



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Alternativas pedagógicas para a Multissérie no Alto Sertão Paraibano: das ações docentes às possibilidades estruturais

Autor: Wiama de Jesus Freitas Lopes¹

Universidade Federal de Campina Grande (uiama@uol.com.br)

RESUMO: Este texto é oriundo de pesquisa acadêmica que teve como objeto de estudos as possibilidades estruturais de realinhamento ou de superação da multissérie na educação do campo e, como questão de pesquisa, a seguinte indagação: “de que modo a estratégia metodológica da multisseriação, na educação do campo, pode ser (re)estruturada ou superada face às demandas político-pedagógicas de educação dos sujeitos do e no campo?”. Como objetivo geral este estudo analisou, frente às condições atuais de trabalho da multissérie em escolas do campo, o potencial das práticas docentes como elementos fundantes das possibilidades estruturais de realinhamento ou de superação da multissérie. Para tanto, os procedimentos metodológicos envidados, além dos estudos bibliográficos, contaram com observação, análise documental relativa a iniciativas, projetos, programas e /ou ações da Secretaria Municipal de Educação de Cajazeiras quanto à perspectiva de formação continuada e de planejamento para com os professores do campo, entrevistas semi-estruturadas a partir da pesquisa de caráter quali-quantitativo com preponderância do qualitativo. O que circunscreveu as possibilidades de reorientação curricular das práticas docentes com alternativas para as (re)considerações da estratégia de multisseriação nas escolas do campo e, por conseguinte, das condições estruturais de superação, tanto da invisibilidade quanto da precarização do aporte institucional com o qual operam os educadores das escolas no campo do alto sertão paraibano.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Multisseriadas. Educação do Campo. Alternativas de superação à Multissérie.

PEDAGOGICAL ALTERNATIVES FOR MULTIGRADE IN THE HINTERLAND OF PARAÍBA: FROM TEACHING PRACTICES TO STRUCTURAL POSSIBILITIES

ABSTRACT: The research had as study object the structural possibilities of realignment or overcome of multigrade in the rural education and, as research question, the following quest: “in what way the methodological strategy of multigrade, in the rural education, can be (re)structured or overcome in view of the educational political-pedagogical demands of the subjects from and in the countryside?”. As general objective this study analyzed, due to the current working conditions of multigrade in rural schools, the potential of the teaching practices as founding elements of the structural possibilities of realignment or multigrade overcome. For that, the methodological proceedings sent, besides the bibliographical studies, counted on observation, document analysis relative to initiatives, projects, programs and/or actions of the City Education Bureau of Cajazeiras regarding the perspective of continuing education and planning for the rural teachers, semi-structured interviews from qualitative/quantitative research with prevalence of the qualitative one. What circumscribed the possibilities of curricular reorientation of the teaching practices with alternatives for the (re)considerations of the multigrade strategy in the rural schools and, consequently, the structural conditions of overcome, both the invisibility and the precariousness of the institutional contribution with which the educators operate in the rural schools of the hinterland of Paraíba.

¹ Docente da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores, da UFCG. Pedagogo (UNIFAP), com Mestrado (UFPA) e Doutorado em Educação (UFSCar).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Keywords: Multiseriated schools. Rural Education. Overcoming alternatives to multigrade.

A educação do campo, atualmente no Brasil e, não diferentemente na Paraíba, vive em meio a um complexo tensionamento de Exclusão Social ancorada e dinamizada pelas intenções de se avaliar a vida humana sob a escusa referência da empregabilidade, competência e competitividade. Nessa dimensão a educação do campo figura em inglórias tentativas de redução dos comprometimentos estruturais e ontológicos de Ser Mais — para a condição humana — desenvolvida em espaços não citadinos. Uma das provas a esta questão é que, segundo a proposta pedagógica do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos, integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares, concebida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), ficou destacado que

cerca de 32 milhões de brasileiros vivem no campo e encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação à população urbana. Do ponto de vista do capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada quando se constata que o rendimento médio mensal do trabalhador do campo corresponde a 38% do rendimento médio do trabalhador urbano. No que se refere ao capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação desta população são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade (BRASIL, 2005, p. 06).

