

O DIA A DIA DO PROCESSO ENSINO–APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

Josimar de Aparecido Vieira¹
Marilandi Maria Mascarello Vieira²

Resumo

Este trabalho é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “Elementos teórico-metodológicos para a reorientação do currículo em escolas do campo” defendida na Universidade de Passo Fundo. Teve como objetivo analisar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem presente nas escolas do campo com a finalidade de apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento do processo de reconstrução curricular. O estudo se desenvolveu numa abordagem qualitativa, utilizando-se da observação do cotidiano e entrevistas com professoras de uma escola pública localizada na Linha Tigre, município de Xaxim – SC. Buscou-se caracterizar a organização do ensino das escolas do campo, como se dá a relação pedagógica entre professor e aluno e como se caracterizam os conteúdos curriculares. Os resultados indicam que a sala de aula (e a escola) exigem novas posturas dos professores que se mantêm preocupados com conteúdos dos livros didáticos num ritual pedagógico descontextualizado e distante das experiências práticas dos estudantes. Para reconstruir esta dinâmica serão necessários esforços para a introdução na escola de uma espécie de “pedagogia da sensibilização”.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professor; Currículo

1 INTRODUÇÃO

¹ Professor e Diretor de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Câmpus Sertão. Doutor em Educação pela PUCRS. Endereço: Rua Jacinto Vila Nova, 179, Apartamento 604, Bairro Annes, CEP 99010-292, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Câmpus Sertão. Doutoranda em Educação pela UNIJUÍ. Endereço: Rua Jacinto Vila Nova, 179, Apartamento 604, Bairro Annes, CEP 99010-292, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. E-mail: marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

Este trabalho tem o propósito de analisar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem (relação pedagógica) presente no cotidiano das escolas públicas do campo com a finalidade de apontar metodologias de ação³ capazes de provocar o processo de reorientação curricular. Para tanto, toma-se como referência o dia a dia de uma escola pública de educação básica localizada na Linha Tigre, município de Xaxim – SC. Nesta análise, o exame da relação pedagógica entre professor e alunos e dos conteúdos curriculares presentes nesta escola se constituirá no principal indicativo para o estabelecimento de categorias de ação pedagógica⁴ contextualizadas com as realidades do campo.

Para assegurar as análises e as sínteses realizadas, este trabalho conta com a contribuição de estudos realizados por autores/pesquisadores que vêm se debruçando sobre esta temática, demonstrando inquietações sobre o processo educativo da educação do campo e apresentando importantes reflexões que constituem os referenciais teóricos deste trabalho AZEVEDO; GOMES, 1991; CASTANHO, 1995; CORTELLA, 1999; FUNDEP, 1994; JARA, 1988; KENSKI, 1996; LIBÂNEO, 1991, 1998; MARTINS, 1995; VEIGA, 1995; McLAREN, 1992; MST, 1994; OLIVEIRA, 1993; RAYS, 1996; THERRIEN, 1993; THERRIEN; DAMASCENO, 1993; TORRES, 1994.

Nos estudos produzidos por esses (e outros) autores/pesquisadores é possível perceber preocupações sobre o processo ensino-aprendizagem das escolas do campo, contribuindo significativamente para a análise proposta deste trabalho que se apresenta dividida em três partes. Na primeira, recorrendo-se à observação da rotina escolar da escola referenciada anteriormente e de entrevistas que foram realizadas com professores, aponta-se alguns elementos que se encontram presentes na organização do seu ensino; no segundo momento trata-se especificamente da relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno e, por último, analisa-se o significado dos conteúdos curriculares presentes nesta escola.

³ **Metodologias de ação** - assumem o sentido de procedimentos de intervenção, caminhos que se estruturam em forma de métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos que objetivam o desenvolvimento do processo de construção/reconstrução curricular.

⁴ **Categoria de ação pedagógica** - entendidas aqui como linhas de ação específicas, que pelo seu caráter simultâneo e comum se relacionam entre si.

2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO: A ROTINA ESCOLAR

Um dos princípios fundamentais que deve orientar a escolarização dos camponeses é o de que nas escolas do campo toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade. Essa realidade é o meio em que o camponês vive, é tudo aquilo que ele faz, pensa, diz e sente na vida prática, é a natureza que o cerca, são os problemas do dia a dia e também os problemas da sociedade que se relaciona com a sua vida pessoal e coletiva.

Para que a escola do campo se mantenha organicamente articulada com a realidade, é preciso que tudo o que as crianças estudam, esteja ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas, as de seus pais e as de sua comunidade. É preciso também que todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola sirvam para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, da comunidade, do município, do Estado e do País, para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando.

“Quando as crianças vêm para a escola, vêm cheia de vontade de estudar, trazem o seu material (pode ser mínimo, mas trazem), vêm carregados de expectativas, e na maioria das vezes, não conseguem conter a emoção de estar na escola, de fazer parte da escola” (MST, 1994, p. 07). E a escola, tanto no contexto do campo como no contexto da cidade, não compreende tais desejos e lentamente consegue destruí-los, impondo uma dinâmica diferente e estranha, pautada principalmente em conteúdos preestabelecidos a partir de livros didáticos cujos conteúdos – em muitos casos – se distanciam da realidade concreta dos estudantes e em intensas atividades organizadas pelo professor sem a participação dos alunos. Nessa dinâmica,

[...] A escola tem negado sistematicamente a possibilidade de aprendizado fora dela e, portanto, o conhecimento gerado à margem das salas de aula e da instrução formal. O ‘saber comum’ (que tanto alunos como professores possuem) não somente não é reconhecido, mas também rejeitado. (TORRES, 1994, p. 52).

