rural. Mas, ao contrário, esses elementos foram considerados articulados e que direcionam o fazer pedagógico das professoras.

Nosso pressuposto é de que, enquanto membros das comunidades, as Professoras Mandacaru, Quixabeira e Aroeira são genuinamente, na inspiração de Gramsci, intelectuais orgânicas. Desenvolvem a docência tendo como ponto de partida e de chegada a realidade dos alunos, assumindo papéis concernentes não apenas à docência, mas, também, como pessoas que buscam contribuir com as comunidades em que atuam. Assim, ao viverem e produzirem suas existências nas comunidades em que trabalham, as professoras participam de outros momentos e espaços formativos que não o escolar. É assim que fazem parte das Associações Comunitárias, que organizam festas de padroeiros, se envolvem nos eventos culturais, como as cavalgadas, samba de roda, torneios de futebol. Ou seja, são moradoras ativas que vivem cotidianamente a dinâmica social das comunidades.

Diante disso, consideramos que as professoras Quixabeira, Mandacaru e Aroeira, ao residirem nas comunidades possuem raízes mais profundas que as outras duas professoras que moram na sede. Essa premissa parte do fato de, pelo tempo de exercício da docência na mesma comunidade essas

professoras já educaram duas gerações. Hoje, nas escolas já estudam os filhos dos primeiros alunos dessas professoras, ao passo que, as Professoras Angico e Munlugu possuem menos tempo trabalhando na mesma comunidade, sendo 5 anos e 1 ano respectivamente.

Além disso, através das rodas de conversa, da observação participante e, principalmente, ao observar as devoluções do CAT, pelo fato de as professoras Angico e Munlugu não participarem de outras atividades formativas nas comunidades em que trabalham, a capilaridade de suas raízes são menos profundas.

Em tempos de crise como o atual estágio em que estamos vivendo, em que até o exercício da docência é posto a prova, sendo cutucado e em eterna espreita pela mercantilização da educação, pela patrulha ideológica de projetos que tentam descaracterizar o papel sociopolítico do fazer docente, as professoras da presente pesquisa encarnam o “ofício de mestre”, termo cunhado por Arroyo (2013) ao manterem e produzirem a herança de um saber específico. Nesse sentido, ainda de acordo com autor

Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas, dos regimentos, da divisão agregada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendem ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduram. Há uma resistente cultura docente. (ARROYO, 2013, p. 19)

Dessa forma, ao resistirem e perdurarem através do ofício de mestre, de serem professoras que, além de lecionarem em espaços rurais, em que muitas vezes assumem não apenas a docência, mas também outras funções concernentes a secretaria de educação, as professoras Raízes de Umbuzeiro resistem, assim como o Umbuzeiro resiste à seca na caatinga.

Cabe ainda na presente tese a reflexão sobre como as professoras nomeiam as suas práticas. Para elas, a educação contextualizada é o termo conceitual que abarca o fazer docente, norteado pelo itinerário pedagógico do CAT. O saber da comunidade é contextualizado e transposto como

possibilidade de problematizar os conteúdos curriculares. As formas de humanização são incorporadas espontaneamente, sem uma necessária reflexão sobre essa postura. Assim, a humanização no fazer educativo é parte fundante e, por ser assim, naturalizado, não há a sua incorporação mecanizada.

A dimensão política da Educação do Campo, enquanto categoria epistemológica, não apareceu nesse fazer pedagógico. A tríade educação – política pública – luta pela terra, base dos princípios da Educação do Campo não são elementos de discussão na escola. Há uma valorização do saber da comunidade, das formas de vida, da compreensão do lugar como extensão do processo de humanidade que compõe a existência das pessoas que ali estão, elementos fundamentais no processo educativo. Dessa forma, podemos situar as práticas das professoras raízes de Umbuzeiro como pré-políticas, em que a participação dos movimentos sociais ainda é incipiente para provocar a reflexão sobre o papel desses movimentos no protagonismo da educação para os povos do campo.

Assim, tendo em vista que o município possui legislação que institui a Educação do Campo como eixo norteador para todas as escolas da rede municipal, inclusive da sede, é necessário que os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil presentes no município exerçam a necessária pressão social para que, de fato, todas as escolas que recebem os estudantes da zona rural de Nova Fátima possam exercer o direito de terem acesso a uma educação contextualizada a partir do seu chão.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

AFONSO, Maria Lúcia M. & ABADE, Flávia Para reinventar as Rodas. Belo Horizonte: **Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM)**, 2008. Publicação eletrônica.

