



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - FECH

HELDA GÓES COELHO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM A IDENTIDADE LOCAL:
reflexões a partir da escola São Tomé em Breves – Pará

BREVES
2021

HELDA GÓES COELHO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM A IDENTIDADE LOCAL:
reflexões a partir da escola São Tomé em Breves – Pará

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do grau de Pedagoga no Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal do Pará.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Miranda Costa.

BREVES
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C672e Coelho, Helda Góes.
A educação do campo e a relação com a identidade local
: reflexões a partir da Escola São Tomé em Breves-PA / Helda
Góes Coelho. — 2021.
70 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Eliane Miranda Costa
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Breves, Faculdade de
Educação, Breves, 2021.

1. Educação rural. 2. Identidade local. I. Título.

CDD 370.91734098115

HELDA GÓES COELHO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A RELAÇÃO COM A IDENTIDADE LOCAL:
reflexões a partir da escola São Tomé em Breves – Pará

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do grau de Pedagoga no Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal do Pará.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Miranda Costa.

Data de aprovação: 20/ 01/ 2021

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliane Miranda Costa
FECH – Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Santos Smith
FACS – Examinadora Externa

Profa. Dra. Vivianne Nunes da Silva Caetano
FECH – Examinadora Interna

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso aos meus pais Luiz Barbosa Coelho (em memória) e Maria Góes Coelho pelo apoio e amor me concedido ao longo da vida, e por sempre batalharem para proporcionar uma educação de qualidade a mim e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me conceder o dom da vida.

À minha mãe Maria Góes, por ser meu exemplo como ser humano, por sempre acreditar em mim e na minha capacidade, pelo apoio, amor e incentivo nas horas difíceis que me fortaleceram.

À professora e orientadora Eliane Costa, por acreditar na temática proposta e pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste TCC. Aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia Ronaldo Rodrigues, Tatiana Landim, Sônia Amaral, Natamias Lima, Renata Machado, Cleide Matos, Emanuelle Spíndola, que foram importantes na minha vida acadêmica e, portanto, consequentemente responsáveis pelo desenvolvimento deste TCC.

À minha amiga Rhayanne Borges por se fazer presente em todos os momentos da minha vida e compartilhar comigo as angustias e felicidades no decorrer do curso. Ao Marlon Gonçalves que tem sido um amigo e companheiro ao longo desse ano que passou, me incentivando e apoiando nos momentos de dificuldade, bem como, compartilhando as alegrias e conquistas.

RESUMO

Este trabalho trata da relação da educação do campo com a identidade local, a partir da prática docente materializada na Escola São Tomé, no município de Breves. Procura responder a seguinte problemática: A prática pedagógica materializada na Escola do campo São Tomé, em Breves no Marajó, contribui com o reconhecimento da identidade local e o fortalecimento identitário dos alunos, enquanto cidadãos do território amazônico marajoara? Tem-se por objetivo geral: Identificar se a prática pedagógica concretizada na escola-lócus dialoga com os pressupostos do paradigma de educação do campo. No campo metodológico enveredamos pela pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental sobre Educação do Campo; realização de entrevistas semiestruturadas com dois professores, uma coordenadora pedagógica, e três discentes do quinto ano da referida instituição; organização e análise dos dados a partir de pressupostos da perspectiva dialética materialista. Os dados obtidos empíricos em diálogo com a base teórica apontaram que na escola São Tomé são desenvolvidas práticas que visam o reconhecimento da identidade local e a identificação dos alunos com o campo. Contudo, há obstáculos e desafios cotidianos que limitam o processo de ensino e de educação no campo, dentre eles: a formação docente, a não identificação do (a) professor (a) com a Educação do Campo, a rotatividade dos professores, a falta de formação continuada, a infraestrutura precária da escola e a falta de recursos didáticos e de transporte escolar. Todavia, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos diários, os alunos gostam e se sentem bem na escola, e se veem enquanto sujeitos do campo. Concluimos assim, que a prática pedagógica materializada na escola São Tomé, em Breves contribui com o fortalecimento da identidade local e a identificação dos educandos com o território rural.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Identidade local. Pertencimento. Escola São Tomé.

ABSTRACT

This work deals with the relationship between field education and local identity, based on the teaching practice materialized at Escola São Tomé, in the municipality of Breves. Seeks to answer the following problem: Does the pedagogical practice materialized in the São Tomé Country School, in Breves no Marajó, contribute to the recognition of local identity and the identity strengthening of students, as citizens of the Marajoara Amazonian territory? The general objective is: To identify whether the pedagogical practice implemented in the locus school dialogues with the assumptions of the field education paradigm. In the methodological field, we have qualitative research involving the following procedures: bibliographic and documentary survey on Field Education; conducting semi-structured interviews with two teachers, a pedagogical coordinator, and three students from the fifth year of the institution; organization and analysis of data based on assumptions from the materialistic dialectical perspective. The empirical data obtained in dialogue with the theoretical basis pointed out that in the São Tomé school practices are developed that aim at the recognition of local identity and the identification of students with the field. However, there are obstacles and daily challenges that limit the teaching and education process in the field, among them: teacher education, the non-identification of the teacher (a) with the Field Education, the turnover of teachers, the lack of continuing education, the precarious infrastructure of the school and the lack of teaching resources and school transport. However, even with all the daily difficulties and obstacles, students like and feel good at school, and see themselves as subjects of the field. We conclude that the pedagogical practice materialized in the São Tomé school, in Breves contributes to the strengthening of the local identity and the identification of the students with the rural territory.

Keywords: Country Education. Local identity. Belonging. São Tomé School.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 -	Escola São Tomé.....	31
Figura 2 -	Sala de aula da Escola São Tomé.....	32
Figura 3 -	Banheiro da Escola São Tomé.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Perfil dos docentes e coordenação pedagógica.....	34
Tabela 2 -	Perfil dos discentes.....	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: OS MOVIMENTOS SOCIAIS, A BASE LEGAL E A IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO.....	15
2.1	O movimento social e a sua contribuição para a educação do campo.....	15
2.2	Aportes legais: principais leis que asseguram a Educação do Campo.....	21
2.3	Identidade ou identidades? Quem são os povos do campo.....	25
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS IDENTIDADES CAMPESINAS DOS ALUNOS DA ESCOLA SÃO TOMÉ.....	30
3.1	Identificação da Instituição: Escola São Tomé.....	31
3.2	Perfil dos Interlocutores da Pesquisa.....	34
3.3	Identificação com a comunidade (Pertencimento).....	36
3.4	Práticas fomentadoras das identidades.....	43
3.5	Dificuldades e obstáculos da e na Educação do Campo.....	49
3.5.1	Infraestrutura Precária.....	51
3.5.2	Transporte Escolar/Locomoção.....	53
3.5.3	Falta de Formação Continuada.....	55
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE A-ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS	66
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	67
	APÊNDICE C-ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS	68
	ANEXO A– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	70

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem por finalidade a garantia do direito à educação de qualidade dos povos do campo, isso não significa que a sua oferta se restringirá ao meio rural, ao contrário, pode também estar presente nas zonas urbanas, no entanto seu direcionamento é prioritariamente para o cidadão do campo. (FERNANDES; MOLINA, 2004).

A Educação do Campo preconiza o território rural como um espaço de vida e resistência, que deve ser construída com e pelos camponeses¹. Ela rompe com o produtivismo da educação rural², pois reconhece o sujeito do campo enquanto detentor de conhecimentos, levando em consideração a sua cultura, seu modo de vida e a forma de organização do seu trabalho.

O modelo prevalecente de educação no meio rural ainda é aquele que visa capacitar o trabalhador tecnicamente para o labor na produção, ou seja, as pessoas são vistas como recursos humanos, no qual sua força de trabalho é expropriada, mas os mesmos não se dão conta pois se encontram em processo de alienação³. Essa proposta de educação segue a lógica do modelo capitalista, uma vez que,

¹ De acordo com Batista (2007, p. 181), o conceito de camponês engloba a multiplicidade e complexidade de sujeitos do campo dentre eles estão: os trabalhadores sem-terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra.

² Segundo Caldart (2012) a educação rural se limita a ofertar conhecimentos básicos de leitura, escrita e as operações simples de matemática, geralmente em classes multisseriadas. Ela é destinada à população agrícola, mais precisamente aos camponeses que moram e trabalham na zona rural, porém aqueles cujo o trabalho lhes é pago uma parte mínima dos rendimentos. A educação nessa modalidade não se adequa a realidade dos sujeitos, ao contrário, se trata da mesma oferecida nas zonas urbanas. Diferentemente da Educação do Campo, a educação rural desde o início foi instituída pelos organismos oficiais, tendo como premissa a escolarização enquanto instrumento para adaptar o homem à produção, sob os moldes do modo de trabalho urbano, isso implica dizer que a função da educação rural consiste inculcar a cultura capitalista urbana nos sujeitos do campo.

³ A concepção de alienação de Karl Marx tem suas bases nas ideologias de Hegel e Feurbach, porém Marx foi além, ele fez análises relacionadas a alienação em vários sentidos, como o trabalho, o modelo capitalista, a religião. No que concerne ao trabalho, na obra intitulada "Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx assinala que "[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeit*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*),

[...] a educação é uma constante em todas as culturas e sociedades e, de certa forma, reflete, as intenções – ideologia – dos dirigentes políticos-administrativos [...] não podemos ficar alheios à ligação entre escola e Estado, principalmente no que diz respeito à garantia da escolaridade fundamental como direito de todos e do exercício da cidadania. Toda e qualquer política educacional, em qualquer ocasião, é – filtrada pelo Estado, que subsidia a escolaridade formal [...]. (LEITE, 2002, p. 17).