Nas entrevistas realizadas com as professoras da escola de educação básica citada na introdução deste trabalho, os dados revelaram posicionamentos muito semelhantes, apontando a existência de uma certa clareza no que se refere à necessidade de se organizar o ensino a partir das necessidades/aspirações dos alunos, pais e demais pessoas da comunidade escolar. Alguns depoimentos que discorrem sobre suas práticas pedagógicas demonstram a existência

de saídas/situações de uma proposta diferenciada, mais crítica e reflexiva. Vale a pena, apesar da dimensão, transcrever e analisar os depoimentos que seguem:

"Olha, alguns cursos estão tratando alguma coisa, tentando resgatar. Os últimos cursos apresentaram alguma coisa, buscando chamar a atenção para se atuar dentro da realidade, esses assuntos, buscar deles. Só que se fala, se fala, se fala, mas ali no real pra tu ir buscar é difícil" (PROFESSORA "E", ao ser indagada como os cursos de formação vêm tratando da questão).

"Olha eles gostam de se sentir mais à vontade. Eles gostam de participar, só que a gente sente dificuldades de trabalhar dessa forma porque a gente não consegue a ordem deles para que eles se fixem naqueles assuntos/conteúdos e daí a gente cai sempre na rotina de se ouvir e falar, ainda assim. Eles se sentem mais à vontade quando podem participar" (PROFESSORA "C", ao apontar as metodologias utilizadas na sala de aula que provocam mais entusiasmo nos alunos para o trabalho docente).

"Não, eles se retraem bastante. Se tu queres alguma coisa tu tens que ir puxando: na tua casa como é que é e na tua [...] tu tens que resgatar com eles" (PROFESSORA "C", revelando que, mesmo em aulas com maior participação dos alunos, os problemas do campo não aparecem).

"A gente muda um pouco a forma em virtude que lá (cidade) é uma outra realidade deles lá, então até o próprio conteúdo tu tens que modificar, pois a realidade da cidade é diferente da realidade deles aqui, mas o conteúdo base é o mesmo e aí tu vais puxando para a realidade de cada um, tanto da cidade como daqui" (PROFESSORA "P", alertando para a necessidade de se modificar a forma de trabalhar numa escola da cidade em relação a uma escola do campo).

Pelo exposto, essas três professoras demonstram algumas preocupações com a organização do ensino do campo que, se examinadas de forma participativa e solidária, poderão contribuir na construção de novas e diferentes proposições curriculares. De certa forma, existe uma predisposição para se estabelecer uma relação pedagógica mais humana e afetiva entre professora e alunos. No entanto, a preocupação exacerbada com "assuntos/conteúdos" faz com que iniciativas de trabalhos pedagógicos onde os alunos se mostram mais satisfeitos e felizes (*gostam mais de se sentir à vontade* - e quem não gosta?) sejam relegadas.

Quando é dito que, mesmo oportunizando a participação dos alunos, os problemas do campo não são manifestados nas práticas pedagógicas, é bom ter claro que não será numa dinâmica assim estabelecida, onde num momento se busca a ordem para se trabalhar "conteúdos" e num outro se busca "puxar" os problemas da casa, que se instituirá uma relação pedagógica que vincule dialeticamente o conhecimento/saber, dito universal, produzido pela

humanidade (nos depoimentos acima denominados de assuntos/conteúdos com o saber construído pelos pequenos agricultores familiares). Fundado dessa forma, dificilmente os alunos e as professoras conseguirão avançar em direção ao desenvolvimento de experiências compartilhadas que problematizem as realidades sociais, especialmente do campo e da escola.

Isto não significa ignorar o saber acadêmico que é próprio da instituição escola. Ao contrário, ele se torna indispensável. O que é preciso é estabelecer uma relação dialética entre ambos. O saber acadêmico é referencial para a compreensão dos saberes produzidos pela prática, da mesma forma que a compreensão destes, é suporte necessário para a construção do saber acadêmico. Therrien & Damasceno (1993, p. 11) enfatizam que “este esforço de integração entre essas esferas de saber tornará possível ao camponês, superar o senso comum e atingir a consciência crítica”. Nesta direção, como princípio pedagógico, é fundamental que as professoras desejem realizar uma prática pedagógica reflexiva e crítica, incluindo, especialmente, a reflexão metodológica dos processos educativos. Esta prática pedagógica deve ser vista como prática social e

[...] como prática social ela é orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto dessa prática. Tem um lado ideal, teórico e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Portanto, a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica e transformadora. (VEIGA, 1993, p. 81).

Partindo desse pressuposto,

A ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois, distanciar-se da intenção política do tipo de homem que a educação pretende promover, para que não se incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e do próprio homem. (RAYS, 1996, p. 112).

Por essas razões, “[...] a postura pedagógica do educador que contém, em todas as situações didáticas por ele planejadas e desenvolvidas, uma postura política” (ibidem, p. 113), envolvida pela integração dos saberes teórico-práticos, conferirá significação à escola do campo e atenderá os interesses do grupo social onde se insere. Coordenando ações políticas voltadas ao desenvolvimento global do campo, a escola poderá, então, ter sua função sócio-pedagógica redefinida como instituição educativa responsável pela socialização do saber universal, contribuindo substancialmente com a vida do homem do campo.

Nesta perspectiva, a primeira coisa que a escola do campo precisa entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula. A criança aprende também quando está fazendo um trabalho prático, quando está planejando e fazendo brincadeiras, quando tem que resolver seus próprios problemas. Assim, quanto mais experiência prática a criança tem, mais facilmente ela consegue aprender aquilo que estuda nos livros ou o que a professora explica. A escola do campo não pode se preocupar apenas com o que acontece nas aulas.