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de. **Educação do campo - campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira - Alagoa Nova-PB**. João Pessoa, 2014. 185f. Tese (Doutorado) – UFPB/CE

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistências de jovens do campo e da periferia urbana**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, Salvador, 2017, 231fls.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARROYO, Miguel G . Escola, Cidadania e Participação No Campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. p. 1-6

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 15 ed., Petropolis, RJ, Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.

BAHIA, **Perfil dos Territórios de Identidade**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. -- Salvador: SEI, 2016.

BAHIA, Secretaria de Planejamento. Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010.

BARRETO, Marialvo. **Se Umbuzeiro Falasse: A Peleja entre o Umbuzeiro e o Roçador**. [2010?] [S.l.: s.n.].

BATISTA, Fabiane Rabelo da Costa; SILVA, Silvana de Melo., SANTANA, Maristela de Fátima Simplício de, CAVALCANTE, Antônio Ramos. **O umbuzeiro e o semiárido brasileiro**. Campina Grande: INSA, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra**. Editora Vozes Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

BARRETO, Lílian Santos; CASTRO, Marina Siqueira. **Boas práticas de manejo para o extrativismo sustentável do umbu** – Brasília: Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Entrevista sobre educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida**. PORCHEDDU, Alba. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2009.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec. 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo. Paulus, 2010.

BOGO, Ademar. A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (orgs). **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias e possibilidades**. Salvador, EDUFBA. 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: Epistemologias e Práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura, V. 10, N. 1, JAN./JUN. 2007, p. 11-27.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257 – 265.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e cogestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Porque SULear? In: **Perspectivas etnofráficas e históricas sobre as astronomias**. Priscila Faulhaber; Luiz Carlos Borges (orgs). Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016. p. 215-240.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**. Série Documenta, ano VI, n. 8, p.41-70, 1999.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. **Revista Educação**, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-44, jan./abr.2008. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude no campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 437-442.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Salvador, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural**. In: Revista Educação. Rio de Janeiro, v. 18, nº 68, p. 549-564, jul/set. 2010.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

COELHO, Leila Rocha Sarmento. **A Função Social Da Escola Na Educação Do Campo**. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul.-dez. 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de observação**. In: Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009, p. 30-36.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante)

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação/PUC-Rio**, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho De Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FLORES, Cintya Dantas. **Territórios de identidade na Bahia: Saúde, Educação, Cultura e Meio Ambiente frente à Política Territorial**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências. 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3a .ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazela melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.p.34-41.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 7, jan./junho. Seção Especial: Paulo Freire.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo. Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nupumuceno. Porto Alegre :LPM Editores, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre. RS: L &PM, 2016.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo. _____ (Org). **Educação do Campo: Epistemologias e Práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo. UNESP, 1991.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEMINSK, Paulo. **Caprichos e relaxos: poemas**. Editora Brasiliense. São Paulo. 1985

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José, BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016.

MANGUEL, Alberto. **No Bosque do Espelho: Ensaio sobre palavras e mundos**. São Paulo: Cia das letras, 2000.

MÉKSENAS, P. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá – PR, ano VII, n. 78, nov. 2007. Disponível em . Acesso em: 02 set. 2018

MIRANDA, Rodolfo Santos de. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e seu suposto caráter contra-hegemônico: análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. 230 f

MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo (Orgs). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção Da Roda: Roda De Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. In: **Revista Temas em Educação, João Pessoa**, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento. A base biológica do entendimento humano**. Campinas Psy II, 2002.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. (Org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A, 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014, p.69-87

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro, Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011. 210p.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Entre a roça e a cidade: identidades, saberes e discursos na escola**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I nº 1 abril/julho, 2003.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas - São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com a base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. 2003.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Monica Castagna. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324 – 330.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHO, Alonso Bezerra. Ética, Educação e Experiência na Contemporaneidade. *Revista ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. Volume 4. Número 2, 2014, p. 251-261.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo — um começo de conversa** Texto apresentado como apoio ao Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG)nos dias 4 e 5 de junho de 2010. Disponível em plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=11695

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In **Poemas de Alberto Caeiro**. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

NASCIMENTO, Antonio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt. In: Maria José de Oliveira Palmeira; Nilson Antônio Roseira. (Org.). **Educação e Democracia**. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2008. p. 19-31.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI Tânia Maria. **Elos Contemporâneos: possibilidades entre educação do campo e TIC**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008

NASCIMENTO, Antonio Dias, RAMOS, Alba Regina. **O Trabalho Infantil na Lavoura Sisaleira do Estado da Bahia**. CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 405-418, jan./dez. 1997, p. 405-418.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação do Campo: da triste partida à voltada asa branca. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (orgs). **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias e possibilidades**. Salvador, EDUFBA. 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**. In: HELLES, A. et al. A crise dos paradigmas sociais em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto/CORECON-RJ, 1999, p. 33-76.