Tal desigualdade existente entre o campo e a cidade pode ser identificada na precarização com que, no geral, o assessoramento técnico pedagógico aos professores do campo é gerenciado pelos executivos municipais e estadual², pela ausência de infra-estrutura de mobiliários e equipamentos nas salas de aulas das escolas do campo, inexistência de educação infantil oferecida às famílias de trabalhadoras e trabalhadores da agricultura familiar, escassez de merenda escolar e insuficiência de programas de formação continuada a educadores e educadoras do campo, o que tem resultado na baixa média de escolarização das populações do campo, mesmo tendo o ensino de 8 anos sua obrigatoriedade de oferta por parte do Estado e dos municípios. Além de que, na maioria dos casos, as escolas do campo possuem turmas multisseriadas.

² A base para comprovação desse pressuposto é decorrente das análises de propostas pedagógicas institucionais, contatos com planos de trabalhos de equipes técnicas, com educadores do campo e com os próprios técnicos de SEMEC Cajazeiras deflagrados por ocasião da pesquisa originária desta produção.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A multissérie constitui uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas existe um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro à professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. A existência das escolas unidocentes denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, que atende a demanda de várias séries e ainda desempenha todas as funções no âmbito da escola, desde a docência, passando pelo preparo da merenda, até a limpeza do estabelecimento³.

Para tanto, toma-se aqui os estudos de Dussel (1976;1995;2000), como abordagem para se compreender, analisar e trabalhar o tensionamento das práticas de inclusão-exclusão preconizadas no campo. Vale ressaltar que esta discussão se dá pela ética da libertação e, em princípio, esta categoria de análise não pode ser tomada como uma reflexão filosófica sobre a liberdade, mas uma reflexão filosófica sobre os condicionantes nos quais a realidade social se constrói, havendo em sua base estruturas sutis em que se proliferam os esquemas de dominação e opressão de uns (empregáveis) sobre outros (não empregáveis do ponto de vista da competência cuja égide é a competição por si, deslocada de um sentido de coletividade).

A Inclusão sempre liberta! E, a libertação, por sua vez, se constitui por processos voltados à superação de circunstâncias de opressão. Que, no caso dos jovens do campo, estão envidadas pelos seguintes elementos: **a)** a noção de currículo concebido para as escolas do campo que não possuem as marcas dos movimentos sociais e nem da vida cotidiana de trabalhadoras, trabalhadores e dos jovens ligados ao campo, a partir de seus processos de organização do trabalho e não do emprego; **b)** a dimensão cultural não é mote do processo de formação social concebido na ação educativa do e no campo; **c)** a experiência dos movimentos sociais ligados ao campo, bem como a dos trabalhadores e trabalhadoras, não tem sido metodologicamente discutida e trabalhada como referenciais das práticas de se aprender e ensinar no campo; **d)** não se tem avaliado de forma institucional, pelas redes de ensino competentes, as propostas pedagógicas ligadas ao campo, tendo em vista maior qualificação acadêmica tanto de currículo, quanto a uma pedagogia ligada às questões da terra; **e)** as propostas de nucleação e de transporte escolar que integram o suporte

³ Relatório final dos resultados da pesquisa intitulada “Retratos da realidade da educação em assentamentos da Amazônia Paraense”, realizada no biênio 2005-2006, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

institucional à educação do campo carecem de uma urgente avaliação de sua efetividade; no sentido de se superar as ações de desfavorecimento das populações do campo; **f)** silenciado movimento para a rediscussão e reconceptualização da experiência de organização da multissérie no campo; **g)** não se tem investido com efetividade na reforma e adequação dos prédios escolares situados no campo; **h)** geralmente não há preocupação da gestão pública municipal com a instituição de equipe técnica que possa gerenciar de forma qualificada a educação do campo; e, por fim, **i)** não há, de forma institucional, nas redes municipais de ensino — no sertão paraibano —, nenhum movimento de promoção e validação de política de valorização do magistério **do e no** campo.

Os mecanismos de inclusão, para superação destes processos em que padecem os povos do campo sob o jugo da dominação de um currículo hegemônico pautado à luz da seriação urbana, devem ser constituídos por uma investigação dos elementos que historicamente corroboraram para o submetimento dos sujeitos do campo ao exercício autoritário da tensão e contradição campo-cidade. Portanto, aqui é cara a discussão da filosofia da libertação para a discussão das práticas de inclusão-exclusão, tendo em vista suas mediações econômicas, políticas e culturais que se manifestam na práxis pedagógica do ensino formal e não-formal, nas associações e cooperativas de trabalho rurais, nos serviços de pastorais de diversas igrejas, nas diferentes formas de agir politicamente dos diversos partidos e na ação de intervenção dos grupos de pesquisas (ligados à universidades, institutos de estudos intersindicais e aos movimentos sociais), bem como da própria obrigação constitucional que as Secretarias Municipais de Educação possuem em relação às trabalhadoras e trabalhadores do campo sediados na área de jurisdição educacional do sertão paraibano.