Quando se trata exclusivamente da Educação do Campo, sua garantia legal está assegurada nas leis mais gerais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), bem como de forma mais específica nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec), na Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O direito legal a educação do campo, isto é, a uma proposta de educação que valorize o campo como espaço de vida; que priorize a cultura, a identidade local, e desse modo corrobore com a identificação dos alunos com as práticas, as tradições e os saberes de suas gentes, só foi possível por meio de lutas e reivindicações encampadas pelos movimentos sociais. Desse modo, considerando a importância dessa luta e do paradigma de educação do campo na construção de uma sociedade menos excludente, procuramos aqui, nesta investigação, compreender a relação da Educação do Campo com a identidade local e o pertencimento no Marajó, a partir da realidade da escola do campo São Tomé no município de Breves. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: A prática pedagógica materializada na Escola do campo São Tomé, em Breves no Marajó, contribui com o reconhecimento da identidade local e o fortalecimento identitário dos alunos, enquanto cidadãos do território amazônico marajoara?

mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se defronta de forma hostil e estranha. (MARX, 2004, p. 81). Nesse processo o trabalhador converte-se em um dependente do objeto que ele mesmo cria, mas que não o pertence, e a partir disso se cria a condição alienante ao qual emerge, no referido livro a alienação é retratada pela palavra “estranhamento”. Diante disso, Marx ratifica que “(O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mas sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalhador, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.) (MARX, 2004, p. 82). A alienação, nesse sentido, se torna um ciclo, em que os trabalhadores, além de terem a mão-de-obra expropriadas, se tornam reféns dos produtos por eles produzidos e, a escola tem enquanto aparelho ideológico do Estado tem como função a manutenção desse *Status Quo*.

A fim de responder a esta indagação os objetivos consistem em: Identificar se a prática pedagógica concretizada na escola-lócus dialoga com os pressupostos do paradigma de educação do campo; Conhecer se a prática pedagógica desenvolvida na escola São Tomé em Breves no Marajó contribui com o reconhecimento da identidade local e o fortalecimento identitário dos alunos, enquanto cidadãos do território amazônico marajoara; Estabelecer a relação entre a prática pedagógica desenvolvida na Escola São Tomé e a afirmação de identidades dos sujeitos do campo.

O interesse pelo objeto proposto surgiu a partir da disciplina Educação do Campo e Desenvolvimento da Amazônia, a qual nos permitiu debruçar sobre a concepção de uma modalidade de educação, que só pelo espaço em que ocorre deve e precisa ser diferente da que se tem na cidade. O contato com a disciplina, os textos e a discussão ampliaram minha visão, pois, até então, minhas experiências de ensino e aprendizagem (incluindo os estágios), tinham ocorrido em sua totalidade na cidade. Uma vez ciente, que, como profissional, posso atuar em escolar do campo, instigou-me a conhecer e a pesquisar mais sobre a Educação do Campo. A perspectiva é trazer reflexões que contribua com os futuros docentes das escolas do campo e, ao mesmo tempo, fomente o interesse por novas pesquisas que nos ajude no fortalecimento deste paradigma educacional.

A base teórica desta pesquisa conta com Gohn (2001) que trata sobre os movimentos sociais no Brasil, Bezerra Neto (1999) abordando a respeito dos Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), traçou-se um resgate legal da Educação do Campo: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei 10.172 (Plano Nacional da Educação), Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), Decreto nº 7.352 (Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária), Resolução CNE/CEB n.º 04 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). Para tratar sobre a categoria identidade, tomou-se como referências Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (2001; 2005). Especificamente sobre a Educação do Campo utilizou-se como referências Caldart (2000; 2002; 2012) e Arroyo (1999).

Quanto ao tipo de pesquisa, adotamos o tipo exploratório, que segundo Severino (2013) consiste em levantar informações a respeito de um determinado objeto, a partir de um campo delimitado de trabalho, com o intuito de mapear as condições de manifestação desse objeto. A abordagem utilizada está pautada no viés qualitativo, pois trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, analisando com maior profundidade as relações, os processos e os fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

A realização da pesquisa envolveu ao menos três etapas integradas entre si. A primeira consistiu em um levantamento bibliográfico e documental acerca da temática Educação do Campo e Identidade. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado, composto principalmente por: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico e internet. Sua finalidade é a de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já produzido sobre a temática da pesquisa. (PRODONOV, FREITAS, 2013). A base da pesquisa se deu por meio da utilização de livros já adquiridos anteriormente, bem como, de outros cujo o acesso se deu por meio da internet, assim como os artigos e leis utilizados.

Já a pesquisa documental segundo GIL (2002), diz respeito aos materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesta investigação recorreremos ao histórico e plano de ação da Escola São Tomé, documentos estes fornecidos pela coordenadora da instituição.

Em um segundo momento, em campo, recorreremos ao uso da entrevista semiestruturada realizada com dois docentes, a coordenadora pedagógica e três alunas da escola São Tomé. Estes interlocutores estão identificados com nomes fictícios, professor Max e professora Celeste, coordenadora Meri, e alunas 01, 02 e

03. O critério de escolha estabelecido para entrevista com os docentes buscou fazer um contraponto entre o profissional com a maior tempo de atuação na escola, bem como, com o que possui menos tempo de docência na instituição. Com relação as alunas, as mesmas foram indicadas pela professora, levando-se em consideração o ano em que estavam, a autorização dos responsáveis e o nível de alfabetização. De acordo, com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é caracterizada como um encontro entre duas pessoas, onde uma delas pretende

obter informações da outra sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, no caso da semiestruturada, ela permite que o entrevistado tenha em mãos perguntas elaboradas previamente, mas também insira outras no decorrer da entrevista.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva dialética materialista⁴ desenvolvida por Marx e Engels no século XIX, em que sua síntese consiste em estudar e formular leis universais que possibilitam entender todos os fenômenos do real, onde o mundo está em constante movimento, mudança e desenvolvimento. (KONDER, 1891), uma vez que esta “[...] busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis [...]” (PRODONOV, FREITAS, p. 34, 2013). Esse método adjunto à pesquisa qualitativa se consolida como:

[...] um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico [...], bem como, se trata de um objeto que não pode ser reduzido a dados quantitativos. (PRODONOV, FREITAS, p. 34, 2013).

Diante do exposto, o referido trabalho está estruturado em dois capítulos destacados do seguinte modo: no primeiro capítulo se discorre sobre a importância dos movimentos sociais para a Educação do Campo, em seguida se faz um apanhado histórico a respeito da inserção dessa modalidade de educação na legislação, desde a educação rural até a Educação do Campo tal como se configura na atualidade, bem como sobre as identidades dos cidadãos do campo. No segundo capítulo apresentamos os resultados da pesquisa de campo, acompanhados de análises e discussões fundamentadas.

⁴ A dialética materialista não serve a si mesma nem é necessária à sua autojustaposição; ela é um método de aquisição da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis da natureza e da vida social tais quais elas existem na realidade. (KOPNIN, 1978, p. 100)

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: os movimentos sociais, a base legal e a identidade do sujeito do campo

O capítulo trata dos movimentos sociais e sua contribuição à construção da Educação do campo como um paradigma. Também evidencia a base legal, com destaque para a inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, sobretudo, a aprovação das DOEDEC. A partir desse processo procuramos atentar para a questão da identidade, que conceituamos tomando por referência as concepções de Stuart Hall e Zygmunt Bauman.

2.1 O movimento social e a sua contribuição para a educação do campo

A concepção de movimento social foi se alterando ao longo dos anos, bem como, de acordo com aquilo que se almeja ele pode se dar de formas diferentes. De acordo com Gonh (2011), os movimentos sociais sempre existiram e provavelmente irão continuar existindo à medida que a humanidade avança,

[...] Isto porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência a qual são portadores não advém de forças congeladas do passado-embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. [...]Eles expressam energias de resistência ao velho que os oprime ou de construção do novo que os liberte. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos”. (GOHN, 2011, p. 336).

A autora afirma que os movimentos sociais antes de reivindicar seus direitos realizam um diagnóstico da realidade social, mas não se limitam a isso, também constroem propostas de soluções, suas ações costumam se dar em redes e são pautadas na coletividade, para assim, promover a inclusão, se configurando como fontes geradoras de inovação e matrizes geradoras de saberes.

Especificamente quando se trata dos movimentos sociais atrelado à educação, se tem definidas duas formas pelas quais acontece, sendo “[...] na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. [...]” (GOHN, 2011, p. 334). No cenário brasileiro,

[...] essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do final dos anos de 1970, quando foram criadas novas associações, ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bienalmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos. Estas entidades e eventos pautaram, ao final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e de pesquisa, mesas e debates, o tema dos movimentos sociais. A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas, que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviverem no mundo urbano. Os movimentos tiveram um papel educativo para os sujeitos que o compunha. [...]. (GONH, 2011, p. 334).

Com o tempo, os movimentos sociais foram se expandindo e deixando de ser somente urbano, mas ganhando contornos para lutas no ambiente rural. O embate por uma Educação do Campo faz parte desse cenário.

A luta pela Educação do Campo está intimamente ligada à luta pela reforma agrária no país, onde tal luta teve como base, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), haja vista que,

A problemática educacional ganha importância à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes 'cercas': acerca do latifúndio, acerca do capital e acerca da ignorância e que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradante na sociedade brasileira (BEZERRA NETO, 1999, p. 39).

O MST com a finalidade de oportunizar educação de qualidade aos seus integrantes, criou escolas próprias, pois [...] “Entende que a transformação da sociedade não pode se dar apenas através da ocupação de terras, o que leva a educação a ter uma abrangência mais geral. (BEZERRA NETO, 1999, p. 91).

As escolas são mantidas pelo próprio movimento, porém nem todas são reconhecidas pela Secretaria de Educação. É preciso destacar que nos assentamentos, costumeiramente as escolas são mantidas pelo Estado, que inclusive fornece tanto professores quanto equipamentos.

O modelo de educação promovida pelo MST e repassada aos seus alunos tem como função a formação do cidadão-militante, pois

A construção da sociedade socialista almejada pelo MST, não acontecerá, segundo seus dirigentes, se não houver forte investimento na formação de seus militantes, para que estes se tornem aptos a conduzir o processo de transformação social rumo à nova sociedade. [...] a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas. (BEZERRA NETO, 1999, p. 93).

Esse cidadão-militante passa por várias formações e capacitações dentro do movimento que abrangem conhecimentos em diferentes áreas como sociologia, economia, direito, administração, para que estes possam estar munidos de argumentos quando forem ocupar determinadas localidades.