A compreensão crítica e reflexiva do contexto socioeducativo e cultural do campo torna-se, assim, o ponto de partida na organização do ensino das escolas nele presentes. Observando uma escola de educação básica pública do campo, o que se constata é um cotidiano escolar distante deste referencial. O ensino nesta escola é organizado pelas professoras, de forma individual, com algumas experiências realizadas de forma compartilhada. Analisando a rotina, durante o percurso de alguns dias, pôde-se ver procedimentos que se traduzem numa repetição monótona e mecânica de atos. Como consequência deste conjunto de normas e práticas sem muitas alterações no dia-a-dia, aponta-se o seguinte: *Dizemos nós: eles não querem saber de nada; dizem eles: as aulas não têm nada a ver comigo.* Conclusão nossa: *eles não gostam da escola.* Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que, talvez, não gostam muito, é das nossas aulas” (CORTELLA, 1999, p. 117).

Na escola em estudo, a cada dia, as crianças chegam alegres e felizes de suas casas, seja a pé ou de ônibus, das comunidades mais distantes. Brincam intensamente nos arredores do prédio da escola, com brincadeiras típicas, correndo, suando, batendo-se uns nos outros. No momento do início das aulas, a zeladora toca o sinal e, como num toque de mágica, todos os alunos se dirigem para o corredor, próximo à porta de suas salas de aula, formam filas, e aguardam a professora. Enquanto isso, o corpo docente se encontra reunido na sala de professores, organizando seus materiais para iniciar suas aulas. Tanto nesse momento, como no intervalo (recreio), é muito comum os professores trocarem informações, indicações de livros didáticos, socialização de técnicas/experiências pedagógicas, prepararem textos mimeografados ou reproduzidos em máquinas xerocopiadoras, entre outras atividades. A professora chega na sala, entra e chama seus alunos. Todos se sentam em seus lugares de costume e, imediatamente, retiram seus materiais escolares que trazem numa “sacola de casa”.

Iniciam as aulas, e por quatro horas, na sala, sentados em carteiras não muito confortáveis, a professora e os alunos firmam uma relação pedagógica, visando um processo

de ensino, onde compete ao aluno, a atividade de estudar e ao professor, a de preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o referido processo. Nesta dinâmica, a professora se apossa de variados instrumentos, entre eles, o quadro para giz, giz, cartazes por ela confeccionados, livros de literatura, alguns textos mimeografados e, com muita intensidade, livros didáticos que tratam das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes. Preocupada com a aprendizagem e o futuro de seus alunos, ela trata da ortografia, aspectos gramaticais da língua falada e escrita, ensina conjuntos e elementos, numeração, sentenças matemáticas, medidas de comprimento, de superfície, de volume, de capacidade, etc. Em estudos sociais, ensina questões relacionadas à família, à escola, à localização espacial (pontos cardeais), ao trabalho, à natureza, às autoridades do município, às datas comemorativas e, em ciências, ensina sobre o meio biótico (o homem, os animais, as plantas) e o meio abiótico (o solo, o ar, e a água), tentando no final chamar a atenção para a necessidade de interação de um meio com o outro.

Para essas professoras, e uma infinidade de outras, a sala de aula é entendida como um lugar de aprendizagem, assim é necessário que esteja muito bem organizada. Nas preocupações das professoras, acerca da organização do seu trabalho pedagógico, a questão do conteúdo aparece como a principal variável no planejamento das atividades. Nas diversas vezes que foram questionadas acerca de seus trabalhos como docentes, as três professoras que atuam com séries iniciais da educação básica desta escola, se referiram várias vezes aos conteúdos programáticos que trabalham em sala de aula e raramente se referiram aos objetivos, aos procedimentos de ensino-aprendizagem e à avaliação da aprendizagem. Ao ser indagada sobre como são constituídos os conteúdos trabalhados em suas aulas, a Professora “C” assim se explicitou:

"Basicamente eles são retirados dos livros didáticos, procurando contextualizar com a realidade/mundo deles (dos alunos), só que ainda com bastante dificuldades. Algumas vezes tu formulas com eles; agora bastante, tu pegas o exemplo que nem tem num livro didático ou até que recebeu num curso ou alguma coisa assim e aí tu transformas para o real deles. Dessa forma é que às vezes acontece. Eu às vezes até fui no supermercado pequei os folhetos dos preços e com eles tentei montar os conteúdo,s mas sempre baseado, no fundo, no livro didático porque também tu não mostras porque que eu tou montando. Ainda está difícil da gente conseguir fazer, a gente tem medo de não estar fazendo a coisa certa. É necessário porque se tu não falas de uma coisa que é deles, eles não se sentem motivados, fazem aquilo por fazer".

Quando esta professora se refere *que ainda está difícil da gente conseguir fazer, a gente tem medo de não estar fazendo a coisa certa*, possivelmente está faltando uma reflexão de que esta insegurança pode estar relacionada à possível ausência de uma vinculação destes conteúdos com os objetivos de ensino-aprendizagem. Castanho (1995) ao tratar dos objetivos da educação, comenta:

[...] É necessário que o educador faça a articulação entre objetivos e conteúdo, decidindo sobre os graus (ou níveis) de profundidade em que trabalhará cada unidade. Trata-se de pensar radicalmente essa relação objetivo-conteúdo, procurando descobrir como ajudar a crescer. Numa verdadeira relação pedagógica o crescimento é mútuo: o professor cresce e o aluno também. (CASTANHO, 1995, p. 63).

Outro fator que chama a atenção na prática cotidiana das professoras observadas e entrevistadas é que, na maioria das vezes, elas não participam da seleção e organização dos conteúdos que trabalham com seus alunos.