TORJADA, Iolanda, FLECHA, Ramon. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre. Artmed. 2000. (p.21-36)

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, Beatriz et al. (Org). **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. In: STOER, Stephen. Educação, Sociedades & Culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, Edições Afrontamento, n. 705, p. 123- 163, nov. 1999.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as professoras

I. Perfil docente

1.Nome _____ completo _____ :

2.Idade: _____

3.Natural de Nova Fátima ?

() Sim () Não

4. _____ Comunidade _____ e _____ Escola _____ que atua? _____

5.Você mora na comunidade onde ensina? Se não, onde você mora _____

6.Escola onde cursou o ensino fundamental I

() Pública municipal () Pública estadual () Privada

() Urbana () Rural () Seriada () Multisseriada

7. Escola onde cursou o ensino fundamental II

() Pública municipal () Pública estadual () Privada

() Urbana () Rural () Seriada () Multisseriada

8. Escola onde cursou o ensino médio

() Pública municipal () Pública estadual () Privada

() Urbana () Rural () Seriada () Multisseriada

9. Possui formação em nível superior?

() Sim () Não () Cursando

Se sim, qual curso ? _____ Ano de conclusão _____

Instituição : _____

10. Possui pós-graduação?

() Sim () Não

Se sim, qual curso? _____

Ano de conclusão _____

Instituição : _____

11. Quantos anos você tem de docência?

12. Há quantos anos você atua nas escolas da zona rural? _____

13. Há quanto tempo você trabalha na atual escola?

14. Você já ensinou nas escolas da sede?

15. Como é a sua relação com a comunidade da escola que você atua?

16. Cite facilidades em ensinar na zona rural?

17. Quais as dificuldades em ensinar na zona rural?

18. As famílias participam das atividades da escola? Se sim, quais atividades?

19. Para você, o que é Educação do Campo?

20. Você acredita que sua escola desenvolve Educação do Campo?

21. Quais atividades e ações de Educação do Campo você realiza?

22. Você recebe formação ou curso que envolva a Educação do Campo? Se sim, qual ou quais?

23. Há algum tipo de formação, ação ou atividade que você sente falta para atuar nas escolas da zona rural?

24. Há acompanhamento da secretaria de Educação no desenvolvimento do seu trabalho? Se sim, como?

24. Nas suas aulas, você estabelece relação dos conteúdos com a realidade dos alunos e da comunidade? Se sim, como?

25. Você está conseguindo desenvolver o Projeto CAT na sua escola?

26. Qual a sua opinião sobre o Projeto CAT?

27. Qual ou quais suas dificuldades em desenvolver o CAT?

28. As famílias são envolvidas no Projeto CAT?

29. Sua turma é seriada ou multisseriada?

30. Quais as facilidades em ensinar uma turma multisseriada?

31. Quais as dificuldades em ensinar uma turma multisseriada?

II. Perfil das famílias dos estudantes (colocar a quantidade)

1. Quantas famílias vivem da agricultura familiar?

2. Quantas pessoas da família trabalham no comércio da cidade?

3. Quantas famílias tem comércio próprio? Se tem, qual o tipo de comércio?

Outros _____

4. As famílias das crianças possuem terra

() Sim () Não

5. Produção da família

() Milho () Feijão () Mandioca

() Outros _____

() Pecuária

6. A produção é para consumo próprio?

() Sim () Não

7. Quantas famílias vendem os produtos da roça na feira do município?

8. Tem crianças na turma com pessoas analfabetas na família? Se sim, quem e quantas? () Pai () Mãe () Avós () Irmãos () Tios

9. Quantidade de estudantes que têm famílias que participam da associação comunitária

APÊNDICE B – Questionário com a gestão

Nome completo:

Formação:

Idade:

Tempo de docência:

Já ocupou outros cargos de gestão? Se sim, quais?

Já atuou nas escolas do campo?

Quais conhecimentos você considera necessários para exercer a função de secretária de Educação?

Quais são os desafios durante esse processo? E os entraves?

Quantas escolas municipais há no município?

Quais programas atendem a formação dos professores do município? Desses, quais são direcionados aos professores do campo?

Em relação às escolas do campo, há especificidade na gestão?

De modo geral, como é a relação da secretaria com as escolas do campo?

Há ações específicas da secretaria para a formação das professoras?

Como se dá o apoio pedagógico nessas escolas?

Há metodologia pedagógica específica para as escolas localizadas na zona rural?

Há currículo próprio para as escolas do campo e da sede do município?

O município possui sistema de ensino próprio?

Qual o piso salarial do professor do município?

Há plano de carreira para os professores municipais?

O professor recebe algum adicional por trabalhar na zona rural?

