

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES/AS DO CAMPO NUMA CIDADE DO NORTE DA BAHIA

Adão Fernandes Lopes; Agnete Troelsen Pereira do Nascimento; Lucemberg Rosa de Oliveira;
Marleide Medeiros; Denise Dias de Carvalho Sousa.

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (afelopes@yahoo.com.br); Universidade do Estado da Bahia – UNEB (agnetetroelsen@hotmail.com); Universidade do Estado da Bahia – UNEB (lucembergdo@gmail.com); Universidade do Estado da Bahia – UNEB (marleimedeiros@yahoo.com.br); Universidade do Estado da Bahia – UNEB (dediscar@yahoo.com.br)

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de oficinas pedagógicas realizadas com professores/as de escolas do campo nos anos de 2015 e 2016 da rede municipal de ensino. As oficinas tiveram como objetivos a implementação dos conteúdos de ensino, uma vez que se trata da exigência da Lei Municipal 341/13, que dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas municipais incluírem nos seus currículos escolares, a História de Saúde, cidade situada no território de identidade no Piemonte da diamantina na região norte da Bahia, suas potencialidades culturais, econômicas e turísticas. Sistematizar conteúdos de ensino articulados com os princípios da educação do campo bem como discutir conteúdos sob a ótica da resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo. A intervenção foi realizada envolvendo dezoito (18) professores/as do campo. A pesquisa-ação como ferramenta metodológica desta proposta de intervenção favoreceu o compartilhamento de saberes, além de tecer uma estrutura relacional de confiança e comprometimento com os sujeitos que integram a realidade a ser transformada. Esta se constituiu como uma metodologia que, segundo Thiollent (2002, p. 75), “a orientação metodológica da pesquisa-ação produz informações e conhecimentos de uso efetivo, inclusive no nível pedagógico”. A pesquisa aconteceu na rede municipal de ensino de Saúde-Bahia no período de março 2015 a maio de 2016, através de oficinas, cuja finalidade foi promover uma organização/sistematização dos conteúdos de ensino e refletir sobre suas implicações no processo de ensino aprendizagem. O grupo de professores pesquisados foi todo o coletivo que atua nas escolas do campo, portanto, são professores conhecedores da complexidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo e de suas especificidades. E, dentre as técnicas usadas na intervenção, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada com professores/as; bem como viabilizamos oficinas, tendo em vista elaborar a proposta de conteúdos de ensino na perspectiva da educação do campo para a rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a observação participante consistiu numa técnica bastante utilizada durante o processo de intervenção. Adotamos, também, a abordagem qualitativa, que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos e buscando partilhar o seu cotidiano. Dentre os documentos oficiais consultados estão as Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais da Educação do Campo. Utilizou-se a pesquisa-ação como forma de investigação e a autorreflexão tendo em vista a discutir e elencar conteúdos relacionados à valorização do homem do campo e especificidades das escolas do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Oficinas Pedagógicas, Conteúdos de Ensino.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os resultados das oficinas pedagógicas realizadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para (18) dezoito professores/as do campo que atuam em escolas do campo na rede municipal de ensino em Saúde-Bahia. A intervenção foi realizada com o objetivo de reelaborar a proposta pedagógica das escolas do campo, porém, aqui apresentaremos apenas um recorte de um dos pontos substanciais - a sistematização de conteúdos de ensino articulados com os princípios da educação do campo e implementação à Lei Municipal 341/13. As oficinas em torno da elaboração e sistematização dos conteúdos de ensino para escolas do campo tornou-se relevante, primeiro, por problematizar as especificidades dessas escolas do campo; segundo, por discutir conteúdos sob a ótica da resolução de nº 2, 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. O terceiro aspecto foi a implementação da Lei municipal nº 341 de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas municipais incluírem nos seus currículos escolares a história de Saúde, potencialidades culturais, econômicas e turísticas. A saber, a realidade educacional em Saúde-Bahia inquieta-nos, visto que propomos sistematizar conteúdos de ensino que possibilitem pensar os princípios e as orientações de uma proposta que atenda às populações do campo, revelando espaços criadores de intervenções, reorganização dos saberes/fazeres desenvolvidos nessas escolas.