Estes são previamente definidos no plano curricular da escola e/ou nos livros didáticos, por especialistas, sem a participação do professor; sendo-lhes entregues em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida, como se essa ação fosse desenraizada de um compromisso político concreto. (MARTINS, 1995, p. 73).

Por isso, ao tentarem contextualizar os conteúdos programáticos existentes (possivelmente nos livros didáticos) com a realidade/mundo dos alunos, sentem dificuldades.

Essas professoras até conseguem compreender a realidade de seus alunos, já que as três se criaram e moram na comunidade da Linha Tigre, lidando direta ou indiretamente com atividades produtivas deste contexto. É certo que uma análise continuada e voltada para o cotidiano do campo contribuiria para aperfeiçoar esta compreensão e levaria a amenizar a supervalorização dos conteúdos que se encontram presentes nos livros didáticos. A dependência dos livros didáticos na ação pedagógica dessas professoras e, com certeza de muitas outras, é tão grande que quaisquer iniciativas de contextualização dos conteúdos neles apresentados tendem a fracassar. Isso se deve ao fato de que, na maioria das vezes, a professora procede de forma equivocada, quando parte do livro didático em direção ao contexto dos alunos. Essa constatação pode ser vista na fala da Professora “C”, anteriormente apresentada: [...] *tu pegas o exemplo que nem tem num livro didático ou até que recebeu*

num curso ou alguma coisa assim e aí tu transforma para o real deles. O processo deveria ser, pelo menos, invertido, ou seja, partir da realidade dos alunos e pelos problemas levantados, se apoiar em diferentes recursos, que pode ser o livro didático, buscando elucidá-los. “[...] o conteúdo, o conhecimento, só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos, se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social” (MARTINS, 1995, p. 76).

Este princípio orientador da organização do ensino das escolas do campo requer uma inserção crítica da professora e alunos na realidade. “A participação dos educandos, de forma direta e/ou indireta, conforme a situação didática pode auxiliar o educador no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem” (RAYS, 1996, p. 118). Isso exige novas habilidades dos professores. Libâneo (1998, p. 10), assim se refere a essas questões:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Nesta perspectiva, a escola do campo precisa ser repensada. Considerando que a educação acontece em muitos lugares através de vários mecanismos, ou seja, através dos diferentes meios de comunicação, dos sindicatos, dos movimentos sociais, de programas educativos promovidos pelas agroindústrias, essa escola precisa acompanhar as transformações.

As informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação (KENSKI, 1996, p. 143).

Na organização do ensino dessa escola, a formação da professora torna-se condição indispensável, tornando-se imprescindível atualização permanente, tanto voltada para a

formação como para a capacitação⁵. Por outro lado, é preciso investimentos do poder público no sentido de tornar a escola do campo, uma entidade com identidade própria, já que os alunos são diferentes, na maioria das vezes, desde cedo já assumem diferentes papéis no processo de trabalho agrícola. Devido à intensidade do trabalho produtivo no campo, o seu tempo disponível para a escola se torna reduzido.

Analisando alguns elementos presentes na organização da escola envolvida nesta pesquisa, percebe-se que, em vários aspectos, se confirma o que Azevedo & Gomes afirmam, ou seja: “O calendário escolar, o tempo de horas/aula diárias, a ordenação dos conteúdos curriculares, o tempo previsto para a aprendizagem dos alunos, o próprio padrão de disciplinamento do corpo e do espaço imposto a estes alunos, dentre outros aspectos, traz subjacente a ideia de ‘aluno universal’, sem levar em conta o problema específico da criança e do jovem na área rural” (1991, p. 34-5).

Como forma de se contrapor ao panorama descrito, a sala de aula e a organização do ensino nas escolas do campo deveriam se constituir em espaços de discussão dos problemas próprios ao trabalho do campo, refletindo sobre o que fazem, planejando possíveis alternativas, tomando decisões conjuntas, levando em consideração os já citados saberes acadêmicos e a riqueza de relações oriundas da troca de experiências proporcionadas com o diálogo.

3 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O relacionamento entre professora e alunos na Escola Básica Luiz Lunardi, caracteriza-se, em geral, em procedimentos típicos da dinâmica ensino-aprendizagem, ou seja, um conjunto de atividades na maioria das vezes planejadas, “[...] que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social” (LIBÂNEO, 1991, p. 82).

Analisando as observações realizadas nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental dessa escola, percebem-se interações entre as professoras e alunos/as que se

⁵ FUNDEP (1994, p. 49) afirma que “A *formação* é a dimensão relacionada à consciência crítica e à produção do conhecimento teórico sobre a realidade. Ou seja, prepara o *sujeito* para entender e analisar a realidade, próxima e distante. A *capacitação* é a dimensão relacionada à consciência organizativa e à produção do conhecimento prático ou de habilidades que permitem ao *sujeito* agir sobre a realidade, seja a próxima ou a mais distante” (FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

repetem constantemente. Esses comportamentos de professoras e alunos/as estabelecem certa padronização na aprendizagem dos alunos, produzindo elementos normativos sobre as situações da sala de aula. Por sua vez, estes padrões normativos determinam uma dinâmica que gera uma ação pedagógica com manifestações de dominação e resistências entre as professoras e os alunos. Nesse cotidiano⁶, expresso nas salas de aula, desta e de muitas outras escolas,

[...] os tradicionais personagens - o professor e o aluno - envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a constituir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano (THERRIEN, 1993, p. 43).