Para você, o que é Educação do Campo?

Você considera que as professoras da zona rural desenvolvem, em suas práticas pedagógicas, a Educação do Campo?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação –Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Professoras Raízes de Umbuzeiro”** de responsabilidade da pesquisadora Priscila Brasileiro Silva do Nascimento, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender como, através de suas práticas, as professoras das escolas da zona rural de Nova Fátima promovem uma educação do campo.

A participação nesse estudo é voluntária e envolve em colaborar fornecendo-me dados oralmente ou através de entrevistas que serão gravadas se assim você permitir. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sobre a Educação do Campo no município de Nova Fátima, além de cooperar com a formação de futuros professores do campo.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora.

Atenciosamente

Priscila Brasileiro Silva do Nascimento
Matrícula 081410458

Local e data

Consinto em participar deste estudo sob livre e espontânea vontade e, como voluntária consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Nome e assinatura do participante

Local e data

ANEXO A – FICHA PEDAGÓGICA DO PROJETO CAT

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA FÁTIMA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Projeto de Educação do Campo – CAT 2016
UEFS/Prefeituras Municipais/Movimentos Sociais

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
PROJETO CAT – CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR A REALIDADE E
PROJETO BAÚ DE LEITURA



PLANEJAMENTO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

FICHA PEDAGÓGICA – I e II Unidade 2016

Tema Anual: A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: POLÍTICA DE CULTURA, ESPORTES E LAZER COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL NO SEMIÁRIDO”

Coordenação da Educação do Campo Nova Fátima: *Djane Araújo da Silva Oliveira, Ijaildes de Oliveira Novais, Maria Rainildes Carneiro Rios Matos, Maria Elenildes Evangelho de Jesus*

Equipe de Elaboração da Ficha Pedagógica do CAT de Nova Fátima: Djane Araújo da Silva Oliveira, Ednalva de Oliveira Almeida, Maria Souza de Matos, Maria Quitéria Silva Carneiro, Rosália de Oliveira Santos Silva, Liana de Oliveira Mascarenhas.

Colaboração: Priscila Brasileiro.



Professora, Obrigada pelo seu empenho, compromisso e comprometimento com o CAT e a Educação do Campo!

Fotos de Professoras de Nova Fátima, durante a construção da Ficha Pedagógica

**FICHA PEDAGÓGICA DO 1º AO 4º ANO
Nova Fátima - 2016**

| UNIDADES | PERÍODO | Nº DE SEMANAS |
|-----------------|--------------------------|---------------|
| I e II unidades | 07/ 03/2016 a 26/07/2016 | 17 semanas |

Tema Anual: O semiárido e seus aspectos ambientais, políticos, culturais e sociais: conhecê-lo , analisá-lo e transformá-lo a partir do chão onde eu vivo.

SUBTEMAS: Saúde, Esporte, Cultura e lazer na Comunidade.

JUSTIFICATIVA: A convivência com o Semiárido é de suma importância para a população do campo. Sendo assim, é necessário que o processo educativo realize ações que possam contribuir com o desenvolvimento da realidade vivenciada, com o intuito de que as famílias, escolas e comunidades tenham uma vida sustentável a partir do chão onde vivem, garantindo, saúde, esporte, cultura e lazer para o bem estar das famílias e comunidades.

Assim, diante do tema trabalhado no ano de 2015 sentimos a necessidade de continuar com a mesma temática, pois, as questões levantadas ainda são recorrentes.

OBJETIVO (os):

- **Geral:** Refletir sobre saúde e educação, esporte, cultura e lazer para despertar nas comunidades a importância de uma vida saudável e equilibrada.

Específicos:

- Identificar e refletir sobre os problemas de saúde, que afetam a população do campo.
- Ajudar os alunos e as famílias a compreenderem a importância da Cultura do Esporte e do lazer para uma vida saudável e equilibrada.

- Buscar estratégias de como melhorar e manter a saúde da população, incentivando a prevenção de doenças, cuidados com a água para a promoção da saúde, tendo em vista o desenvolvimento da comunidade e a qualidade atual e futura de vida da população.