No percurso formativo de um dos pesquisadores, na função de coordenador das escolas do campo e aluno do curso de especialização em Educação do Campo nos anos de 2015 a 2016, percebemos várias problemáticas que se inserem no contexto dessas escolas, motivo pelo qual surgiu a realização dessa intervenção junto aos professores/as. Ou seja, partindo da constatação de que não havia uma seleção de conteúdos que atendesse aos anseios dos alunos/as do campo da rede municipal, especialmente, no que se refere à sistematização de conteúdos que, segundo Hage, sem formação, sem informação sobre as classes multisseriadas, muitos professores e coordenadores se sentem desorientados sem saber como proceder à frente das especificidades da educação do campo e, assim também, como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda às necessidades dessas escolas. Sem esse norte, acabam seguindo o modelo urbanocêntrico, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas (2011, p. 6).

O método investigativo utilizado neste estudo foi de cunho qualitativo, com propósitos de intervenção. Para a educação que queremos construir, um procedimento essencial foi a escuta das professoras/as, sua sabedoria e críticas expostas através da entrevista semiestruturada. Assim, buscamos pensar a educação do campo com foco na problematização dos conteúdos. Problematizar implicou discutirmos o modelo de sociedade e sujeitos que queremos construir; conhecimentos necessários aos alunos do campo; concepção de escola e de educação do campo; reflexão acerca da realidade do campo e a organização dos conteúdos nas salas multisseriadas. Optamos pela pesquisa-ação como instrumento de intervenção/ação (THIOLLENT, 2005), por ser um requisito do curso de Especialização em Educação do Campo da UNEB/ Campus VII, que buscou fortalecer e ampliar a formação dos profissionais que atuam na educação do campo, tendo os projetos de pesquisa/intervenção como método investigativo. A pesquisa-ação como ferramenta metodológica desta proposta de intervenção favoreceu o compartilhamento de saberes, além de tecer uma estrutura relacional de confiança e comprometimento com os sujeitos que integram a realidade a ser transformada.

O grupo de professores pesquisados foi todo o coletivo que atua nas escolas do campo, portanto, são professores conhecedores da complexidade do trabalho pedagógico nas escolas do campo e de suas especificidades. E, dentre as técnicas usadas na intervenção, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada com professores/as nas escolas do campo; bem como viabilizamos oficinas, tendo em vista elaborar a proposta de conteúdos de ensino na perspectiva da educação do campo para a rede municipal de ensino. Vale ressaltar que a observação participante consistiu numa técnica bastante utilizada durante o processo de intervenção. Adotamos, também, a abordagem qualitativa, que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos e buscando partilhar o seu cotidiano.

O diálogo com os teóricos foi imprescindível para o aprofundamento das questões pertinentes à problematização dos conteúdos de ensino das escolas do campo, a saber: Libâneo (1994); Caldart (2002 e 2004); Hage (2010 e 2011); Thiollent (2005); Freitas (2010), dentre outros que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Realizamos (04) quatro oficinas com as seguintes abordagens: diretrizes operacionais para educação do campo; visão de escola, homem e sociedade que queremos formar; relação escola/comunidade; implementação da lei municipal 341/13, tudo com o objetivo de planejar conteúdos de ensino na perspectiva da educação do campo, como salientam os artigos 4º e 5º da Lei Municipal de nº 341/13: “os conteúdos deverão ser

trabalhados no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II cabendo à Secretaria Municipal de Educação e Cultura organizar em conjunto com as escolas municipais, o planejamento pedagógico para a aplicação desta lei”.

Como salienta Caldart (2004), o que se requer é uma educação vinculada, política e pedagogicamente, com a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não apenas um apêndice da escola pensada na cidade e localizada “no” campo. E, esta investigação contou com a colaboração de (18) dezoito professores/as que atuam nas escolas do campo, nos anos de 2015 e 2016. Esses/Essas professores/as possuem idades entre 25 e 59 anos. Dentre eles, 61% moram no campo, mas não nos locais onde ficam as escolas; 26% residem na sede do município e 13% dos professores/as vêm de outros municípios. Quanto ao exercício no magistério, 67,7% atuam entre 20 a 27 anos; e 33,4% entre 2 a 18 anos. É interessante registrar que 61% desses professores estão nas salas multisseriadas há mais de 19 anos e por fim, 39% dos professores/as estão entre 2 a 18 anos. Quanto ao deslocamento, os professores e demais funcionários utilizam o mesmo transporte dos alunos para chegar aos seus locais de trabalho, mas há situações em que eles utilizam veículos próprios.