Através desta reflexão, exposta de forma rudimentar, pôde-se caracterizar fragmentos de como as aulas se encontram organizadas numa escola do campo. A relação/movimento existente entre professora-alunos, na escola parceira desta pesquisa, se mantém concentrada basicamente em torno dos conteúdos curriculares, sendo dominada e centrada pela professora. Nas quatro salas de aulas do ensino fundamental, observadas nessa escola, a professora é quem determinava os conteúdos, as atividades - na maioria das vezes apoiada nos livros didáticos, quem controlava o grupo, quem decidia a quantidade de tempo necessário para a realização de determinada atividade e quem deliberava como deveria ser compreendido e aprendido. Os alunos realizavam as atividades estabelecidas, numa seqüência pré-determinada, respondendo ao solicitado no tempo definido pela professora.

Neste ritual, o que mais impressiona é a submissão dos alunos em relação às “ordens” das professoras com relação ao que deveria ser feito. Os alunos não conseguiam andar com suas próprias pernas. Quando terminavam uma certa atividade, logo se dirigiam à professora com as seguintes expressões: *acabei, o que faço agora?, professora, eu já acabei, posso ir ao banheiro?, professora, acabei, posso ...?*, e a professora retrucava, *aguardem em suas*

⁶ Kosik apud Oliveira (1993, p. 53), assim entende o cotidiano: “... A cotidianidade refere-se à organização do dia-a-dia da vida individual dos homens, em cujo ritmo se esvai a sua história, e em que o mundo material e humano não é intuído em sua originalidade e autenticidade; ele simplesmente é. O cotidiano é o mundo da experiência imediata, da familiaridade, da intimidade, da instintividade mecânica, da repetição, e da interpermutabilidade, visto cada dia poder ser permutado por outro dia correspondente, do qual só se diferencia, e emerge, na memória, graças a algo particular ou excepcional. O cotidiano é o mundo fenomênico em que a realidade se esconde. Mas o real também se esconde no cotidiano, pois, a realidade à margem da vida de cada dia seria uma mera configuração (OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: _____. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 1993. p. 35-62.

carteiras até os demais colegas terminarem, vá no armário e pegue alguma ficha de leitura para ler, o banheiro é só na hora do recreio, entre outras respostas.

Assim, a sala de aula se torna um espaço organizado a partir de padrões de interação social cristalizados pelo tempo. De um lado, a professora se esforça para seus alunos aprenderem e, de outro, os alunos se esforçam para atenderem aos apelos da professora. Aparentemente esta é uma relação pedagógica normal para os padrões das escolas do ensino fundamental. No entanto, parece que existem alguns equívocos, ou seja, numa relação como esta, onde a professora é aquela que comanda todas as ações pedagógicas a partir de seu ponto de vista, onde os alunos se transformam em pessoas dependentes, condicionadas a padrões comportamentais e, principalmente, onde não existe unidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, conteúdo e forma, professor e aluno, finalidades e objetivos, dificilmente será possível se promover um ensino que consiga ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela.

Uma relação pedagógica entre professora e alunos vista dessa forma, dificilmente, se aproximará do que sugere a maioria dos estudos na área da didática crítica. Para elucidar este posicionamento, Libâneo (1998, p. 29), ao tratar das novas atitudes docentes, explicita que

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

Buscando uma interlocução com o pensamento da educação popular, esta análise se torna ainda mais consistente, o que, de certa forma, confirma a existência de uma ambiguidade nas relações que se estabelecem entre professora e alunos, na ação pedagógica por eles desenvolvidas.

[...] la concepción metodológica dialéctica de la educación popular pone su atención en las situaciones concretas que surgen de la práctica para analizarlas, hacer deducciones, confrontarlas con otras experiencias, conceptualizarlas, emitir juicios críticos, etc., para así orientar eficazmente las acciones de clase sobre estas mismas situaciones. En definitiva, la metodología dialéctica, al hacernos ejercitar un proceso sistemático, teórico-práctico de conocimiento de las realidades concretas, nos debe llevar a pensar dialécticamente para poder así enfrentar nuevas Y distintas

situaciones que la propia práctica nos irá exigiendo conocer y transformar. (JARA, 1988, p. 104).

A partir dessas proposições para a construção de uma ação pedagógica crítica, cabe às escolas do campo, especialmente aos professores e alunos, a desafiante tarefa de refletir cotidianamente sobre seus fazeres pedagógicos. É preciso romper com este ritual⁷ que predomina na maioria das salas de aulas e construir/reconstruir relações mais solidárias e coletivas centradas na problematização das expectativas e necessidades de todos os que fazem parte da comunidade escola. Deve-se, para isto, evitar ações fragmentadas que se baseiam numa relação pedagógica positivista, num currículo fundamentado na separação entre teoria e prática e numa supervalorização dos livros didáticos e promover um clima de respeito, com relações justas, sérias, humildes, generosas, onde a autoridade das professoras e a liberdade dos alunos se constituam como importante princípio na dinâmica que envolve o espaço das salas de aulas e da escola como um todo.

4 A SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PRESENTES NO ENSINO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Ao se tratar da questão dos conteúdos escolares presentes nas escolas do campo, percebe-se logo de início que, desde as primeiras séries do ensino fundamental, as escolas e as professoras enfatizam/estabelecem um grau de valorização das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, desde as primeiras séries, e até na educação infantil - 0 a 6 anos, as áreas prioritárias a serem trabalhadas nas aulas, são língua portuguesa e matemática. As professoras concebem que, nas séries iniciais, é fundamental que os alunos aprendam bem essas duas áreas do conhecimento. As demais áreas, como estudos sociais, ciências, artes podem ser trabalhadas depois, já que primeiro os alunos precisam desenvolver habilidades de interpretação, análise, compreensão, raciocínio, abstração, para depois compreenderem os conteúdos dessas áreas. Nas observações realizadas na escola abarcada neste trabalho, essa

⁷ O termo ritual empregado neste parágrafo se refere ao importante estudo realizado por McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992, que merece ser lido para maior aprofundamento desta questão. Outro trabalho bem elaborado e apresentado que merece ser estudado é de CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, especialmente o capítulo 3, que trata da escola e da construção do conhecimento.

concepção está muito presente. Analisando parte da entrevista realizada com a Professora “E”, tal posicionamento pode ser constatado. Para ela,

Na primeira série, estudos sociais e ciências eu estarei trabalhando a partir de outubro em diante. Meu primeiro objetivo era ler e escrever. Agora eu trabalho ciências bastante prático. Eu não trabalho escrito com eles. Escrevendo, eles não entendem, eles não têm maturidade de entender. Então você acaba trabalhando o prático, como por exemplo cata-vento para explicar o ar, passeios, faz eles respirarem, faz experiências; o conhecimento é construído na prática sem escrita.