Neste contexto, se faz vital discutir acerca de dos fatores referenciais na constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo. Haja vista que a profissionalidade docente caracteriza-se necessariamente pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de hominização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também da ação educativa.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Deste modo, é fundamental que se discuta mesmo introdutoriamente o sentido de função social de escola em função de se alinhar uma concepção de formação humana como referencia para a institucionalidade do processo de escolarização. Será partindo desse postulado de princípio que se tornará mais plausível a discussão da profissionalidade docente na educação do campo.

Sacristán e Gómez (2000), discutindo acerca da função social da escola estabelecem duas vertentes fundamentais: a primeira é a de socialização como o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas social e historicamente acumuladas, sob a intenção de suas incorporações ao perfil e às demandas do processo de crescimento maturacional e de inserção no mundo do trabalho e, a segunda, a formação da cidadania para a integração e possibilidade de participação e de intervenção na vida pública da sociedade que compõe o sujeito. É, portanto, na socialização que

a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outra implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal e oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social. (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Deste modo, tanto o universo do trabalho (e não necessariamente o do emprego) e a produção material das relações econômicas, no universo da sociabilidade e no âmbito políticos das relações sociais, merecem ser configurações para os ajustamentos das práticas curriculares nas escolas do campo. A busca pelo sentido da escola no campo passa necessariamente pela luta da inclusão. Nesse contexto, a profissionalidade docente no campo delinea-se por fundamentos teórico-metodológicos que aportam do melhor modo possível a dinâmica da ação educativa no campo pautada por: **a)** competência profissional, compromisso político e domínio científico para com os conteúdos curriculares da Educação do Campo e para com as estruturas de relações sociais de produção; **b)** observação e consideração de saberes e parte das identidades culturais; **c)** alegria e esperança no projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se; **c);** rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação; **d)** ética para com os



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

processos de intervenção em contextos de formação humana no campo; e) superação de formas e posturas de preconceitos e discriminação e f) consciência frente ao inacabado e inconcluso processo de hominização, dada a consciência de si e para com o coletivo como elemento central da formação profissional.

Estas pautas docentes foram convergidas em princípios teórico-metodológicos muito fortemente consolidados no ideário freireano acerca das bases procedimentais de prática educativa. Mesmo o referencial de fundamentação desta pesquisa sendo do materialismo histórico-dialético, obviamente há de se considerar que as bases conceituais de orientação das posturas didáticas, na Educação do Campo, estão em larga medida sedimentadas pelo “método” de Paulo Freire, segundo informam os próprios educadores-sujeitos da pesquisa envidada pela tese de doutoramento do autor desta produção que, em parte, referencializa os achados aqui partilhados.

A profissionalidade docente na educação do campo a partir dos desafios de inclusão societária dos educandos do campo também passa por questões ligadas ao combate da *inferioridade* internalizada pelos sujeitos do campo, ao longo de grande parte do processo de suas escolarizações, em que hospedaram, dentro de si, o opressor (FREIRE, 1978). Entendido aqui este opressor como a estrutura de escolarização que é melhor fora do campo e consistida pela ética do consumo; pautada pela competência e competitividade sob a ótica da livre concorrência, preceitos de empregabilidade, por si. Uma estrutura de escolarização urbana e, de formação humana, por conseguinte, ditada pelas demandas de preparação de indivíduos para o mercado e para uma dinâmica de vida com a compreensão de que a totalidade das formas de participação coletiva se esgota no modelo de democracia representativa.

Eis um dos desafios estruturais da constituição da profissionalidade docente: entendendo a base epistemológica da pedagogia freireana continuar trabalhando, rumo à superação das relações de organização e trabalho preconizadas pelo capital, por intermédio de fundamentações teórico-metodológicas de centralidade na práxis de transformação da realidade em que se dão as condições materiais de vida no campo.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

É neste sentido que no processo de constituição da profissionalidade docente os educadores do campo devem estar coesamente atentos para os fatores de alienação do e em suas práticas educativas. Deve-se ressaltar que nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844, Marx desenvolve estudos acerca do quanto corrobora para a alienação do trabalhador a estruturação da lógica do capital acerca da propriedade privada, da divisão social (intelectual e manual) do trabalho, a apropriação dos bens materiais de produção e a destituição do produto do trabalho e do conhecimento relativo a esta produção na sua totalidade da dimensão particular de quem diretamente produz. Isto pode ocasionar, por exemplo, num futuro próximo de uma estrutura duradoura deste arquétipo de interveniência no trabalho com comprometimento da consciência de quem trabalha, quanto a seu caráter socialmente e economicamente justo, no fato de que o trabalhador possa estar produzindo algo que ele desconheça em parte ou totalmente a utilidade daquilo que ele mesmo produz.