Condizente com essa compreensão, a condução do trabalho em pauta oportunizou aos professores/as, ao invés de serem apenas coadjuvantes na pesquisa realizada pelo pesquisador, repensar suas práticas no/durante a reelaboração dos conteúdos. Os passos da pesquisa seguiram por meio de sessões reflexivas com os docentes, acompanhamento das atividades realizadas nas escolas por meio de observações, registros sistemáticos do coletivo dos educadores sobre os conteúdos vivenciados, organização de um seminário e da produção de relatórios. Porém, neste texto fazemos um recorte apenas das oficinas e suas nuances para a construção coletiva dos conteúdos de ensino.

Não obstante, destacamos que neste trabalho serão utilizadas passagens de depoimentos dos professores/as extraídos dos relatos e das falas nas entrevistas, ao participarem da elaboração/sistematização dos conteúdos durante a execução das oficinas. Para identificá-los em suas falas e impressões, utilizamos *(P) de professor*, acrescido de nome de *plantas* encontradas no campo, interior do município de Saúde-Bahia. Para tanto, utilizamos registros escritos através de painéis e relatórios. Para uma melhor compreensão sobre o contexto das escolas do campo, foi necessário além das observações *in lócus*, pautarmos num estudo bibliográfico, parte essencial no processo da escrita acadêmica.

UMA BREVE RETROSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como sabemos, os sujeitos do campo são responsáveis diretos pela construção da educação do campo na perspectiva aqui adotada. Esses sujeitos são indivíduos tal como os componentes do tecido social urbano ou industrial. Porém, o que os faz mais próximos de uma versão coletiva de projeto educacional? Uma hipótese de trabalho, inicial e dentro dos limites deste texto é: tais sujeitos mantêm vínculo com movimentos sociais, ora com movimentos sociais de ligação direta com a luta pela terra (como movimentos pela reforma agrária) ora com organizações de agricultores e camponeses; ou ainda, são sujeitos que se inserem no movimento social por uma educação do campo. A partir do final da década de 1980, com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo. Nessa breve retrospectiva, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que, somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990, houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo.

Dentre os sujeitos coletivos que participam deste debate e que lhe dão impulso, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) exerce forte influência política, somando-se com outros movimentos, organizações e instâncias governamentais. No caso do MST, a sua visibilidade se deve à produção pedagógica por meio da publicação de Cadernos, às experiências educativas e à participação sociopolítica nas manifestações públicas na defesa da educação pública como necessidade da reforma agrária. No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizada pelo MST, com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), especialmente, dentre outras entidades.

Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Assim, foi lançada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o Movimento Sem Terra - MST, a UnB, UNICEF, Organização das Nações Unidas

para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país.

Para garantir, pelo menos em lei, uma escola adequada, os camponeses batalharam muito para conquistar o direito a uma educação do campo que se aproximasse das suas realidades. O ensino, durante anos, apenas preparou os estudantes para trabalhar nas cidades. Os movimentos populares dos anos 1980, como o do MST, pediram mudanças nas legislações educacionais. Uma das principais conquistas foi a inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Constatamos, portanto, que não houve, historicamente, empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. Mas ainda, o Estado brasileiro omitiu-se quanto à formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; a dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade e na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (MEC, SECAD, 2005).