Na prática cotidiana desta professora, assim como nas demais práticas existentes nas escolas públicas, a organização dos conteúdos curriculares, compreendendo atividades de ensino e aprendizagem segue o que dispõe a Proposta Curricular de Santa Catarina⁸ e os livros didáticos que são escolhidos anualmente pelas professoras através do Plano Nacional do Livro Didático. Apesar desta proposta apresentar elementos teóricos e metodológicos atualizados, progressistas e críticos, os professores sentem muita dificuldade em incorporá-los na sua ação pedagógica. Assim, ao serem solicitadas a falar sobre a proposta curricular do Estado de Santa Catarina, as professoras dessa escola afirmam:

Na quarta série do Curso do Magistério nós estudamos essa proposta e bem no final não acabamos entendendo ela. O tanto que a gente não entendia ela e o tanto que os professores complicavam, a gente nunca acabou entendendo essa proposta e nunca começou pôr em projeto por falta de não entender ela. Eu vejo que a dificuldade está na questão teórica que dificulta colocá-la em projeto. É difícil você entender o que está escrito para você poder trabalhar isso. Não era só eu não, era a sala toda que não entendia a linguagem dela. O professor não entendendo, ele acaba fazendo do jeito que sabe e essa proposta passa ser um projeto não válido (Professora “E”).

Os professores não estão aplicando a proposta. Muito pouco se aplica. Depois que acabou os cursos de aperfeiçoamento a coisa piorou. Enquanto faziam cursos, os professores voltavam com um certo ânimo com vontade de aplicar certas coisas. Aí apareciam um monte de problemas e acabava não ocorrendo. Um dos problemas que vejo é a falta de

⁸ A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento elaborado/construído por uma parcela significativa do professorado catarinense, desde o ano de 1991, quando foi publicada a primeira versão do documento. Neste documento é apresentada uma síntese de um processo de estudo e discussão pedagógica, organizada para orientar e aprofundar o entendimento de educação, nos aspectos filosóficos e históricos, bem como uma organização de conteúdos e metodologias de cada disciplina do currículo de pré-escolar ao ensino médio. Em 1995, foram constituídos grupos multidisciplinares para atualizar e aprofundar a referida proposta, incorporando o que há de mais atual nas discussões pedagógicas que considerem a possibilidade de todos aprenderem. A síntese dessa atualização foi publicada no ano de 1998, alertando que cabe aos professores compreender o todo dessa proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho.

fundamentação teórica para entender a proposta em si. Eles querem conteúdos, relação de conteúdos que tem que trabalhar. Eles até que sabem o que trabalhar, o problema está no como chegar. Um dos pontos que considero falho na proposta é o como. O professor tem autonomia na sala de aula e não sabe como trabalhar com os alunos. Eles dizem que não dá para trabalhar em grupo com os alunos. Os alunos incomodam demais. Então, me parece que faltou apresentar uma fundamentação para enfrentar esses problemas. Isso eu chamo do como chegar” (Professora “T”).

Com essas declarações, que traduzem o posicionamento da maioria dos professores das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, parece estar claro que uma proposta curricular, não se materializa sem um amplo e massivo programa de formação e capacitação continuada dos professores, o que não vem ocorrendo, nesses últimos anos. Além disso, é preciso recuperar a profissionalidade do professor, dispondo de salários dignos e condições de trabalho condizentes. Especialmente nas escolas do campo, essa questão torna-se ainda mais grave, haja visto que esta proposta, em sua totalidade, não trata dos desafios da educação básica do campo.

Quanto à escolha dos livros didáticos, constatou-se que os procedimentos adotados são os seguintes: num primeiro momento, são analisados os livros que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta num manual, contendo uma classificação onde são indicados os melhores livros disponibilizados pelas diferentes editoras, como uma espécie de ranking. A nível de Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação, através de um grupo de especialistas, apresenta uma lista dos melhores livros disponibilizados pelo MEC, considerando o que preconiza a Proposta Curricular. Por último, na escola, as professoras se reúnem com a direção e coordenação pedagógica (quando dispõe) e analisam os livros recomendados pelo MEC e Secretaria, já enviados pelas editoras como cortesia e escolhem os livros que irão acompanhá-las no próximo ano do seu trabalho.

A análise desses procedimentos adotados é importante, uma vez que indica como se dá a participação das professoras na seleção e organização dos conteúdos das escolas públicas de Santa Catarina, indistintamente, do campo ou da cidade. Considerando que os livros didáticos representam a principal orientação no trabalho docente dessas professoras e a influência das indicações dos órgãos governamentais, pode-se compreender as razões que levam uma proposta curricular aparentemente progressista a não avançar concretamente nas ações pedagógicas das escolas. Se por um lado, os governos promovem a construção de propostas críticas, por outro, eles controlam com ações como esta da escolha do livro didático.