Há ainda o privilegiamento da sistematização dos saberes apreendidos no processo educacional, saberes esses que são difundidos para todos aqueles que quiserem conhecer e se inspirar nas práticas educacionais desenvolvidas pelo MST. É dentro desse contexto de luta pela educação advinda dos MST que os movimentos sociais pela Educação no Campo se forjam, e no ano de 1997, fora realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), resultando na parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB) e o MST com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O objetivo do evento consistiu em pensar a educação pública para os cidadãos do campo, no entanto, que ela não fosse desvinculada dos aspectos políticos, econômicos e socioculturais, bem como, sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos. (SANTOS, 2012). No ENERA firmou-se o compromisso de realizar a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziania, Góias, de 27 a 31 de julho de 1998. Como resultado desse movimento ainda em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da Portaria Nº. 10/98, o qual caracterizou-se como uma política pública de Educação do Campo, executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pautando como objetivo

Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004 p. 17)

O PRONERA nasceu com o intuito de oportunizar escolarização à jovens e adultos, trabalhadores de locais onde ocorreram reforma agrária, lhes garantindo acesso aos diferentes níveis de modalidades de ensino. E, uma vez que, iniciam o processo de escolarização,

[...] reconhecem-se como sujeitos de direitos capazes de construir suas identidades de povo camponês e produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território. O PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, p. 9. 2011).

Observamos que o PRONERA se engendrou por meio das lutas que impulsionaram a sua criação, cuja educação não se restringe ao repasse de conteúdo, mas tem o compromisso com a liberdade, cidadania, a busca pela identidade de seus estudantes e, acima de tudo, se solidifica como uma forma de resistência.

Diante do exposto, podemos dizer que a Educação do Campo se caracteriza como uma modalidade da educação na década de 1990, em contraposição as concepções de educação rural, uma vez que, esta se encontrava calcada na perspectiva assistencialista, e por isso, não correspondia as necessidades de formação dos povos do campo. Na efervescência de reconhecimento da Educação Básica do Campo enquanto direito, Arroyo (1998) pautou na I Conferência a importância dos movimentos sociais nesse processo. Observa o autor:

[...] existe um movimento social do campo. Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo. (ARROYO, p. 13-14, 1999).

O autor destaca o movimento social sendo tanto de caráter social quanto cultural, e reconhece que a Educação do Campo somente se concretizará se estiver vinculada a ele, pois os próprios movimentos sociais trazem em sua essência esse ponto de vista direcionado para o aspecto educacional.

Os movimentos sociais não nascem sem um propósito estabelecido. A respeito disso, Gohn delineia que os mesmos

[...] possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, nem são movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. (GOHN, 2011, p. 336)

É dentro desse contexto apresentando por Gohn que está inserido o movimento social que luta pela Educação no Campo. Uma educação que leve em consideração as demandas do próprio povo, e não um modelo enviado da cidade, que não reflete as especificidades dos sujeitos do campo.

No campo, o movimento social é dotado de características próprias, pois

[...] O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. [...] Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. [...] (ARRORYO, p. 18-19, 1999).

A luta que move o movimento social é a educação, no entanto, não se restringe à ela, pois a partir dela se buscará alcançar outros direitos, bem como, o reconhecimento de que estes tem que levar em consideração a historicidade e particularidade do povo camponês, em que

A escola é mais um dos lugares onde educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. [...]. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (ARRORYO, p. 22, 1999).

A Educação do Campo procura abranger no que se refere ao seu sentido e significado, a valorização da identidade camponesa que permita a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas do camponês. Ela representa um projeto de sociedade e de educação contra-hegemônico dos trabalhadores do campo, que se encontra conectado às questões sociais e políticas específicas de sua realidade. (SILVA, 2016).

De acordo com o dicionário da Educação do Campo essa nomeação reflete a

[...] um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART Et al., 2012, p. 259, grifos do autor).

Essa terminologia não é fixa, ao contrário está se construindo no decorrer do tempo, mantendo-se atrelada aos movimentos sociais que a gestaram. Caldart *et al.* (2012) salienta que o conceito pode ser caracterizado como uma categoria de análise, tanto no concerne a situação quanto as práticas e políticas dos trabalhadores do campo.

A nomenclatura Educação do Campo se gesta na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, sendo esta realizada no ano de 1998, na cidade de Luziânia em Goiás, nos dias 27 a 31 de julho, porém, neste momento se chamava de “Educação Básica do Campo”, posteriormente, mais especificamente no Seminário Nacional ocorrido em Brasília dos dias 26 a 29 de novembro de 2002 se retirou a palavra “Básica” e se começou a ser chamar “Educação do Campo”.

Com movimentos sociais articulados e objetivos definidos, o passo seguinte se direciona para o reconhecimento legal de que os povos do campo necessitam de uma educação que corresponda os anseios e necessidades de seu povo, visto que, o modelo de educação rural baseada no assistencialismo e produtivismo nem de

longe levava em consideração os saberes, as práticas e a realidade das pessoas a quem se destina.

2.2 Aportes legais: principais leis que asseguram a Educação do Campo

Para entendermos a respeito da Educação do Campo tal como se configura na atualidade, torna-se necessário conhecer as legislações que a asseguram. Não se trata de fazer um levantamento aprofundado, mas de pontuar algumas leis indispensáveis para a garantia dessa modalidade de educação.

A primeira trata-se da Constituição Federal de 1988 em que a educação se configura como um direito social, no capítulo II, artigo 6º e, abordada de forma mais pontuada nos artigos 205 a 214. Os artigos seguintes estabelecem que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; (BRASIL, 1988, p. 94-95).

A Constituição Federal é a lei máxima do país, e ao tratar especificamente a respeito da educação, a mesma traz os parâmetros gerais para a sua efetivação, tanto no que concerne à educação básica quanto a superior pública e privada no campo ou na cidade.

Outro marco legal de suma importância para a Educação do Campo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, onde trata em seu

artigo 28 sobre a oferta da educação básica para a população rural. Pode-se perceber que nela ocorre uma aproximação aos pressupostos da Educação do Campo tal como se configura na atualidade. No entanto, é preciso frisar que o modelo prevalecente de educação nessa época ainda era o rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 20 de dezembro de 1996, diferentemente da Carta Magna, estabelece no artigo 28, a oferta da educação básica ao povo do campo, aliás, à população rural. Estabelece a referida lei:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - adequação à natureza do trabalho na zona rural
- Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

Podemos dizer que a LBD traz avanços no que concerne à educação dos povos do campo ao tratar da necessidade de adaptações às peculiaridades do campo, incluindo conteúdos curriculares, metodologias, organização e calendário escolar. Há nesse sentido a preocupação com o modo de vida da população onde a escola está instalada. Isso implica dizer que, o ano letivo das escolas do campo deverá ocorrer de forma flexível a atender as necessidades do seu alunado.

A partir da LDB, pode-se pontuar algumas leis importantes para a configuração da Educação do Campo. Uma delas é a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovando o Plano Nacional da Educação (PNE). Nele consta que “A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares [...], consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” além de “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio” (PNE, Lei 10.172, de 2001). Se percebe que a lei

ainda trata da educação rural, mas se aproxima dos pressupostos da Educação do Campo

Têm-se que destacar ainda, a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec), definindo em seu Art. 2, que elas se

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (MEC, 2002, p. 1).

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Reforçando, no parágrafo único estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 1).

As Doebec enfatizam o caráter universal da educação tal como instituído na Constituição Federal, no qual compete ao poder público o dever de garantir que todos possam ter acesso, não somente a educação básica, mas também a profissional e técnica. A resolução avança mais ainda no sentido de que reconhecem que a Educação do Campo não se limita ao repasse dos conteúdos aos alunos, ao contrário, o processo educacional não deve desvincular-se das questões socioculturais inerentes aos sujeitos, que possuem seus saberes e conhecimentos, assim como suas histórias e lutas, as quais devem ser privilegiadas dentro do ambiente escolar.

Outra lei fundamental, se trata do Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA. Este Decreto estabelece em seu artigo 1º que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo,

porém os Estados, Municípios e Distrito Federal deverão contribuir para o seu desenvolvimento. Conceitua ainda em seu parágrafo 1º, os termos populações do campo e escolas do campo, como sendo:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

A Educação do Campo é reconhecida enquanto modalidade desde o ano 2010, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dispondo em seu Capítulo II, artigo 27 que,

A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. (BRASIL, 2010, p. 10, grifo nosso).

A importância do reconhecimento da Educação do Campo como uma modalidade está no fato de que o ensino deve ser adequado as especificidades da vida no campo, sendo esta diferenciada de acordo com cada região.

A referida resolução em seu artigo 35 elucida ainda:

- Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
 - II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

O currículo, metodologias, calendário, tem de estar de acordo com os interesses e o modo de vida dos cidadãos do campo, portanto, a identidade da escola do campo reflete aos aspectos concernentes a realidade onde se faz presente. É preciso romper com o pensamento ultrapassado de que a escola do

campo é aquela em que nos dizeres de Arroyo (p.17, 1999) “[...] tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras”. O compromisso com o cidadão do campo ultrapassa o aspecto da alfabetização, mas o prepara para o convívio social, matura a identificação deste com o local onde reside, ou mesmo dar o suporte acadêmico necessário para aqueles que seguirem a jornada estudantil para além da educação básica.

2.3 Identidade ou identidades? Quem são os povos do campo

Os povos do campo, conforme indica Caldart (2002), pertencem a diferentes realidades e abarcam características diversas. São ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, indígenas, entre outros. Isso mostra que não há uma identidade desses povos, ao contrário tem-se aí múltiplas identidades, que se encontra em permanente construção. Para abordar essa categoria, recorreremos as concepções de Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Para Hall, com a perspectiva do sujeito pós-moderno não se pode mais pensar em identidade como sendo única e estável, ao contrário, essa categoria precisa ser entendida como móveis, múltiplas e fragmentadas. Zygmunt Bauman, não diferente do que defende Hall, com base na concepção líquido-moderna⁵ e do pertencimento, argumenta que as identidades são construídas de acordo com as culturas estabelecidas no meio ao qual se vive, cultura esta que se diferencia de um local para outro, bem como, dos grupos sociais em que se faz parte.