LEMBRETES INICIAIS:

1. Realizar rodas de leituras diariamente utilizando textos de diferentes gêneros e suportes textuais;
2. Criar um ambiente alfabetizador na sala de aula;
3. Utilizar os livros do PNLD escolhidos pelos professores para o segmento;
4. Trabalhar todos os passos da Ficha Pedagógica;
5. Planejar as atividades a serem desenvolvidas organizando previamente os recursos necessários;
6. Utilizar os materiais pedagógicos disponíveis na escola ou confeccionados tais como jogos, alfabeto móvel, quebra-cabeça, dicionários, criar dramatizações, exibir vídeos e utilizar tecnologias integradas à educação que tornem as aulas mais dinâmicas.
7. Realizar dinâmicas de socialização e integração;
8. Realizar trabalhos que envolvam as comunidades;
9. Seguir a estrutura da sequência didática da alfabetização e letramento proposta para o ciclo da rede que contempla os seguintes momentos: tempo para gostar de ler, roda de leitura e oralidade, lendo e compreendendo, tempo de aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito.
10. Utilizar os livros do Baú de Leitura relacionados ao tema (onde houver) e diversos livros paradidáticos da escola.
11. Introduzir a ficha pedagógica por meio de uma oficina com a temática anual e o subtema da unidade.
12. Apresentar a ficha pedagógica aos pais fazendo uma breve reflexão sobre o tema anual e o subtema da unidade.

SUGESTÕES DE LIVROS DO BAÚ DE LEITURA:

- viagem ao mundo dos micróbios – Samuel Murgel branco
- Revolução do Formigueiro – nye Ribeiro
- O Homem que Espalhou o Deserto
- O Riacho
- Alegria Alegria- Carlos Felipe e Gisele Vargas

PASSOS METODOLÓGICOS (1-CONHECER, 2-ANALISAR E 3-TRANSFORMAR)

CONHECER – ANALISAR

CONHECER:

1. Quais os cuidados que sua família tem para evitar o mosquito *Aedes Aegypti* que transmite a Dengue, Zika ou Chikungunya?

ANALISAR

2.1 Ouvir as respostas do 1.1 e construir um quadro com os tipos de cuidados.

| Família de | Cuidados |
|------------|----------|
| | |
| | |

A partir daí, trabalhar as causas, primeiros sintomas e tratamentos. Pedir que as crianças observem ao redor da sua casa se há recipientes que possam acumular água. Fazer uma pesquisa de campo para observar se há local onde há água parada na comunidade. Depois da pesquisa, discutir com as crianças as formas de prevenção dessas doenças. Expor na sala cartazes e panfletos que tratam sobre essas doenças.

2.2 Pedir que os alunos produzam um texto com ilustração em dupla sobre os resultados da pesquisa. Escolher um dos textos, trabalhar alfabeto, ordem alfabética, sílabas, números e problemas matemáticos contextualizados com a pesquisa realizada, as quatro operações, vogais, consoantes, nomes próprios e comum, quantidade, poluição, cuidados com a água, o lixo, meio ambiente; tipos de famílias (leitura do texto O diário de Lelê, p. 08, segundo ano), escola no passado e no presente, profissões. (3º ano, p. 37)

1. 2 – Na sua comunidade em que tipo reservatório encontramos água?

() cisterna () tanque () presa () cacimbas () açudes ()
riachos ()

ANALISAR

2.3 Ouvir as respostas do 1.2 e, em equipe, com a ajuda da professora, as crianças

criarão cartazes com gravuras ou desenhos de como a água foi e é armazenada, diferenciando formas usadas na zona rural e na urbana; expor os cartazes; explicar e deixar para as famílias apreciarem. Observar, através dos desenhos, que devem ficar expostos na sala os tipos de reservatórios existentes na comunidade, compara-los, observando semelhanças e diferenças e as formas geométricas.

Estudar, a partir daí o nome de cada figura geométrica. (trabalhar a brincadeira bode colorido) dando outros exemplos, discutir vantagens e desvantagens de cada forma geométrica em relação a higiene e armazenamento de água. Trabalhar com medidas de capacidade e comprimento, criar situações problemas a partir da quantidade de água envolvendo as operações estudadas; estados físicos da água, utilidade e ciclos; clima e rios da região. Fazer um passeio a aguada que abastece a escola e a comunidade e localizar a mesma no mapa do município, observando a distância da aguada para a escola. A partir do passeio feito, comentar quais rios e riachos que há no município e daí estudar os rios perenes e temporários. Comentar sobre a enchente ocorrida no Rio Jacuípe e seus efeitos na cidade de Riachão a partir de notícia de jornais.

Sugerir que a turma elabore 10 mandamentos de conservação da água evitando o desperdício e a grande evaporação provocada pelo sol. Trabalhar a música “Colher a água” de Roberto Malvezzi “Gogó” e o vídeo Vida e Alegria no semiárido. (DVD do CAT).

1. 3 – Sua família participa de alguma manifestação cultural? Se sim, quais?