Vale ressaltar ainda que o processo, proposto para entender e tornar viva a relação com o conhecimento, parte da problematização da vida social, passa por sua interpretação segundo os conhecimentos teóricos e posterior intervenção. Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da educação do campo na agenda política, com a LDB 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em contraposição à concepção de rural vigente até então. O próprio poder público passou a adotar a terminologia educação do campo, num sinal de atenção às demandas sociais, que, obviamente, não podem ser analisadas de modo desvinculado de seus interesses políticos.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, por sua vez, promoveu a desvinculação da escola rural dos meios escolares urbanos, com a exigência de um planejamento interligado à vida rural e a adequação das instituições ao calendário rural, enfatizando que o ensino nas escolas deve ser voltado às necessidades da população do campo. E, no seu art. 28, expressa que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses

dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste mesmo contexto, está inserida a Lei Municipal 342/13 que, no seu artigo 2º, aborda que os conteúdos terão que ocupar no mínimo (40) quarenta horas/aulas anuais nas unidades de ensino e, no artigo 3º, deixa expresso que deverão ser trabalhados os conteúdos: História do município de Saúde; os aspectos políticos e econômicos do município desde sua fundação; a vocação do município e suas potencialidades culturais, turísticas, econômicas e estímulo para o crescimento do município de forma sustentável, com visão de preservação e desenvolvimento econômico e cultural. Neste intuito, as oficinas realizadas com professores/as para implementar esta lei sinalizam caminhos bastante significativos para a educação municipal.

ANÁLISE E CONSTATAÇÕES

Na primeira oficina, partimos do questionamento acerca do que os professores/as do campo sabiam sobre a história do município de Saúde. Eis aqui alguns relatos: *“Segundo o P.P.P. da minha escola, trago o seguinte relato sobre o povoado Jenipapo onde moro: ‘essa região tinha como fundamento a cultura da partilha que sempre se trocou tudo, o serviço da roça, o construir a casa do novo morador próximo a casar-se, acerca do pasto, o plantio das sementes e suas colheitas’. Tudo era da importância de todos. Alguns fazendeiros mantinham empregados afetivos por conta dos afazeres rotineiros, mas também se utilizavam dos mutirões (batalhão) para resolver rápido, as grandes empreitadas. Essa viver e fazer junto gerou o sentimento vivencial tudo era motivo de festa, de cantoria, da dança ou celebração”* (P. Gameleira). *“Minha região tem o samba de roda, reisado, São João, festa da padroeira, argolinha, caruru de São Cosme e São Damião, cavalgada, desfile de sete de setembro e todos gostam de ver as apresentações”* (P. São João). *“Trabalhamos o ano passado no aniversário da cidade a história e a cultura da cidade de Saúde e culminamos com o desfile de sete de setembro”* (P. Quebra-facão).

Dentre os depoimentos, tivemos as constatações que a nosso ver traz provocações bastante propositivas para se pensar os conteúdos de ensino na perspectiva de educação do campo, como um professor relata: *“Acho que os conteúdos na visão da educação do campo devem ser pensados numa visão de formar cidadãos e torná-los mais eficazes, mais produtivos para a sociedade em que vivemos”* (P. Mandacaru). Neste sentido, para que haja valorização das especificidades do local onde uma escola esteja situada, antes de qualquer coisa, é preciso saber que tipo de educação está sendo oferecida e que concepção está presente nesta oferta. Entretanto, sabe-se que, mesmo não

levando em consideração as características culturais, sociais e outras presentes na comunidade em que a escola se localiza, será instituído um currículo, uma proposta pedagógica. Isto é o que a professora almeja, como mostra a sua fala: *“Queremos um currículo que fale da vida e da história das localidades a serviço da emancipação dos sujeitos do campo assumindo o desafio pedagógico de elaboração da proposta pedagógica”* (P. Pau-de-Rato).

Na segunda oficina, tivemos roda de conversa e debate sobre os conteúdos: História do município de Saúde; aspectos políticos e econômicos do município desde a sua fundação. Para nossa surpresa muitos ainda não colocam em prática a lei municipal, mas alguns já sinalizam e percebem a relevância de trabalhar com conteúdos que atentam para a valorização das realidades do campo, como ficou registrado nas falas a partir da indagação como eles trabalharam os conteúdos referentes à lei 341/13. Obtivemos as seguintes respostas: *“A coordenadora falou no início do ano, de um material referente ao histórico da cidade e pediu que pesquisássemos outros materiais... trabalhei muita coisa, as plantas medicinais, o folclore, as lendas, os causos populares, localização geográfica, as cachoeiras, nomes de origem indígenas e africanos, surgimento dos povoados, preservação das plantas nativas, etc.”* (P. Arueira). *“Eu fiz um estudo com o hino e o mapa de Saúde, depois solicitei que eles retratassem oralmente o que ambos significavam... dramatizam o hino, cantaram e fizeram desenhos dos pontos turísticos da cidade e de lugares do município”* (P. Ingazeira). *“Eu fiz uma sequência didática sobre os aspectos culturais como: festas tradicionais, costumes das localidades, novenários, os padroeiros das localidades, os cantos das lavadeiras do rio, das quebradeiras de licuri”* (P. Pau-de-Rato).