Ambos os autores criticam a identidade nacionalista e a sua ideia de unificação. Cada um com a sua visão, acreditam ser um erro essa perspectiva de unanimidade, pois na contemporaneidade não se pode mais pensar em algo único quando se refere a identidade, prevalecendo assim, a pluralidade. Partindo dessa premissa, Hall enfatiza que:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] (HALL, 2006, p. 50)

⁵ [...] os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de *solidez duradoura*, solidez que se pudesse confiar o que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável. (BAUMAN, 2001, p. 10)

A todo instante há um bombardeamento de informações veiculadas nos mais diversos aparelhos ideológicos do Estado, com a premissa de enquadrar os indivíduos aos seus moldes, unificando-os, para os manter sob seus domínios. Forjar um modelo de identidade é mais uma das estratégias utilizadas para não se questionar o status quo, e a cultura é uma das formas mais eficazes de fazê-lo.

Com o advento da globalização, as trocas culturais se intensificaram, e consequentemente, rebateu nas identidades nacionalistas, visto que, os espaços se estreitaram, e o referido autor com base nisso, pontuou três hipóteses a respeito das identidades nacionais, sendo estas:

- a) A globalização caminha em paralelo com um reforçamento das identidades locais, embora isso ainda esteja dentro da lógica da compressão espaço-tempo.
- b) A globalização é um processo desigual e tem sua própria “geometria de poder”.
- c) A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo. (HALL, 2006, p. 80-81)

A globalização impacta diretamente nas identidades à medida que as distâncias se encurtam e o que acontece em determinado local rebate quase que instantaneamente em outro, ocasionando assim, uma pluralidade de fatores que corroboram para o hibridismo das identidades. Essa aproximação das sociedades refletem o modo de pensar ocidental, bem como, privilegia uns em detrimentos de outros, o que implica dizer que as identidades se forjam no sentido de manter o modo de vida e pensar da elite, onde aos demais cabem adequar-se a eles.

Esse maior contato entre as culturas ocasionaria na criação de novas identidades, que se moldam de acordo com o tempo e o espaço. As considerações de Bauman a respeito da identidade nacional parte também do princípio de manutenção do estado vigente e da crise do pertencimento, visto que a modernidade fora um período de inúmeras mudanças, as relações de trabalhos anteriormente baseada na agricultura, nesse momento, se torna fabril. O êxodo rural é reflexo disso, e a grande massa populacional advinda do campo tem que se adaptar aos costumes das grandes cidades. A modernidade é marcada pela emergência do capitalismo e a criação das grandes fábricas, por via da Revolução Industrial.

Quando se trata especificamente a respeito da identidade nacional, esse

período histórico favoreceu a sua insurgência, não sendo esta algo que ocorrera espontaneamente, mas pensada previamente.

A ideia de “identidade” e, particularmente de “identidade nacional”, não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida” auto-evidente. Essa ideia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos – e chegou como uma *ficção*. Ela se solidificou num “fato”, num “dado”, precisamente porque tinha sido uma *ficção*, e graças à brecha dolorosamente sentida que se estendeu entre aquilo que essa ideia surgia, insinuava ou impelia, e ao *status quo ante* (o estado de coisas que preceda a intervenção humana, portanto inocente em relação a esta). *A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. (BAUMAN, 2005, p. 26).

Há uma divisão entre os que pensam e os que executam, geralmente, os impulsionadores das ideais não conhecem a realidade daqueles que as colocarão em prática. Aos pensantes pouco ou nada importa se os indivíduos terão que deixar de lado as suas identificações, contanto que se moldem aquilo que planejaram.

Na contramão da identidade unificada, Bauman tem como pressuposto de construção e reconstrução de identidade, ao elucidar que,

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. [...] (BAUMAN, 2005, p. 17-18)

O autor explicita que o indivíduo e, somente ele é o responsável pela formação de sua identidade, e esta por sua vez, se encontra atrelada diretamente ao pertencimento, e este não é estanque.

A concepção dos autores anteriormente citados, pode ser apropriada ao se abordar acerca da Educação do Campo, visto que ela não se reduz a simplória interpretação de educação destinada aos moradores do meio rural, voltada para a capacitação técnica da população, com vistas ao trabalho na produção, onde as pessoas são vistas como recursos humanos, no qual sua força de trabalho é expropriada sem que elas se deem conta, mas,

O nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se produz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (CALDART, 2002, p. 22).

Nesse modelo de educação o meio é tido como um espaço de vida e resistência, por isso, precisa ser construído por e com os camponeses. Ela rompe com o produtivismo da educação rural à medida que reconhece seus sujeitos como detentores de direitos. A Educação do Campo deve privilegiar o ensino pautado na identificação dos alunos com o meio em que vivem, no sentido de que eles se percebam enquanto cidadãos do campo, visto que “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural [...]” (HALL, 2006, p. 47).

O campo é um lugar composto de múltiplas identidades e culturas, logo os homens do campo são distintos entre si, e o modelo de educação desenvolvida nesses lugares não deve se distanciar da realidade local. É preciso desmistificar a tônica de que a Educação do Campo é do ou para o meio rural, como elucida Caldart (2002, p.19) “trata-se de uma educação *do* e *não* para os sujeitos do campo [...]”, onde o campo não seja visto como inferior, e que as políticas públicas sejam elaboradas junto com aqueles que irão usufruir delas, pois não cabe mais o sistema vertical de criação de ações que não correspondem a real necessidades dos povos do campo, como aconteceu por tanto tempo com a educação rural.

A educação acontece nos mais variados ambientes, se aprende no contato com o outro, no labor, nas manifestações religiosas e culturais, nos movimentos sociais, enfim, a todo momento se está aprendendo e repassando conhecimento, mesmo que subjetivamente e, cabe à escola

[...] interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (ARROYO, 1999, p. 22).

Ao se pensar na prática educacional no campo, deve-se ter claro que esta tem de estar em consonância com as raízes culturais daquele local, caso contrário,

se estará indo de encontro aos pressupostos da educação do campo. Arroyo e Fernandes (1999) elucidam que a escola está vinculada ao mundo da produção, mas ela se vincula, sobretudo, aos processos culturais intrínsecos aos processos produtivos e sociais, ou seja, está atrelada primordialmente as matrizes culturais do povo, da comunidade, do campo.

O currículo direcionado à Educação do Campo não deve de forma alguma estar pautado no molde educacional urbano, pois não reflete o modo de vida dos alunos do campo. É preciso elaborar um Projeto Político Pedagógico que englobe e respeite a cultura, o trabalho, o modo de vida e as mais diversas manifestações de saberes do povo do campo. O professor atuante no campo precisa estar atento aos detalhes e valorizar os conhecimentos prévios do alunado, para assim incorporar nas suas aulas e tornar o ensino mais prazeroso e conexo ao contexto.

No caso da realidade marajoara, isso pode possibilitar ao aluno conhecer os saberes, as práticas, tradições de seus povos, em que o rio se caracteriza como a principal via de acesso, lazer e fonte de alimentação dos povos do campo. Ao falar sobre os povos do campo em Breves é preciso levar em consideração que estes podem residir na estrada, como também nas margens dos rios, sendo estes denominados de ribeirinhos

De acordo com Cruz (2011), as identidades ribeirinhas foram historicamente sedimentadas por meio de um imaginário social que abrangem representações, imagens e ideologias, e por sua vez, desvelam três modos de ver as identidades ribeirinhas. O primeiro deles é o olhar naturalista, que torna invisível a população e reconhece a Amazônia como somente um local que possui natureza, não levando em consideração os processos históricos dos habitantes que nela vivem. O segundo é o olhar tradicionalista /romântico, que diferentemente do primeiro, reconhece a quão rica é a diversidade cultural, entretanto, considera a população como há quem das transformações sociais e culturais, como se as identidades da mesma não tivessem sido alteradas ao longo do tempo. O terceiro é o olhar moderno/colonial em que se pauta na concepção de caboclo, arraigado de estereótipos preconceituosos e estigmas sociais e culturais, a partir de uma visão colonialista que considera os ribeirinhos como povos com identidades atrasadas perante a modernidade.

Verifica-se que são olhares carregados de preconceitos e que ao longo dos tempos tem implicações negativas na identidade dos povos tradicionais.

Compreendemos que tais olhares, precisam ser questionados e refletidos para que outras representações e entendimentos acerca da identidade dos povos ribeirinhos sejam construídas. Em outros termos, faz-se necessário e urgente, construirmos o entendimento de que os povos ribeirinhos são herdeiros de outros grupos sociais (sobretudo indígenas e africanos) que durante séculos e décadas forjaram diferentes saberes para lidarem com a dinâmica de rios e floresta, como também para se relacionarem com outras culturas, como escreve Lima (2001), ao tratar desses povos como herdeiros de outras gerações.

[...] Herdados sim da matriz indígena-cabocla, lusitana e africana, porém há muito tempo interpenetrado por outras culturas, por isso são também saberes das relações comerciais, do trabalho, da família para a convivência com outras culturas. [...] Esses e outros saberes culturais estão presentes nos modos de vida de ribeirinhos do município de Breves, cuja riqueza cultural manifesta-se de diferentes formas e em diversos aspectos (LIMA, 2001, p. 78).

Esses conhecimentos podem e devem serem trabalhados pelos professores em suas aulas, visto que são conhecimentos que corroboram para a construção da identidade ribeirinha e marajoara de cada homem e mulher dessa porção amazônida. Lembra-nos Lima (2012, p.89) que “o universo cultural do município de Breves é muito amplo, híbrido, marcado por identidades diversas”. Isso significa que dependendo da localidade em que se está, os conhecimentos abrangem dimensões e variações diferenciadas.

3 A ESCOLA SÃO TOMÉ E AS IDENTIDADES DOS ALUNOS DO CAMPO

O ambiente escolar é um cenário plural, em outros termos, é um espaço de diversidades. Isso significa que abarca diferentes culturas e identidades manifestada pelos atores que dele fazem parte, sobretudo alunos e professores. Todavia, nem sempre o professor conhece as peculiaridades da comunidade onde a escola está situada, conseqüentemente, desconhece as características específicas das identidades de seus alunos. Isso não significa que o profissional não possa conhecer e se identificar com esta realidade do campo, porém é necessário buscar a conhecer sobre a educação presente no campo, a realidade dos alunos e comunidade e, não se limitar aos conteúdos verticalizados presentes nos livros didáticos e matriz curricular da SEMED.