A escolha de um mesmo título para todas as séries, num universo de várias turmas, com diferentes professoras e alunos, parece se constituir um procedimento, no mínimo, muito curioso. Partindo do pressuposto que esses livros representarão os conteúdos que serão trabalhados nessas escolas e considerando que todos os alunos aprenderão numa mesma fonte e que as professoras se apoiarão num mesmo recurso para ensinar, conclui-se que, nessas escolas, as especificidades do meio, as realidades desses alunos e professoras, os conhecimentos que esses alunos e professoras já possuem e que, com certeza, se diferenciam, serão desconsiderados na ação pedagógica cotidiana de cada uma dessas quinze turmas.

Depreende-se, assim, que existe um distanciamento entre o conhecimento que é ensinado e aprendido nas salas de aula das escolas do campo com aquele que é gerado à margem dessas salas, nas experiências que são construídas pelas crianças no desenvolvimento de atividades que dizem respeito ao campesinato. Esse distanciamento, tanto pode ser evidenciado pela dificuldade das professoras em compreender os pressupostos filosóficos e pedagógicos da proposta curricular de Santa Catarina, como pela natureza das fontes de informações empregadas para fundamentar e desenvolver as aulas. O uso frequente de textos/livros/vídeos que pouco retratam a realidade escolar do campo tem acentuado o distanciamento.

Além disso, o que parece mais preocupante é a ausência de discussões sobre os problemas presentes no contexto do campo na formação e capacitação das professoras. Isso pode ser observado no seguinte depoimento:

Eu fiz todo o meu ginásio na cidade, no Gomes. Depois fiz o magistério no segundo grau, que era só o que existia. Jamais lembro que se tratava de algum assunto referente ao campo. Aprendia alguma coisa do campo lendo alguns materiais que se tinha em casa, pelo fato de meus irmãos e meu pai terem acesso a essas informações, isso foi possível. Ainda hoje busco ler materiais que meus irmãos recebem em cursos de treinamento que frequentam. Agora, os professores que não mantêm relacionamento com as pessoas que trabalham no meio rural e que moram na cidade é mais difícil de fazer essa relação em sala de aula (Professora "T").

Se, de fato, “reconhecer e recuperar o conhecimento de quem aprende é norma básica da aprendizagem, uma vez que ela é produto da interação entre o conhecimento que o aluno possui e as novas informações que lhe são proporcionadas” (Torres, 1994, p. 53), muito há que se refletir sobre a importância dos conteúdos que estão sendo planejados e trabalhados nas escolas do campo, tendo como referência a escola envolvida, neste trabalho de pesquisa.

Há a salientar, no entanto, uma preocupação por parte de algumas professoras em propiciar uma ação pedagógica mais contextualizada com a realidade do campo, seja através de produção de textos, a realização de pesquisas, a resolução de problemas. As professoras deixam transparecer, em seus discursos, essas preocupações, conforme pode ser visto no depoimento que segue:

Através dos alunos mesmos, da sua realidade, você busca o trabalho. Não adianta você pegar alguma coisa que está fora do teu projeto e fora deles, da realidade deles. Então você trabalha mais à vontade e você vê resultados melhores trabalhando através deles, da realidade deles (Professora "P").

No entanto, observando as salas de aulas durante alguns dias, o que se verifica é uma ausência quase que total “da realidade deles” no trabalho pedagógico desenvolvido por essas professoras. No entendimento de uma das professoras que atua nessa escola, a presença mais frequente de ações pedagógicas que valorizem o conhecimento e a realidade das famílias, fazendo dela objeto de pesquisa e investigação e, a partir daí, produzir novos conhecimentos, requer, entre outras coisas, o seguinte:

"O ponto essencial é a formação dos professores, porque o que se vê é uma preocupação com o ideal. Outro problema é que sempre se recebeu tudo pronto. Há muita insegurança por parte dos professores nos conteúdos. Se o aluno aprendeu aquele conteúdo não interessa a maneira que ele chegou lá para aprender. Trabalhando e relacionando os produtos que os animais produzem, como, por exemplo, o leite, quanto dá para se trabalhar, quanta matemática, quantos estudos sociais, quantas ciências dá para se trabalhar junto aí. Nas séries iniciais, isso ainda dá para se conseguir mais, agora na medida que tu avanças mais para quinta a oitava séries tudo fica muito fragmentado e acaba não acontecendo" (Professora "T").

Esses componentes que se encontram presentes nos conteúdos curriculares das escolas do campo destacam alguns elementos que, se sistematizados de forma participativa, poderão se constituir em relevantes indicadores para a sua reorientação curricular. Neste desafio, “[...] a atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania livre” (CORTELLA, 1999, p. 141).

5 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Diante das análises realizadas e das novas demandas da sociedade contemporânea, é imprescindível a reflexão crítica sobre o dia a dia, do processo ensino-aprendizagem presentes nas escolas do campo. Certas posturas/attitudes que, mesmo tendo sido alterada na rotina escolar, permanecem fortemente enraizadas, tais como a preocupação exacerbada com os conteúdos curriculares existentes e retirados dos livros didáticos e a repetição incessante e mecânica de atos que se tornam um ritual pedagógico descontextualizado e distante das experiências práticas dos alunos.

É necessário considerar, na práxis cotidiana das atividades curriculares em desenvolvimento na escola, o ponto de partida para a análise das representações mentais (das professoras) que se tornaram senso comum. Nesse sentido, é conveniente levantar os problemas concretos do cotidiano pedagógico e analisar como os mesmos são constituídos, como se desenvolvem e se relacionam. Para tanto, torna-se imprescindível a reflexão crítica, por parte das professoras, sobre a própria prática pedagógica. Requer-se, pois, esforços para a introdução na escola de uma espécie de “pedagogia da sensibilização” que promova, criticamente, mudanças identitárias por parte de todo o corpo docente. Faz-se necessário, também, reivindicar condições materiais próprias para a assimilação crítica da própria prática pedagógica e de uma cultura sócio-pedagógica realmente transformadora.