Como observamos nas falas dos/das professores/as, parece que há um desconhecimento da lei municipal de nº 341/13 por parte deles e o que é determinado por ela. Vemos que eles não dão a devida importância para o contexto que ela representa para se pensar conteúdos que atendam à realidade do campo, a história local, a cultural e a valorização da identidade. Conforme os estudos de Hage (2010), a não observação das características vividas pelos membros que constituem a comunidade escolar, assim como da comunidade circunvizinha à escola, influencia na oferta educacional distanciada dos anseios desses indivíduos, configurando-se em uma educação definida previamente sem identidade. É o que sinaliza outra professora, *“a questão que fica é que se ainda os alunos não sabem nada da história da sua localidade e nem da fundação, essa formação de sujeitos deve se dar na escola através das aulas dos professores”* (P. Calumbi). Dessa forma, a educação do campo encontra-se diante de um desafio, não mais o desafio de assegurar o direito à educação, (pois os movimentos sociais se encarregaram de “lutar” pelo direito de acesso e

permanência de homens e mulheres lavradores a educação, e esse direito foi garantido por lei) mas o desafio de fazer com que a “escola abra as portas para o saber do povo do campo, um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber”. “Um saber que agora emerge num sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola” (FREITAS, 2002, p. 03). “*É necessário incluir e promover saberes da localidade como as rezas, as benzedadeiras, a vida dos vaqueiros, dos agricultores... pensar a identidade, a memória, a história do povo, temos que aproveitar o que os alunos já sabem e pesquisar com eles o que ainda não sabem*” (P. Juazeiro). Portanto, a reivindicação da professora acima traz uma breve reflexão acerca do processo educacional e sobre os “novos” caminhos que vêm sendo trilhados para atender as escolas do campo, contestando, assim, a prática urbanocêntrica instituída pela classe burguesa/dominante como modelo educacional a ser seguido por todos, independente do seu contexto social, cultural e econômico.

Já na terceira oficina, refletimos sobre a visão de escola, homem e sociedade que se quer formar; discutimos a relação escola/comunidade; elencamos as potencialidades culturais e turísticas do município e traçamos a relação de conteúdos na perspectiva da educação do/no campo. Neste percurso, quando perguntados sobre as tradições culturais locais do município, memória e potencialidades do turismo, os mesmos trouxeram as constatações como: “*A gente tem balneário, as cachoeiras, os rios, mas tudo tá sendo destruído e precisa preservar*” (P. Jatobá), “*tinha a semana de arte e cultura aqui em Saúde onde as escolas se apresentavam pena que acabou*” (P. Angico).

Na quarta oficina, tratamos dos aspectos ambientais e a organização dos conteúdos foram voltados para os aspectos econômicos, sustentabilidade, preservação das unidades florestais, fluxo das cadeias produtivas, infraestrutura e saneamento básico e a questão da água e seu tratamento. Houve também a socialização do material já reescrito. Libâneo (1994) faz referência ao tema ressaltando sua relevância não só na vida escolar, mas também, na formação de uma sociedade justa. Critica a forma estática e sem significado vital para o aluno como muitas vezes os conteúdos são trabalhados, aspecto apenas conceitual, não valorizando a capacidade e habilidade do aluno para adquirir conhecimentos, aspecto procedimental e separado das condições socioculturais e individuais do aluno, aspecto atitudinal, conforme entendimento também do/da professor/a: “*as práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que vise uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar alto-estima de ser agricultor ou agricultora*” (P. Jurema).