Neste capítulo nos ocupamos em abordar sobre os dados resultados da pesquisa, contudo, traz-se uma breve consideração sobre o lugar onde se realizou, bem como, o perfil dos interlocutores. Nos tópicos seguintes se elucida acerca da identificação/pertencimento dos professores e coordenadora com a comunidade e a Educação do Campo. Sobre as práticas desenvolvidas por estes profissionais para o fortalecimento identitário dos alunos. E os obstáculos e dificuldades presentes no cotidiano da Educação do Campo na Escola São Tomé, com destaque para infraestrutura, transporte escolar/locomoção e a falta de formações continuadas.

3.1 O lugar da pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola de Educação Infantil e Fundamental São Tomé (figura 1). De acordo com o histórico desta unidade, sua criação deu-se na década de 90, na gestão do ex-prefeito Gervásio Bandeira, tendo Vanderlei Lobato de Castro como Secretário de Educação. O histórico da escola, cita ainda, que na época, as instalações físicas do prédio se tratava de um casebre, sem paredes, com telhado de palha e piso de chão batido (ESCOLA SÃO TOMÉ, 1990).

Figura 1 - Escola São Tomé



Fonte: Helda Góes Coelho (2019)

Em 2019, quando realizamos a presente pesquisa, o prédio da escola como se verifica na figura 1, já era bem diferente daquele dos anos de 1990, conforme descrito no relatório, citado anteriormente. Na figura identifica-se um prédio todo em madeira, que conforme relatos e o histórico da escola, foi construído e inaugurado

pelo ex-prefeito Luiz Rebelo e secretária de educação Benedita Cirino da Silva, em junho de 2004. Neste prédio identificamos as seguintes dependências: 01 sala de aula, 01 secretaria, 01 copa, 01 banheiro externo, estes em condições extremamente precárias, como é possível perceber nas imagens abaixo.

Figura 2 – Sala de aula da escola São Tomé



Fonte: Helda Góes Coelho (2019)

Figura 3 – Banheiro da Escola São Tomé



Fonte: Helda Góes Coelho (2019)

A Escola São Tomé dispõe de um terreno amplo no qual poderia ser construído uma instituição de grande porte, no entanto, como pode se observar nas fotografias acima, além de as instalações serem pequenas estão também deterioradas. Segue essa mesma lógica a construção do prédio de uma creche ligada a escola, a qual se encontra paralisada e toda cercada de mato. Durante

inserção em campo, verificamos que a escola dispunha em seu quadro os seguintes servidores: uma Coordenadora Pedagógica, três professores (deveriam ser cinco), um agente de Limpeza educacional, duas agentes de alimentação educacional, um zelador educacional e dois condutores de transporte escolar.

Quanto à matrícula observamos que em 2019 a escola contou com 108 alunos regularmente matriculados e distribuídos nos turnos, manhã e tarde, em 04 turmas nas seguintes modalidades: duas turmas de Educação Infantil (nível I, II e III), e duas turmas de Fundamental de 9 anos (1º ano ao 5º ano).

A escola São Tomé, está localizada no espaço rural do município de Breves. Cabe mencionar que Breves é um dos 16 municípios que compõem o Arquipélago do Marajó, e tal como a região em seu todo, enfrenta várias problemáticas de ordem social, política, econômica e educacional. O município segundo dados do IBGE (2010) tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,503, sendo um dos menores do Brasil, a economia é baseada, sobretudo, no extrativismo. Sua população, segundo estimativas do IBGE em 2020, é formada por 103.497 pessoas.

No que concerne aos aspectos educacionais, de acordo com dados do Censo de 2019, o total de alunos matriculados na educação infantil, ensino fundamental e EJA, em Breves foi de 31.224, distribuídos em 254 estabelecimentos de ensino, com um total de 1.111 docentes em atuação. Destes, 2.758 matriculados na educação infantil (creche e pré-escola) na área urbana, e 1.549 na área rural. A despeito do ensino fundamental (anos iniciais e finais), os números são os seguintes: 10.926 matriculados na área urbana, e 13.991 na rural. Há ainda os dados da EJA, que compreende o ensino fundamental, sendo 1.372 matrículas na área urbana, enquanto na área rural foram 628 matrículas.

Como podemos observar há nas escolas rurais um quantitativo de matrículas no ensino fundamental maior que no espaço urbano. Mostra-se com isso que o campo é tão habitado quanto a cidade, não se trata, portanto de um celeiro de matéria-prima, um lugar sem vida, como muitos imaginam. Ao contrário, o campo é um território que dispõem não só de recursos naturais, mas, também, de gente, gente que trabalha, sonha e transforma o ambiente. Falta a este território e ao seu povo condições dignas de acesso à escola, saúde e transporte, ou seja, carece ao espaço rural a implementação de políticas públicas que percebam o homem e a mulher desse espaço como gente de direitos.

3.2 Perfil dos Interlocutores da Pesquisa

Foram interlocutores desta pesquisa dois professores, a coordenadora pedagógica (que, também, atua como docente na escola) e três discentes do quinto ano. Com vistas a manter o anonimato dos participantes, as discentes são identificadas por numeração e os docentes e coordenadora com nomes fictícios.

Tabela 1 – Perfil dos Docentes e coordenação Pedagógica

GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	CONCURSADO OU TEMPORÁRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
Docente 1 Feminino	25 nos	Licenciatura em Pedagogia – Unopar	Não possui	Temporário	Oito meses
Docente 2 Masculino	43 anos	Licenciatura em Pedagogia – UVA	Pós-graduação em Psicopedagogia e Mestrado em Educação - Christy University	Concursado	15 anos
Coordenação Pedagógica – Feminino	35 anos	Licenciatura em Pedagogia. Licenciatura em Letras – UVA	Pós-graduação em Educação Especial e Ciência da Educação. Mestrado em Ciência da Educação - Christy University	Concursada	12 anos

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de dados de campo, 2019.

Em geral, a maioria dos professores que atuam na escola são contratados pela prefeitura, sendo somente dois concursados, estes atuando há mais de uma década na mesma. Um fato que chama atenção ao visualizar o perfil dos três profissionais diz respeito à formação acadêmica dos concursados, em que um deles já tem mestrado e a outra está atualmente cursando, o que denota que embora haja uma estabilização com relação ao trabalho, não significa que os professores deixaram de buscar novos conhecimentos e aperfeiçoamento.

Em virtude da rotatividade de professores na escola, o seu quadro estava

reduzido somente a três profissionais, dentre eles dois concursados e uma contratada. Com relação aos discentes, optou-se por três alunas do quinto ano, pois estas eram alfabetizadas, bem como residiam perto da instituição e por isso, se pôde ter autorização dos responsáveis.

Tabela 2 – Perfil dos discentes

GÊNERO	IDADE	LOCAL DE ORIGEM	SÉRIE/ANO	QUANTOS ANOS ESTUDA NA ESCOLA	REPETÊNCIA
Discente 1 – Feminino	11 nos	Comunidade São Tomé	5º Ano	Sete anos	Sim, no 4º ano
Discente 2 – Masculino	11 anos	Comunidade São Tomé	5º Ano	Oito anos	Não
Discente 3 – Feminino	12 anos	Comunidade São Tomé	5º Ano	Aproximadamente Cinco anos	Sim, no 3º ano

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados de campo, 2019.

Segundo o artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996), cabe ao Estado ofertar educação básica gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, abrangendo três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma dessas etapas possui idades para serem concluídas, no entanto, nem sempre isso se efetiva na prática.

Na tabela acima temos um exemplo de distorção idade-série, pois aos 11 (onze) anos, idade de duas discentes entrevistadas, a criança deveria estar cursando a 6ª série, e aos 12 (doze), a série correspondente à idade é a 7ª, e no caso da aluna, a mesma apresenta uma distorção idade-série maior ainda.

De acordo com dados do censo escolar de 2018, a distorção idade-série alcançou a taxa de 11,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo o estado do Pará o que concentra taxa mais alta de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, 23%, em seguida vem Amapá e Acre, com 22%, e Bahia e Sergipe, com 21%, respectivamente. Com 4%, Minas Gerais possui a menor taxa do país

nessa etapa, seguido por São Paulo e Mato Grosso, com 5%.

Tal problema precisa ser enfatizado, porque afeta todo um ciclo escolar dos alunos. As reprovações nessa fase terão reflexo nas fases seguintes, ou seja, os alunos permanecerão com a idade não concernente à série em que realmente estão e/ou deveriam estar. Segundo o Censo escolar do ano de 2017, dos 35 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental no Brasil, cerca de 5 milhões estavam com idade não correspondente a série no ensino fundamental, logo pode-se perceber que essa distorção não é uma particularidade da escola São Tomé, mas abrange todo o sistema educacional brasileiro.

Antes de iniciar a entrevista todos os interlocutores da pesquisa tiveram acesso aos roteiros utilizados para que pudessem manifestar alguma objeção quanto as perguntas listadas. No entanto, nenhum deles se manifestou contra, inclusive, no ato da entrevista contribuíram com outros questionamentos. Tais interlocutores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assegurando-nos assim à confiabilidade ética necessária à produção científica.

3.3 Identificação com a comunidade: a questão do pertencimento

Um dos aspectos fundamentais para uma Educação do Campo que leve em consideração as identidades dos alunos diz respeito a identificação do professor com essa modalidade de educação, bem como com a comunidade onde atua. Todavia, em muitos casos, o educador não tem essa identificação. Entendemos que alguns fatores são responsáveis por esse distanciamento, como a origem, a formação e o vínculo empregatício desse educador. Quase sempre são profissionais contratados da cidade para atuar nas comunidades rurais. Em sua formação inicial não tiveram contato com essa realidade e pouco ouviram falar e/ou estudaram sobre a educação do campo.