Na formação docente, em seus estágios inicial e continuado e, mais acentuadamente, em alguns casos, na formação pedagógica do educador do campo, este processo de alienação está disposto no comprometimento e consistência dos conhecimentos de conteúdo e do conhecimento pedagógico dos conteúdos que serão ministrados no processo de escolarização das séries iniciais, sobretudo. Também corrobora para esta alienação do educador do campo a precarização das estruturas materiais de trabalho (desde as condições físicas de sala de aula ao material e livros didáticos com os quais contam em suas ações educativas cotidianas), a ausência de legitimação e autonomia de suas estratégias estruturais de lida para com o conteúdo programático trabalhado sob o caráter multisseriado. Esta alienação docente reserva por vezes, parte dos educadores do campo, ao processo pedagógico de replicação dos moldes da escolarização da cidade, via livros didáticos e dinâmicas letivas bimestrais de avaliação discente.

A formação profissional, mais precisamente quanto à profissionalidade docente em escola do campo, deve se preocupar estrategicamente com o fato da (des)alienação de parte dos educadores do campo, conciliando suas propostas de valorização profissional às bases de escolarização e formação humana de seus discentes (e até mesmo de suas próprias constituições



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

profissionais) sob a égide dos movimentos sociais de luta pela terra, de acesso ao crédito e de organização autogestionária da produção agrícola coletiva, inicialmente.

Ainda considerando a profissionalidade em sua constituição — em meio ao efetivo exercício na educação do campo — é salutar destacar que a pesquisa desta tese apontou para o fato de que o desenvolvimento profissional da docência dos educadores do campo também tende a ser instituído pelo princípio ativo da participação nos processos de organização comunitária, de natureza produtiva, esportiva, religiosa, recreativa, de iniciativas ambientais, dentre outras.

A docência do educador do campo tende a ser consolidada também pelo fato de atentar que o currículo da Educação do Campo necessita destacar o papel formativo que possuem os processos sociais. Em princípio, a profissionalidade docente, instituída no campo, tem em sua base um enfoque no processo em que a produção da vida se dá por intermédio dos fatores organizacional e econômico, considerando as alternativas coletivas de produção, como já dito, realinhadas a partir das tentativas de superação das estruturas de exclusão social que também emanam do modelo de educação urbana *pensado* para o campo. Isto posto, nesta empreita, é importante mencionar que também está a demanda de se pensar estratégias teórico-metodológicas para superação das limitações da seriação e da linearidade e disciplinarização dos conteúdos programáticos.

No entanto, cabe aqui destacar, de modo mais circunscrito, o entendimento de *profissionalidade* em sua concepção e caracterização na educação do campo. Uma vez que é a partir do conceito primeiro e estrutural de *profissionalidade* que sua *episteme* é apropriada e aprofundada no campo da educação do campo. Para tanto, recorre-se aos estudos acerca da discussão étnico-profissional de Cunha (2007, p. 14) uma vez que defende que a

Profissionalidade refere-se ao trabalho docente como um processo dinâmico e “em movimento”, ou seja, “profissão em ação”. Em decorrência ao processo de profissionalidade docente, o professor “recorre a saberes da prática e da teoria”. A prática como “fonte de sabedoria” torna a “experiência ponto de reflexão”; enquanto que a teoria é necessária como “fundamento da pesquisa e da reflexão”, mas que não pode ser entendida “como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista”. A “relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura”, e a ação educativa dá-se contextualizada no “espaço/tempo onde se realiza”.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Portanto, a profissionalidade docente ainda pressupõe a consciência e a luta por condições de trabalho condizentes com as demandas estruturais e conjunturais do espaço em que se trabalha. Isso da condição mais mera e rotineiramente estrutural quanto às que envolvem questões de fomento de consciência de classe. Em relação às questões de rotina diária que envolve a luta por suas consolidações e sistematizações de estrutura de trabalho pedagógico no campo.