- samba de roda samba de reis festa de vaqueiro raspa da mandioca festa de padroeiro quadrilha romaria rezas novena boi roubado candomblé festa do jegue outras _____

ANALISAR

2.3 Ouvir as respostas do 1.3 e construir um gráfico. A partir daí pesquisar a origem das manifestações que os alunos mais participam e elaborar cartazes com informações sobre essas manifestações. Trabalhar o conceito de cultura, enfatizando as manifestações culturais mais presentes na nossa região (livro Campo Aberto – Cultura) e a independência da Bahia. Discutir com os alunos que essas culturas fortalecem a identidade do nosso município, a origem de Nova Fátima, o hino,

costumes, economia, comidas típicas. Em seguida, montar com as crianças uma pesquisa para saber a origem da comunidade com as pessoas mais velhas; na pesquisa identificar o número de pessoas mais velhas, mais jovens, homens, mulheres e crianças. Com os dados, construir situações problemas envolvendo as quatro operações, maior e menor; construir com os alunos as bandeiras das comunidades.

Resgatar e vivenciar jogos e brincadeiras presentes nestas festas, comentando seu significado social, como oportunidade de lazer e de encontro das pessoas. Identificar e comentar o impacto da indústria cultural na transformação desses costumes e festas que estão desaparecendo e com eles os respectivos batuques e sambas, sendo substituídos por máquinas eletrônicas e por músicas com letras pejorativas (paredão, pagodão) por importações “elantadas”. Comentar os valores e contravalores dessas mudanças. Pedir aos alunos que registrem as músicas dessas manifestações culturais, analisando-as. Na sala, juntos, fazerem um livro, coletânea como resgate da cultura local. Apresentar aos pais e comunidades no dia da devolução e levar uma cópia na secretaria de Educação para ser divulgada e trocada com outras escolas.

1. 4. Quais esportes existem na sua comunidade? Dos que não existem, quais você acha que deveriam ser praticados?

ANALISAR

2.4 Ouvir as respostas do 1.4 e construir um quadro com o nome dos tipos de esportes citados. Em seguida, refletir sobre a importância de praticar esportes para o bem estar físico, mental e social. Trabalhar a origem dos esportes olímpicos e os custos das olimpíadas para a população (valor do ingresso, monumentos, não acesso a população mais pobre). Tratar também sobre as paraolimpíadas, destacando alguns atletas e suas dificuldades locomotoras. Pedir que os alunos em dupla façam uma pesquisa sobre diferentes esportes e produzir textos ou frases com ilustração sobre esses esportes. Utilizar os textos para trabalhar pontuação, tipos de frases, acentuação, artigo, plural dos substantivos. A partir dos esportes, trabalhar o corpo humano, órgãos dos sentidos, aparelho respiratório, construir uma tabela com o tempo médio de cada esporte. Utilizar o dicionário como ferramenta de pesquisa de palavras (1º ano, p. 106). Cada escola ficará responsável por socializar um tipo de esporte na sede do município na semana do aniversário da cidade, reforçando a

| |
|--|
| importância dos esportes no município. |
| |

- DATAS COMEMORATIVAS DO I SEMESTRE

Março

08 – Dia internacional da Mulher

19 – Dia da escola.

21 – Dia internacional para Eliminação da Discriminação Racial

22 – Dia da água

27 – Páscoa

Abril

07 – Dia Mundial da Saúde

19 – Dia do índio

22 – Descobrimento do Brasil

21 – Tiradentes

24 – Dia Nacional da Família na escola

Maio

01 – Dia do trabalhador

13 – Padroeira da cidade

Junho

05 – Dia do meio ambiente

13 – Aniversário do município.

17 - Feira de ciências das escolas do campo

Julho

02 – Independência da Bahia

26 –Dia dos avós.

5. DEVOLVER A CAMINHO DO TRANSFORMAR

Promover um encontro entre os pais, professores, funcionários, alunos, associações, comunidade, poder público e entidades para apresentar os temas e dados levantados através das pesquisas e produções realizadas pelas turmas durante as unidades. Promover uma exposição fotográfica/desenhos, maquetes, mostra de vídeos, envolvendo a comunidade escolar e local a respeito do subtema estudado.

Após apreciação dos trabalhos serão discutidos e feitos os encaminhamentos concretos para resolução dos problemas identificados pelos alunos e comunidade sobre o subtema trabalhado.

Formar grupos para monitorar os encaminhamentos, definindo prazos e responsáveis, além de entregar um relatório síntese dos encaminhamentos às pessoas e entidades responsáveis pela realização dos mesmos (Câmara de vereadores, prefeito, STR, associações, igreja etc.) Esta etapa deve ser acompanhada por toda a comunidade.

AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS

A avaliação é um processo contínuo e importante relativo ao trabalho realizado pelo aluno, professor e comunidade. Por isso, as vivências proporcionadas pela ficha pedagógica devem nortear as reflexões sobre os questionamentos que seguem:

| ALUNO | PROFESSOR | FAMÍLIA/COMUNIDADE |
|--|---|---|
| 1 - Após a aplicação da ficha, o que mudou nas vivências dos alunos? a) Na escola; b) Na família; c) Na comunidade; | 1 – O que você aprendeu sobre o tema da ficha? 2 – Que mudanças a ficha provocou na postura do professor quanto ao cuidado com a educação alimentar e saúde? | 1 – O que se verificou de mudança na comunidade após a aplicação da ficha? 2 - Quais valores foram fortalecidos na comunidade com o trabalho desenvolvido pela ficha? 3- Houve o desenvolvimento de alguma ação concreta na comunidade a partir do trabalho com a ficha? Quais? |

ANEXO B- Lei Municipal de Educação do Campo de Nova Fátima



DIÁRIO OFICIAL

INDAP INSTITUTO
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO

ANO. 2013

Prefeitura Municipal de Nova Fátima-BA

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE NOVA FÁTIMA - BAHIA | PODER EXECUTIVO | ANO. III - EDIÇÃO Nº 00233 | 19 DE DEZEMBRO DE 2013

1

**A Prefeitura Municipal de Nova Fátima, Estado Da Bahia
Visando a Transparência dos Seus Atos Vem PUBLICAR.**

LEI N°. 0368/2013

*"DEFINE AS DIRETRIZES BÁSICAS DA POLÍTICA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DÁ OUTRA PROVIDÊNCIAS".*



**Aqui a Prefeitura Presta contas
à População dos seus Atos**

Este documento foi assinado digitalmente por certificação ICP-BRASIL. Versão eletrônica disponível pelo portal www.indap.org.br



DIÁRIO OFICIAL
Nova Fátima - Bahia

Gestor: Amado Moreira da Cunha
Secretário (a) ADM: Edmilson Rios dos Santos
Editor: Instituto Nacional de D. em Adm Publica - INDAP

Leia o Diário Oficial do
Município na Internet

ACESSE
www.indap.org.br

LEI N°. 0368/2013.

"DEFINE AS DIRETRIZES BÁSICAS DA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DÁ OUTRA PROVIDÊNCIAS".

O Prefeito Municipal de Nova Fátima, Estado da Bahia, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei FAZ SABER, que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte lei:

Art. 1º – Fica instituída a política de educação contextualizada e de educação do campo do município de Nova Fátima nos termos desta lei.

Art. 2º – Por política de educação contextualizada e de educação do campo entende-se o conjunto de diretrizes, princípios e normas orientadoras para as práticas educacionais e pedagógicas apropriadas conforme se segue.]

Art. 3º – Entende-se por educação contextualizada e educação do campo o sistema municipal de ensino instituído em base aos art. 26º e 28º da lei nº 9394/96 (LDB), da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, da resolução nº 2/2008 da Câmara de educação básica de 2008, e do decreto lei nº, 7.352/2010, que incorporam nos seus currículos e noutros instrumentos pedagógicos temas, questões e processos pertinentes a realidade regional imprescindíveis a dimensão de desenvolvimento sustentável local, tomando esta realidade como ponto de partida para a construção/apreensão do conhecimento universal.

§ÚNICO: São temas e processos do interesse do desenvolvimento sustentável local: a família o meio ambiente, o semiárido e a convivência com o mesmo. Agricultura familiar e agroecologia, a cultura e os saberes populares com ênfase para aqueles da região, as atividades econômicas, a literatura (Baú de leitura e outros), as etnias e seu processo histórico e atual no Brasil, as relações de gênero de geração, as relações sociais, a organização comunitária e social entre outros.

Art.4 – Por educação do campo entende-se o sistema contextualizado de ensino apropriado a um lugar de vida, onde as pessoas possam, com dignidade, morar, trabalhar, estudar, ter identidade cultural e construir suas próprias condições de reprodução através de suas relações com a natureza e com os outros.

§1 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 as populações rurais (Câmara de educação Básica, Res Nº 2 de 28 de abril de 2008, Art. 1º);

§2: Entende-se por populações do campo: os agricultores familiares, o extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir trabalho no meio rural (§ 1º. Art. 1º, Dec. Lei n 7.352 de 4 de Novembro de 2010).

Art.5º–O sistema de educação contextualizada do Município de Nova Fátima obedece aos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3):

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a ciência, a arte e o saber;

III – Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço a tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público;

VII – Valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

XI – incentivo a pesquisa;

XII- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 6º – O sistema de ensino de Educação obedecerá aos princípios do Decreto Federal nº 7.352:

I – respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II – incentivo a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação com o mundo do trabalho.