Então, sem poder escolher esses profissionais são contratados, por intermédio de um político, e enviado alguma escola rural. Uma de nossas entrevistadas elucida bem essa situação em sua narrativa ao ser questionada sobre escolher ou não atuar na Educação do Campo:

Na verdade, eu sou contratada. A gente não escolhe pra gente trabalhar. Lá na SEMED eles que determinam o lugar que tu vai. Chega lá “Olha tu vai pra tal escola” e eles dão o número de algum professor daqui que já trabalhe e tu pega e vai. (Professora Celeste, 2019)

A professora deixa claro em seu depoimento que estava atuando na instituição porque foi determinado pela SEMED-Breves para estar lá, caso se recusasse, colocariam outro/a professor/a em seu lugar. A garantia do emprego é, desse modo, decisiva para o aceite em atuar na escola do campo, sem conhecer características desse espaço e de sua população. Ao ser indagada se na graduação a Educação do Campo, como modalidade de ensino, fez parte da matriz curricular, a interlocutora respondeu: “Abrange sim, mas não, eles não passaram trabalho assim pra gente vim na prática [...] foi só a teoria mesmo”. A entrevistada reconhece que estudou em termos teóricos sobre a educação do campo, mas que não foi o suficiente porque faltou atividades práticas, isto é, atividades que lhes permitissem, como aluna, conhecer peculiaridades e características específicas do contexto rural, que nem sempre é possível traduzir na teoria. Daí dizer que o conhecimento básico necessário sobre esse contexto e sua dinâmica escolar foi adquirido no exercício da docência que pelo relatado compreende a atuação em uma escola ribeirinha e mais recentemente (8 meses) na escola São Tomé, localizada na estrada.

Cabe lembrar que para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação a formação docente deve ser sólida e atender às peculiaridades do fazer docente, conforme estabelece o Art. 61 desta lei.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

A LDB deixa claro que a relação teoria e prática é elemento fundante da formação docente, o que deve ocorrer tanto nos estágios nos cursos de graduação de forma presencial ou à distância, e na capacitação em serviço. Na particularidade dos estágios verifica-se que estes pressupõem a potencialização da prática. O estágio é uma atividade que auxilia na formação do discente e que vai muito além de apenas cumprir exigências acadêmicas. Possibilita ao futuro professor experienciar na prática o contexto da sala de aula. Em outras palavras, o estágio é um processo que permite ao graduando conhecer e vivenciar o cotidiano de uma escola e refletir sobre suas práticas pedagógicas, [...] “o estágio curricular se bem fundamentado,

estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, P.217). Se o estágio não é realizado em sua plenitude, a consequência será uma formação incompleta que irá rebater diretamente na atuação profissional futura.

Seguindo com os depoimentos, verificamos que o professor que atua há 15 anos na escola, está lá todo esse tempo por escolha própria. Durante a entrevista revelou que optou em morar e atuar como docente na comunidade, mesmo tendo atuado em cinco escolas na cidade. Narrou que antes de se firmar na escola São Tomé, exerceu a docência no município de Anajás por dois anos, e em Soure por três anos. Em ambos os municípios era concursado. Preferiu uma escola do campo, principalmente, a São Tomé, em Breves para contribuir com a comunidade de onde veio, como podemos acompanhar em seu relato abaixo:

Eu escolhi porque eu queria usar todo o conhecimento que eu adquirir para melhorar as condições de vida daqui das pessoas da comunidade, até porque eu sou daqui, aí tanto é que muitas pessoas me perguntam “poxa, mas com a formação que tu tem, o que é que tu faz lá pra estrada?” eu disse “é opção minha mesmo”. Já tive várias oportunidades pra trabalhar na cidade lá e eu nunca quis e nem quero. Eu disse “eu só vou sair daqui que no futuro, o meu projeto de vida é fazer lá o concurso pra professor universitário”, e só mesmo pra dar aula lá na universidade e voltar pra cá. E tipo... eu tenho um livro inacabado que tá quase, tô na fase final já do livro, que é sobre aqui, o título do livro eu já tenho um esboçado dele. É os percussores da PA 159, são aquelas pessoas que vieram no tempo que era roçando a estrada, derrubando, abrindo ela. É sobre a vida dessas pessoas que continuam morando aqui, vieram trabalhar e ficaram por aqui. (Professor Max, 2019)

Socializar o saber com a comunidade de origem é uma questão que para Dubar (1997, p. 24) caracteriza-se como processo de identificação e de construção das identidades. E isso, certamente, reflete diretamente no chamado pertencimento. Ao partilhar o conhecimento adquirido com as pessoas da própria comunidade esse docente assume-se como pertencente ao grupo, fato que implica nas atitudes desse professor e na comunidade de modo que elas sejam guiadas de forma ampla, sem que as pessoas se deem conta disso. Essa noção de pertencimento não surge de forma espontânea, é uma construção que se efetiva por meio da convivência e circuitos de interação social. À medida que esse processo se amplia a partir das relações estabelecidas com os demais indivíduos dentro dos grupos em que pertence, o sentimento de pertença vai sendo forjado

A narrativa do interlocutor permite notar que a relação do docente com a comunidade vem desde a infância. Não é apenas o espaço geográfico, mas o

território que narra sua origem, conta suas histórias e memórias. A comunidade São Tomé é o lugar onde este interlocutor construiu suas práticas, e, por conseguinte, parte de sua identidade profissional e social. Como se verifica o docente saiu para estudar e trabalhar, mas, quando teve oportunidade retornou e, atualmente tem o papel de partilhar o conhecimento adquirido fora com seus alunos, que, como se verificam são membros da comunidade. Isso remete à categoria de análise desenvolvida por Gramsci, denominada intelectual orgânico⁶.

Gramsci (1982) salienta que todos os homens são intelectuais, no entanto, nem todos desempenham essa função socialmente. Toda ação humana exige intervenção intelectual, por isso, não existe não-intelectuais, porém o que forma um intelectual orgânico é a sua contribuição para modificar as estruturas e as concepções de mundo, contribuindo assim, para novas formas de pensar e agir na sociedade da qual faz parte.

Percebemos que assim como o professor que optou por residir na comunidade em que atua, a Coordenadora Pedagógica, e também docente da Escola São Tomé, decidiu viver no local onde atua. Como a instituição não possui direção, todo o trabalho de gestão e coordenação fica sob responsabilidade da coordenadora, que como se analisa no depoimento abaixo tem a função de orientar o trabalho dos professores, sempre tendo o cuidado e a sensibilidade de pensar a realidade dos alunos.

A gente sempre visa, como coordenação pedagógica, orientar os professores pra que eles possam tá visualizando a situação desses alunos do campo, desde onde eles moram, a forma de vivência deles... por mais que morem em uma comunidade, mas cada família tem a sua maneira de viver, não é algo comum assim, então a gente sempre trabalha pra que eles possam estarem mais próximos desses alunos, além de ser um professor... a gente sempre busca essa visão e tenta fazer com que os professores que vem da cidade tenham essa visão também quando chegam aqui, sejam dispostos também a ir muito além da sala de aula. (Coordenadora Meri, 2019).

Por morar na comunidade, a coordenadora conhece as formas de vivências das famílias, os costumes, as culturas, e tenta partilhar isso com os docentes mandados da cidade. No relato desta profissional identifica-se que, ela ao perceber as dificuldades dos docentes vindo da cidade, procura contribuir para que os mesmos possam realizar um trabalho que respeite a realidade do campo, porém,

⁶ Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...]. (GRAMSCI, 1982, p. 4).

como a mesma ressaltou, é um trabalho difícil. É comum o professor que vem do espaço urbano, e não conhece a realidade rural, realizar um trabalho centrado nos princípios da educação urbana. Quanto a isso, a coordenadora elucida:

Eu ainda encontro muita barreira com relação a isso [...] de trabalhar com o professor pra que ele possa se encontrar e fazer com que o aluno tenha um esclarecimento maior com relação ao ambiente que ele se encontra, então essa questão ela é muito ainda despercebida pelos professores com relação a essa educação do campo, ainda tá muito centrado numa educação urbana, aí isso fica muito confuso pros alunos com essa educação urbana, então a maior parte das vezes é entre quatro paredes, não se vai pra um trabalho fora da sala de aula, na horta, ou numa visita numa plantação, ou exploram mais o que eles tem nas casas deles, o que eles plantam, o que eles criam [...] então não é trabalhado essa educação do campo que nós gostaríamos de ser trabalhada realmente, a gente sente essa dificuldade, devido até porque o professor ele não tá muito bem adaptado da onde ele sai da realidade dele de cidade pra vim pro campo e, por exemplo, tá chegando o dia da árvore, fazer um mini projeto ou projeto de plantação de açaí ou de macaxeira. (Coordenadora Meri, 2019)

O trabalho docente possui um papel fundamental na contribuição da formação das identidades dos cidadãos do campo, pois de acordo com Caldart (2002, p. 25) “[...] educador é aquele cujo o trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. [...]”.

Na escola do campo o trabalho tem de ser desenvolvido no sentido tanto de atrair os alunos para a escola, bem como de que estes tenham vontade de permanecer. Quando perguntadas sobre gostar de estudar na Escola São Tomé, a discente 01 respondeu "Gosto muito, porque aqui tem muitos colegas que não apelidam a gente e também tem servente que conversa com a gente e as professoras aqui são muito legal também". Já a discente 03 reforçou alguns motivos das outras colegas ao dizer “Sim, porque eu aprendo muitas coisas, aqui eu tenho amigos e eu aprendo bastante coisas aqui com as professoras, gosto das serventes.”.

Se percebe que os motivos listados são de diferentes seguimentos, que vão desde não sofrer bullying, passando pela afeição aos profissionais, até a proximidade da escola à residência das crianças. A escola tem de ser um local onde as crianças devem se sentir em segurança, que elas não passem por qualquer tipo de constrangimento que as tire a motivação. Deve ser também um ambiente propício para socializar-se e aprender com entusiasmo, criatividade e curiosidade.

Outro questionamento respondido pelas discentes remete ao fato delas quererem ou não permanecerem morando na comunidade, desta vez as respostas apontaram somente para uma direção: A discente 01 assinalou “Penso em permanecer aqui, porque aqui é um local que quando eu terminar a minha série daqui que eu vou pra Breves começar a me desenvolver mais um pouco”. E a discente 03 elucidou “Eu quero permanecer aqui, porque aqui é melhor, é mais tranquilo, a gente aprende mais”.

No decorrer da entrevista foi perceptível a identificação das discentes com o meio onde vivem, os costumes presentes em seus cotidianos, a rotina que vivenciam. Morar na cidade, futuramente, é um plano para dar continuidade aos estudos, uma vez que no campo a educação não contempla todas as etapas do ensino. Assim, para quem almeja prosseguir nos estudos precisa mudar para a cidade. É possível perceber que as estudantes entrevistadas se reconhecem enquanto sujeitas do campo, com identidades em processo de construção, uma vez que:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR (1997, p. 1).