Ainda nesta discussão acerca da profissionalidade docente dos educadores do campo a organização/sindicalização é outro fator de ponderação na avaliação das condições de constituição desta profissionalidade; bem como as bases de formação (inicial e continuada) como aporte de construção de suas representações e força enquanto categoria. Isto, ao que tange um modelo de gestão educacional que tenha aspirações de fortalecimento docente não somente em suas práticas de intervenção pedagógica, mas também em seus contextos de trabalho e de autoformação. Haja vista que o conceito de profissionalidade para a Educação do Campo necessariamente se caracteriza pela consciência prática do educador diante dos dilemas e das condições de heterogeneidade da ação educativa nas escolas do campo, em larga escala multisseriadas.

PARA NÃO CONCLUIR

Diante do exposto pode-se apresentar como referencia deste ordenamento curricular de suas formações a proposta pedagógica de pautada pela pedagogia da autonomia⁴. Que, por sua vez, representa para a educação do campo a possibilidade de discutir legitimamente a Terra e o uso dela como elementos de transversalização no currículo. Além de oportunizar, no currículo, motes de consideração das relações homem-natureza-trabalho, democracia, resistência cultural pelas renovações das lutas e dos espaços físicos de vida, questões ambientais, de políticas de poder, de

⁴ Perspectiva Freireana. Pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas, considerando a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o "saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos".



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ciência, de tecnologia no campo e de denúncias das estratégias de exploração econômica e dominação política para com os povos do campo.

Nos moldes dos Temas Geradores, Freire oportunizou proposições para construção de estruturas curriculares da formação professoral instituídas de temáticas, tais como:

- ✓ o ser humano e suas relações com a terra; a trajetória histórica dos(as) agricultores(as) no desenvolvimento agrário brasileiro;
- ✓ desenvolvimento rural sustentável: a construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar;
- ✓ desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- ✓ os fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural);
- ✓ a construção da visão sistêmica; a interpretação de paisagens; o trabalho e seus significados; os instrumentos de políticas públicas; as relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e geração; financiamento e crédito; agroecologia e desenvolvimento sustentável; economia solidária; cooperação; agroindústria; mercado; gestão agrícola; gestão para grupos de cooperação e cooperativas de crédito.

A formatação deste desenho curricular como esboço estrutural e pressuposto para reordenação do currículo de formação inicial de professores do campo, dá-se em função de que a concepção de currículo defendida pelas discussões dos movimentos sociais e das proposições de intelectuais inseridos na luta pela reestruturação e reconceptualização do currículo das escolas do campo. Além de que o desenho curricular necessário ao campo possibilita o trabalho mais partilhado em prol da formação política e escolarização com firmes propósitos de estudos dos processos sociais de produção, agroecologia, desenvolvimento humano e comunitário, buscas de geração de trabalho e renda (via agricultura familiar) e legitimação de identidades culturais existentes no campo.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estas ressignificações na formatação do currículo da escola do campo e, por conseguinte do currículo de formação inicial de professores que atuarão em tais escolas, possibilitariam um enfoque na superação das estruturas de exclusão social que a educação urbana no campo vem operacionalizando. Faz-se necessário no campo trabalho pedagógico por eixos temáticos, tais como: a) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; b) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; c) Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e d) Cidadania, organização social e políticas públicas atrairia as disciplinas de forma que seus conteúdos programáticos perdessem a linearidade dispostas em suas unidades bimestrais e oferecessem uma unidade temática, ou seja, um assunto específico do conteúdo, de forma transversal e interdisciplinar dada a necessidade de trabalho nos eixos acima descritos. As disciplinas e os conteúdos é que transversariam os eixos e, não, vice-versa. A vertente de discussão em cidadania, organização social e sistemas de produção, via escola, remeteria o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de ordenamento de modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para projetos de inclusão e melhoria da qualidade de vida. Possibilitaria ações coletivas de superação gradativa da pobreza e das estruturas individualistas de produção agrícola.

A organização curricular das escolas **do** campo seria profícua também em função das maiores possibilidades de formação e escolarização **no** campo, tendo em vista o aprendizado constante e permanentemente trabalhado, via cidadania, organização social e sistemas de produção, que, nas escolas do campo, remeteriam o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão pública voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para superação de situações de exclusão social, via educação. O que por si, poderia ser uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções isolacionistas e de patronato da produção agrícola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra**. 2005.

BRASIL. **Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares**. Brasília: SECAD/MEC, Out/2005.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/UNIMEP, 1976.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à autonomia**. 29 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

_____. **Concepção dialética da educação**. 6 ed, São Paulo: Cortez, 1988.

KOLLING, Edgar Jorge. *et all.* **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Série Por Uma Educação do Campo. n. 4. MST: Brasília, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.