III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art.7 – O educador do campo deverá ter o seguinte perfil:

- a) Saber organizar suas ações de modo a contribuir para a transformação da vida da população;
- b) Demonstrar compromisso ético e político, contribuindo para o fortalecimento da democracia;
- c) Buscar soluções, em parceria com a comunidade, para os problemas de educação do campo;
- d) Respeitar a pluralidade política, religiosa e cultural;
- e) Possuir formação adequada de professor pesquisador;
- f) Demonstrar aptidão para a formação continuada;
- g) Garantir uma prática pedagógica de qualidade.

Art.8º – A política de educação do campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta de educação básica as populações do campo, e será desenvolvida pelo município, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto no Decreto Federal nº 7.352, e deverá contribuir para a criação de condições que levem a melhoria da qualidade de vida das populações;

Art.9º – Os parâmetros para a organização das turmas deverão obedecer a faixa etária dos estudantes, conforme o disposto nos art. 23 e 24 da lei n 9.394/1996;

I – As classes multisseriadas deverão agrupar apenas duas séries;

II – o agrupamento de mais de duas séries é permitido somente quando o número total de alunos de todas as séries da localidade for inferior a 15 (quinze) e quando não for possível transportar os alunos do 4 e/ou 5 anos para outra localidade próxima.

III – O número mínimo e máximo de alunos das classes seriadas será definido em obediência a legislação pertinente e a realidade local, de modo a não comprometer os procedimentos pedagógicos.

Art.10º – A secretaria municipal de educação dará conhecimento a comunidade, através da Coordenação Pedagógica e do Conselho Municipal de Educação, das propostas pedagógicas de Educação Contextualizada e da Educação do Campo com indicação de diretrizes, conteúdos, metodologia e metas para o ano subsequente.

§1º: A proposta pedagógica será elaborada com a participação do corpo docente e da comunidade nos termos do art. 13 da LDB, aproveitando experiências já comprovadas, a exemplo projeto CAT – Conhecer – Analisar e Transformar, cujos princípios são ação-reflexão ação.

§2º: A proposta pedagógica deverá incorporar os temas, processos e práticas de maior interesse para o desenvolvimento sustentável local, nos termos do § único do Art. 3º desta lei e do Art. 26º da LDB.



§ 3º: A proposta pedagógica de educação do campo deve incorporar, obrigatoriamente, conteúdos e metodologias apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, nos termos do Art. 28º da LDB;

§ 4º: A proposta pedagógica de que trata esse artigo deverá ser apresentada até o dia 31 de dezembro do ano Civil;

§ 5º: A proposta pedagógica de educação do campo deverá ser acompanhada e monitorada sistematicamente pelas coordenações pedagógicas das escolas e da secretaria municipal de educação.

Art.11 – Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais, e literários destinados a educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e científicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (Art. 6º, Dec. Nº 7.352).

Art.12 – A unidade de ensino é assegurada a autonomia para, obedecendo as diretrizes da proposta pedagógica, estabelecer prioridades dos temas processos e práticas definidos nos termos § do art. 3º desta lei, como também as estratégias pedagógicas a serem adotadas.

§ Único: Entre as estratégias pedagógicas para concretizar o processo de ensino-aprendizagem com ênfase e voltadas para o desenvolvimento local, destacam-se: seminários, oficinas, intercâmbios entre escolas e com experiências de convivência com o semiárido, visitas a unidades de produção da agricultura familiar, rotas de aprendizagem, pesquisas sobre a realidade das comunidades, aulas trabalhadas pelos pais e comunidade, gincanas, entre outras que podem ser definidas pela Unidade de Ensino, considerando-se que o conteúdo a ser assimilado pelos alunos não se encontra apenas em livros e textos, mas igualmente na vida das pessoas e comunidade.

Art. 13º – Para o suporte técnico a implementação da política de educação contextualizada e de educação do campo, a Secretaria Municipal de Educação, com recursos próprios e/ou em parceria com os meios necessários para programas de formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais profissionais de educação.

Art.14º – Os recursos financeiros para o programa de educação do campo serão definidos nas leis de diretrizes orçamentárias e Lei Orçamentária Anual, obedecendo às diretrizes do plano plurianual.

Art.15º – O valor a ser destinado para a execução do projeto de educação do campo será sempre observadas às diretrizes orçamentárias do plano plurianual do município.

Art.16º - Esta lei entrará em vigor da data de sua publicação, ficando revogadas disposições divergentes contrárias.

Gabinete do Prefeito Municipal de Nova Fátima, Estado da Bahia, em 06 de Dezembro de 2013.

Amado Moreira da Cunha
 Prefeito Municipal

Certifico para os devidos fins, que a presente Lei foi publicada nesta data.

Nova Fátima-BA.

Edmilson Rios dos Santos
 Secretário de Administração