A identidade, aliás, as identidades, não são algo estático, neutro ou dado como fala o autor. É sobretudo processo de definição e autodefinição, por isso, não se encerra em determinado momento, ao contrário é permanente. Daí falar em identidades, forjadas nas relações que os sujeitos estabelecem ao longo da vida. São relações tecidas em diversos espaços, como a escola. A escola é, na verdade, um lugar privilegiado para socializações, pois é nela que o ser humano passa boa parte de sua vida e, nesse sentido, uma educação que privilegie as identidades do campo, que leve em consideração as especificidades da comunidade e dos alunos é fundamental para que os alunos se vejam enquanto cidadãos do campo e queiram permanecer nele. Não estamos querendo dizer aqui que a permanência do sujeito em seu território rural depende apenas de uma escola e uma pedagogia que valorize e reconheça a cultura e suas identidades, pois, sabemos que essa permanência, também, depende das condições materiais que as pessoas têm acesso. A perspectiva de vida e de futuro no campo determina a permanência ou não das famílias, nesse aspecto a escola pode contribuir formando sujeitos críticos e

conscientes da luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à educação, às políticas públicas, a um campo em e com perspectivas.

Para que a escola contribua ela precisa existir enquanto território de direitos. E isso não inclui apenas uma boa infraestrutura, mas também, um currículo que as pessoas se vejam como sujeitos, visto que [...] “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2009, p. 15), o resultado dessa seleção se efetivará com a prática docente e esta, por sua vez, tem papel decisivo na construção das identidades.

No processo educativo, o currículo é elemento fundamental, no entanto, é necessário desvendar a natureza oculta que ele traz consigo. Arroyo (2011) nos aponta duas tendências contrapostas referentes ao currículo, estando de um lado os docentes da educação básica que ao longo dos anos tem conquistado autonomia enquanto coletivos sociais, ampliado seus níveis formativos, usando mais a criatividade na proposição de aulas que fujam do tradicionalismo arraigado nos livros didáticos, se preocupando em gerar conhecimentos e não somente serem transmissores de conteúdos. Em contrapartida, do outro lado estão as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares, sendo estas fortemente pautadas no tradicionalismo e rigidez, onde as avaliações tem papel de destaque. Esta última é a que presenciamos com mais ênfase nas escolas atualmente.

Arroyo (2011) enfatiza que sempre houve tensão no campo do conhecimento, mas que ele também é dinâmico e aberto à dúvida, a revisão e pode superar as concepções e teorias que não cabem mais na conjuntura atual do processo educativo. O autor destaca que os currículos ainda resistem e permanecem incorporando conhecimentos ultrapassados em detrimento de outros que são válidos para a sociedade contemporânea, pois levam em consideração a dinâmica social e dos conhecimentos atuais.

Arroyo (2011) nos convida a pensar na importância e necessidade de construir currículos que valorizem os alunos do campo como sujeitos de saberes e de direito à autonomia profissional. Em outras palavras, construir um currículo sólido, que privilegie os saberes e conhecimentos do campo. Condição fundamental para fortalecer e reconhecer a identidade local, e, assim, corroborar para a relação de pertencimento dos alunos com o campo, como o território tradicionalmente cultivado, habitado e transformado.

Sair do campo para estudar é apontado por Caldart (2000) como um dos entraves culturais no avanço da luta pela educação básica do campo. Historicamente a Educação do Campo foi e continua sendo relegada a segundo plano no cenário educacional brasileiro. Uma breve análise da situação escolar permite verificar uma educação básica precária com um currículo aos moldes urbanos.

Estes são alguns dos obstáculos a serem superados na Educação do Campo. É preciso lutar para que a população do campo tenha acesso a todos os níveis de ensino dentro da sua realidade, e que o ensino sirva como base para fomentar o pertencimento à comunidade e o desenvolvimento humano com dignidade.

3.4 Prática pedagógica e identidades discentes: uma relação para além da sala de aula

Um aspecto que apareceu com destaque na análise dos dados empíricos diz respeito a prática pedagógica e o fortalecimento das identidades dos alunos. A prática pedagógica na compreensão de Fernandes se caracteriza por ser uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2008, p. 159)

Ou seja, a prática pedagógica abrange várias perspectivas de ensino e aprendizagem onde professor e aluno aprendem e ensinam concomitantemente, pois são parte de um todo num espaço e tempo presente, e por isso, são componentes da história em decurso. Se constitui por ser uma relação horizontal de conhecimento, e nesse sentido o professor ao conhecer as identidades dos alunos, atua no sentido de fortalecimento dos vínculos desses alunos com os saberes que estes já possuem.

A escola, assim como a família é um grupo de referência para os alunos, porém se levarmos em consideração a quantidade numérica, na escola o relacionamento das crianças com outras pessoas é bem maior que a da família, e isso implica também na diversidade de identidades, sendo impossível a fuga do meio social nesse ambiente. É nesse confronto com outras identidades que os

alunos vão construindo a sua própria, estabelecendo vínculos grupais com aqueles que se aproximam de seus gostos. A identidade se fortalece por meio da cultura, e a escola pode introduzir valores, ideias, conhecimentos e símbolos que fazem parte da sociedade e que refletem mesmo que indiretamente na construção das identidades. (CARVALHO, 2012).

As atividades realizadas pela professora dizem respeito, sobretudo as atividades já estabelecidas pela coordenação da escola, como explicitado na narrativa abaixo:

A gente sempre trabalha assim na horta que tem um projeto aqui da coordenadora que eles plantam e tem um dia determinado que é pros alunos ir regar lá na horta. Tem esse trabalho aqui que a gente faz. A gente tira um dia também que é o dia de lazer, a gente leva os alunos pra passear, eles brincam muito no campo, tem o campinho aqui eles brincam também bastante, e o que a gente planta lá na horta a gente pega e utiliza pra fazer a merenda também. (Professora Celeste, 2019)

A docente não elencou nenhuma atividade prática que ela mesma desenvolveu, a mesma segue um planejamento “determinado” pela coordenação. Essa professora disse ainda: “Olha, eu que é da Educação Infantil [...] lá na SEMED eles dão uma orientação pra gente, eles orientam os conteúdos pra gente trabalhar.” Se constata que em sala de aula os conteúdos utilizados são somente os repassados pela SEMED, até porque há a exigência de se cumprir o currículo estabelecido pela secretaria. Analisamos que o conteúdo a ser trabalhado deve corresponder a necessidade educativa e formativa do aluno, assim como a metodologia e a prática de ensino.

Para o professor Max a prática na horta da escola, é uma estratégia importante para estabelecer a relação teoria e prática,

[...] com o surgimento do Mais Educação que veio, lá tinha uma das áreas do conhecimento a horta escolar. A gente percebeu dessa relação assim, a gente fez uma relação dos conteúdos, a gente viu os conteúdos e dentro lá da horta do projeto hortaliça escolar a gente poderia trabalhar lá dentro, e alguns conteúdos que poderiam ser adequados. A gente trabalha essa parte teórica aqui na sala de aula e depois a gente vai lá pra horta e coloca em prática. (Professor Max, 2019)

A prática não pode se esgotar em si mesma, é indispensável aliar os conhecimentos teóricos a ela, pois “o que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno” (SOUZA, 2011, p. 27). Os alunos são conhecedores

de suas realidades, e ao professor cabe o papel de dar novas perspectivas críticas a esses conhecimentos.

Estabelecer critérios na escolha das práticas de ensino é importante, uma vez que é necessário estudar para escolhê-las. Há ainda a necessidade de fazer um planejamento de como elas serão desenvolvidas. Não se trata de abandonar o ensino tradicional, mas de adaptá-los as diferentes realidades. Quanto ao recurso didático usado verificamos que o livro didático ainda é um dos principais recursos como se percebe na narrativa abaixo:

A gente usa livro didático, apesar de ter muitas discussões acerca do livro didático, alguns sempre criticou porque eram livros que não tinham nada a ver com a nossa realidade, aí também alguns momentos não éramos nós que ia lá pra analisar os livros, e de uns anos pra cá eles já começaram a chamar a gente pra analisar os livros. Teve “a escola da terra”, uma formação da escola da terra e a gente acabou dentro da escola da terra fazendo um estudo literário pra gente ver um livro, a gente chegou um consenso assim de um livro que se aproximava mais da nossa realidade, mas infelizmente só foi um ano que conseguiram o acervo pra gente. (Professor Max, 2019)

A discussão em torno da utilização ou não do livro didático quando se trata do campo, diz respeito principalmente sobre os conteúdos contidos neles, que como relatado pelo professor já teve iniciativas no sentido de contemplarem os conteúdos do campo, mas em seguida se voltou a repassar as escolas do campo os mesmos utilizados pelas escolas da cidade. Diante dessa situação, o professor precisa utilizar suas habilidades para adaptar os conteúdos, como indica a LDB (nº9.394/1996) e esclarece o entrevistado:

A gente faz adaptações, por exemplo, a gente costuma dizer assim pra eles “se lá no conteúdo, por exemplo, fala de uva, fala de morango, dessas coisas que a gente não tem aqui, mas nem por isso a gente deixa que os alunos não tenham acesso a esse conhecimento. A gente sabe que não tem aqui, mas eles vão lá na cidade e lá tem, aí o que a gente faz, a gente não pode deixar também de focar nas frutas que nós temos aqui, porque as vezes o professor ele falava só do morango, ah [...] porque tá lá no livro morango, maçã [...] a gente acabou fazendo aqui também um pequeno estudo nutritivo, vendo as vitaminas [...], às vezes, tinha aqui determinada fruta e eles diziam “eu não gosto de caju, eu não gosto de tal fruta, eu não gosto”, aí a gente percebeu que eles gostavam de fruta de fora, aí a gente acabou mostrando pra eles “olha, essa fruta aqui e essa daqui tem a mesma vitamina C, tem o mesmo valor nutritivo”, foi uma experiência bacana. (Professor Max, 2019)

Verifica-se que o currículo, adotado na escola São Tomé, corresponde aos princípios da educação urbana e para driblar tal questão, os docentes procuram adaptar à realidade local. Autores como Moreira (2006) nos ajudam a entender que o currículo deve integrar os conteúdos dos diferentes campos do saber para que então possa romper com a organização disciplinar e urbanocêntrica.