Na visão de Libâneo (1994), os conteúdos devem ser entendidos de forma abrangente incluindo não só conhecimentos, mas, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social visando sempre sua aplicação na vida prática dos alunos. Conteúdo, para ele, engloba também conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções, atitudes. Assim, concordamos com a voz da professora quando ela afirma: *“é importante resgatar a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo nas escolas por aí, como aulas na roça, excursões, reuniões conhecer de perto os rios, as serras, a comunidade, florestas, as roças com plantações, casas antigas de engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos”* (P. Cacto).

É necessário pensar uma escola que tenha compromisso com a vida, com a luta, com o movimento social, e que ao assumir a caminhada de suas comunidades, ajude a interpretar, refletir e sistematizar os processos educativos que acontecem no seu entorno, produzindo uma proposta que aprofunde e respeite a cultura e a identidade camponesa, ressignificando valores, resgatando a história, e a partir dos saberes locais e da prática social, estabeleça concepções com os estudos dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Dessa forma, compreendemos que o ensino dos conteúdos é um processo dinâmico, uma ação recíproca entre matéria, ensino e estudo dos alunos. Os conteúdos devem ser significativos, isto é, interessantes, expressivos, incluir elementos da vida dos alunos para serem assimilados de forma ativa e consciente. O domínio de conhecimentos, conteúdos conceituais e das habilidades, conteúdos procedimentais, visa ao desenvolvimento das funções intelectuais como o pensamento independente e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa análise, é possível afirmar que a educação do campo, segundo os teóricos e documentos oficiais vem se consolidando como um novo paradigma que orientará o currículo e a prática pedagógica nas escolas. Constatamos que os/as professores/as das escolas do campo se esforçam em contribuir com a realidade dos alunos e promovem a articulação entre os conteúdos e os aspectos da realidade por eles vivida. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de a secretaria de educação

definir encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico.

Ressaltamos também que os saberes dos/das professores/as do campo construídos cotidianamente nas suas salas de aulas e as suas histórias de vida, possam ser valorizados e articulados com as orientações curriculares para a educação do campo e produzam à luz do conhecimento acadêmico uma reforma na proposta pedagógica e de produção de materiais didáticos que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas escolas. Evidenciamos também, algumas ações, tais como: aproximação do ensino com a realidade das crianças; valorização dos saberes do campo; uso de espaços alternativos de ensino, como as plantações locais; aprofundamento dos conhecimentos, relacionando-os com os produzidos fora do contexto rural; abertura da escola para a participação ativa da comunidade e contato com outras escolas do campo para a troca de experiências.

As sugestões suscitadas parecem “simples”, no entanto, é preciso romper definitivamente com a forma de atendimento negligente com a educação do campo no contexto das escolas do semiárido baiano, em especial as saudenses, pois os direitos das crianças/adolescentes, homens e mulheres camponeses estão deixando de ser exercidos - direito de ter uma educação de qualidade nos moldes do e no campo. Esperamos, ainda, com as proposições presentes neste texto, contribuir para as reflexões que devem pautar o trabalho pedagógico tanto em salas seriadas quanto multisseriadas, tendo em vista a máxima promoção da aprendizagem dos alunos. Nesta direção, anunciamos possibilidades de trabalho que apontam uma necessária revisão nas formas habituais de seleção dos conteúdos escolares que, via de regra, contempla meramente o planejamento horizontal. Portanto, faz-se necessário fornecer elementos que suscitem análises acerca da normatização das salas seriadas, apontando que nelas, tanto quanto em salas multisseriadas, existem possibilidades e limites para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 2, Brasília, de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares para educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 26/07/2016

FREITAS, Ivânia Paula. **Educação na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável no Semi-Árido Brasileiro.** (Palestra). In: Anais do Seminário de Educação e Contemporaneidade – A nova Ordem Mundial. Salvador, UNEB, 19 a 21 de novembro de 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para Transformação da Escola:** reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção caminhos da educação do campo; v.2)

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, abr/ 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. “**Conteúdos Escolares:** a quem compete a seleção e organização?” In: Repensando a Didática. Campinas: Papyrus, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo: desafios e proposições às redes de ensino:** Senhor do Bonfim, Mimeo. Texto didático para estudo no Curso de Especialização em Educação do Campo. UNEB, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação,** 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.