A problematização concreta da própria prática pedagógica, considerando o entorno social em que a mesma ocorre, fornece elementos teórico-metodológicos que auxiliam no estabelecimento de categorias de ação para a superação dos problemas identificados. Para isso, torna-se necessário entender a prática cotidiana como produto das atividades basicamente condicionadas das professoras e, portanto, suscetível de ser alterada pela práxis destas.

A aprendizagem e o ensino necessitam partir da realidade. A realidade é a realidade concreta, ou seja, é o meio físico e social em que a comunidade escolar e a comunidade social vivem: tudo aquilo que praticam, pensam, falam e sentem no seu cotidiano. Essa realidade envolve, assim, os problemas do dia a dia, os problemas da sociedade que incidem na vida pessoal e coletiva da comunidade como um todo. Em suma, a realidade concreta envolve os pontos positivos e os pontos negativos que refletem direta e indiretamente na vida dos que vivem em sociedade. Por essas razões, a realidade sócio-educacional é o ponto de partida para a busca do processo de reorientação curricular das escolas do campo.

Esta é uma questão complexa e exige uma ação-reflexão crítica, uma vez que não basta apenas partir da realidade, mais do que isto, é necessário articular o conhecimento presente nesta realidade, para que também os alunos, ao lado das professoras, assimilem criticamente o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, isto é, o conhecimento científico.

Finalmente, cabe ainda considerar que todo esforço dispensado no processo de reconstrução curricular das escolas do campo deve contribuir para ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de escolarização de todos os povos do campo e de mudar profundamente essas escolas. Para isso, é fundamental, como ponto de partida, que todas as pessoas envolvidas no trabalho cotidiano escolar acreditem ser possível reorientar/reconstruir os seus currículos a partir das problemáticas que os cercam, não necessitando reproduzir modelos ou até mesmo seguir padrões disponíveis no mundo literário. Essas considerações aqui situadas são inacabadas e devem ser ponderadas como uma tentativa inicial que pretende provocar muitas outras discussões necessárias para que a educação básica do campo, obtenha o devido reconhecimento e que possa garantir a plena formação do homem e da mulher do campo.

DAY-TO-DAY OF TEACHING-LEARNING PROCESS OF SCHOOLS OF THE FIELD: PATHWAYS TO THE PROCESS OF RECONSTRUCTION OF THE CURRICULUM

Abstract

This work is part of the Master's thesis entitled "Theoretical and methodological elements for the reorientation of the curriculum in schools in the field" defended at the University of Passo Fundo. Has as objective to analyze the dynamics of the teaching-learning process present in schools of field in order to point out possible avenues for the development of curriculum reconstruction process. The study was conducted in a qualitative approach using the observation of everyday life and interviews with teachers at a public school located in Tiger Line, municipality of Xaxim - SC. We sought to characterize the organization of teaching in schools of the field, how is the pedagogical relationship between teacher and student and how are characterized the curriculum contents. The results indicate that the classroom (and the school) requires new attitudes of teachers who remains concerned about the contents of

textbooks in a pedagogical ritual decontextualized and distant of the practice experiences of students. To reconstruct this dynamic will be needed efforts for introduction in the school of a sort of "pedagogy of awareness".

Keywords: Field Education; Teacher Training; Curriculum

DIARIO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS ESCUELAS DEL CAMPO. CAMINOS AL PROCESO DE RECONSTRUCCIÓN CURRICULUM

Resumen

Este trabajo es parte de la tesis de maestría titulada "Elementos teórico metodológicos para la reorientación del currículo en las escuelas campesinas" defendida en la Universidad de Passo Fundo. Tuvo como objetivo analizar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas campesinas con el fin de señalar posibles vías para el desarrollo del proceso de reconstrucción del plan de estudios. El estudio fue desarrollado en un enfoque cualitativo mediante la observación del cotidiano y encuestas con los profesores en una escuela pública ubicada en Linha Tigre, municipio de Xaxim - SC. En el estudio se buscó caracterizar la organización de la enseñanza en las escuelas campesinas y cómo ocurre la relación pedagógica entre el profesor y el alumno y como son caracterizados los contenidos curriculares. Los resultados indican que el aula (y la escuela) requieren nuevas actitudes de los profesores que se mantienen preocupados por los contenidos de los libros de texto en un ritual pedagógico descontextualizado y alejado de las experiencias prácticas de los estudiantes. Para reconstruir esta dinámica se necesitan esfuerzos para la introducción en la escuela de una especie de "pedagogía de la sensibilización".

Palabras clave: Educación Campesina; Formación del Profesorado; Currículo

REFERÊNCIAS

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.

AZEVEDO, E. P.; GOMES, N. M. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. In: *Cadernos Cedes*. 3. ed. Campinas (SP): Cedes/Papirus, n. 11, 1991.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 10 ed. Campinas (SP): Papirus, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2. ed., São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA. *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

JARA, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto. *Educación popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1988.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas(SP): Papirus, 1996. p. 127-147.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 10 ed. Campinas (SP): Papirus, 1995. p. 65-82.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. *Alfabetização*. Cadernos de Educação nº 2, São Paulo, 1994, 26 p.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A sala de aula como objeto de análise na área da didática. In: _____. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas (SP): Papirus, 1996.

TERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas(SP): Papirus, 1993.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. *Educação e escola no campo*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

O DIA A DIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA O
PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

TORRES, Rosa María. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas (SP): Papirus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação – estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus, 1993.

Data de recebimento: 26/08/2014

Data de aceite: 04/11/2014