De acordo com Apple (2001) é perigoso a utilização de um currículo nacional, pois, tem por consequência a adoção de métodos avaliativos comuns a todas as instituições de ensino da educação básica. Nas palavras do próprio autor:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. [...] o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por “apartheid educativo”. (APPLE, 2001, p. 28-29).

Todo currículo traz consigo uma ideologia, ele não pode e nem deve ser neutro. No entanto, o que podemos compreender a respeito do currículo da educação básica brasileira, é que ele prioriza não somente a educação urbana, mas a educação para as elites, que podem ter acesso a melhores instituições de ensino, aos recursos mais avançados e, conseqüentemente ter vantagens no acesso ao ensino superior diante da população que não dispõe de recursos financeiros e acessa o ensino público precarizado.

O currículo é um instrumento de poder, e na acepção de Apple (1999), o poder pode sim ser um conceito negativo, porém não se limita a essa concepção, sendo ele mais abrangente, pode vir a ser uma forma concreta e material pela qual se pode erguer instituições que correspondam as necessidades e esperanças mais democráticas. Nessa perspectiva, Apple explicita que:

[...] o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (Apple, 1999, p. 210).

O currículo precisa ser pensado e elaborado em consonância com a conjuntura social de determinado período histórico. Por meio dele a sociedade pode viver presa as amarras elitistas, mas também pode ser a via de acesso para a construção de uma sociedade mais equânime. Especificamente o currículo das escolas do campo tem de estar pautado nas identidades, conhecimentos e relações sociais dos sujeitos do campo. Não podemos esquecer que o currículo reflete diretamente no aspecto metodológico e prático das ações docentes nas escolas.

A discussão acerca da prática docente não se limita a utilização dos métodos, técnicas e conteúdos tradicionais, pois estes têm sim sua validade. E desde que não se restrinjam ao que já está institucionalizado pode contribuir de forma significativa para a formação dos alunos do campo, como saliente Giroux:

Dentro destes conjuntos de práticas pedagógicas socialmente construídas encontram-se forças que trabalham ativamente para produzir subjetividades que, consciente ou inconscientemente, mostram um sentido particular de mundo [...] Ele funciona para produzir e legitimar configurações de tempo, espaço e narrativa que posicionam os professores de maneira a privilegiar versões particulares de ideologia, comportamento e representação da vida cotidiana. (GIROUX, 1997, p.125)

Há diferenças notórias entre as práticas desenvolvidas pela professora Celeste e as do professor Max, mas é necessário se levar em consideração as experiências de ambos nessa modalidade de educação, bem como, os anos de atuação e a relação deles com a comunidade.

Outro (a) profissional de extrema importância em uma instituição de ensino, é o (a) coordenador (a) pedagógico (a). A figura do coordenador (a) pedagógico (a) dentro do espaço escolar ainda hoje necessita ser mais reconhecida, sobretudo, pelo corpo discente e comunidade, que muitas vezes não sabem especificar quais são as competências e atribuições do profissional no espaço escolar, sobretudo, quanto este além das funções pedagógicas, exerce ainda as administrativas.

Comumente os coordenadores pedagógicos exercem funções que não são de sua incumbência, de acordo com Oliveira (2017, p. 148) “O cotidiano do coordenador pedagógico é considerado como o conjunto de atividades que ele planeja e executa dentro do percurso do exercício de seu trabalho na escola.”

A Coordenação Pedagógica desenvolve um papel de articulação, bem como, conhece o trabalho de todos os profissionais que estão inseridos na escola, como salienta Silva (2016, p. 07), “o coordenador pedagógico transcende, vai além de

suas próprias obrigações diárias, tornando-se uma verdadeira ponte de ligação de todos envolvidos no universo escolar.”

Com relação aos trabalhos desenvolvidos pela coordenação pedagógica direcionados para valorizar as identidades dos alunos e suas relações com a comunidade São Tomé, a coordenadora elencou os seguintes:

A gente tem os projetos [...] a gente tem, por exemplo, em junho o São Tomé na roça, que a gente envolve, por exemplo, a parte pedagógica com relação à cultura deles, os costumes [...] quando a gente vai fazer a culminação do projeto, a gente trabalha a parte da culinária do que a gente tem por aqui, por exemplo, toda a parte que envolve a macaxeira, a gente trabalha essa parte também. Nós temos também um outro projeto que é da horta escolar, que envolve a horta da escola [...] quanto tinha o mais educação eles foram pra prática e tinha o monitor, tinha o programa da horta também [...] foi um projeto muito bom do mais educação que a gente viu e fez, e depois continuou né, a gente vem engatinhando pra que a gente não deixe se acabar e nem morrer [...] então esse projeto da horta escolar é um projeto muito bom e que a gente tá tendo efeitos, por exemplo, o nosso objetivo maior é tirar de lá a alimentação escolar pra que a gente tenha uma parceria com a SEMED pra que uma da escola e SEMED e as crianças daqui, os alunos daqui possam ter duas alimentações, uma antes deles começarem a estudar, e uma quase antes deles saírem, é esse o nosso objetivo principal de ter uma horta na escola... então, a gente sempre busca montar projetos que esteja sempre voltado para uma educação do campo. (Coordenadora Meri, 2019)

O trabalho da coordenação se utiliza principalmente dos projetos para estreitar a relação dos alunos com a comunidade. Existem outros projetos realizados ao longo do ano na escola, sendo estes desenvolvidos principalmente nas datas comemorativas e com a participação massiva da comunidade ao entorno, sendo estes:

Tem quatro projetos que nós trabalhamos em parceria escola-comunidade-família [...] eu uso esse termo “comunidade escolar” que envolve todos né, sempre quando eu falo com os pais aqui eu digo “vocês são a comunidade escolar” então a comunidade escolar é formada pelos funcionários, todos os funcionários da escola, os alunos e vocês, quando eu falo pra vocês “estou convidando a comunidade escolar” então vocês já estão inclusos nessa comunidade escolar [...] então a gente sempre trabalha essa parceria, por exemplo, como começou tarde nós não fizemos a páscoa, mas é um dos projetos também que é junto com a comunidade, até pelo sentido religioso como é uma comunidade católica. Nós temos também o dia das mães, o São Tomé na roça é escola-comunidade que nós fazemos juntos também, nós temos o dia dos pais também, que nós fazemos juntos, e o dia das crianças que é junto também, e o fest cultural que nós fazemos juntos também escola e comunidade. O que mais atrai assim como nós observamos, quando a gente começa a falar que não vai ter, é o São Tomé na roça, é o que atrai tanto a comunidade como as comunidades vizinhas e a própria comunidade também se reúne, os membros pra fazer e ensaiar uma outra quadrilha, sem ser só a dos alunos da escola, então é uma das atrações que envolve muita gente e que eles gostam e o outro é o fest cultural também que atrai bastante pessoas, os familiares dos alunos todos

vem participar e presenciar também, é uma coisa muito bacana que a gente sempre deixa bem fortalecido essa parceria escola e comunidade.. As famílias são bem presentes, e uma das coisas que a gente percebe nisso é a nossa presença aqui, eu moro aqui como coordenadora e professora, o professor também mora aqui, então isso facilita muito a comunicação e a confiança também que eles sentem na gente.

A coordenação da Escola São Tomé se utiliza de vários projetos no decorrer do ano letivo, realizados em datas comemorativas específicas para trabalhar determinados conteúdos, realizar atividades práticas, bem como estreitar os laços da escola com a comunidade. De acordo com Nogueira (2007, p. 76), “o projeto é aquilo que ainda está por vir, pois não é atual, não está presente, já que é uma antecipação do futuro”, bem como, necessita de uma certa organização para sua execução.

Segundo o autor é necessário pensar os projetos de forma ampliada, e é aí que se insere a Pedagogia dos Projetos. Para além dos conteúdos é indispensável associar a uma prática, para que os alunos possam ter experiências exitosas dentro do contexto escolar, mas que essas experiências reflitam as suas realidades cotidianas e possam alargar seus conhecimentos.

Trazer a comunidade para participar desses projetos e trocar experiências tanto com as crianças com os professores enriquece ainda mais a Pedagogia dos Projetos, uma vez que, seus conhecimentos podem trazer uma nova perspectiva para os conteúdos abordados, como também, estreitar a relação entre escola e comunidade, e assim corroborar para que se crie uma relação recíproca de conhecimentos em que os membros da comunidade repassem seus saberes aos professores e, estes por sua vez, incorporem as suas aulas para que se privilegie os conhecimentos locais afim de que estes fomentem as identidades dos discentes enquanto sujeitos do campo.

3.5 Dificuldades e obstáculos da e na escola São Tomé

As escolas do campo, assim como, as públicas em geral têm seus desafios dificuldades, que vão desde a infraestrutura precária, a falta de transporte escolar, merenda, professores efetivos, ausência de políticas públicas eficazes, entre outras.

No entanto, há particularidades presentes na Educação do Campo que torna essas problemáticas comuns em específicas, pois a realidade do campo diverge da

cidade. É evidente que a educação destinada aos alunos do campo não tem de ser diferente aos da cidade, no entanto como sinaliza Arroyo (2000, p. 52), “[...] a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. E isso se ratifica com a Base Nacional Comum Curricular implementada em 2018, em que nela estão explicitadas dez competências⁷ a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, como também em cada etapa da escolaridade.

⁷1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

3.5.1 Infraestrutura Precária

Ao se fazer um estudo sobre a Educação do Campo, se percebe que ela sempre esteve à margem das políticas públicas, e somente no ano de 2002 com as DOEDEC é que veio se tratar especificamente dessa modalidade da educação, antes disso somente se tratava de educação rural.

Inclusive, os estudos e pesquisas pouco se voltavam para o campo como relata a coordenadora:

[...] agora que é um assunto que tá cada vez mais criando força pra ser trabalhado essa educação do campo, a gente já vê mais estudos, mais autores se identificando com essa questão, porque se a gente for observar o campo é muito grande, ainda mais no nosso município de Breves então, quando a gente fala campos e florestas e rios, é muito maior do que da cidade [...] e muito, então a gente tá cada vez mais percebendo que tá tendo uma visão mais específica pra essa educação do campo. Ainda não é como nós gostaríamos que fosse, como você tá percebendo aqui a nossa situação próximo da cidade a gente ainda tá numa escolinha que não dá uma infraestrutura de qualidade, que a gente pra uma educação do campo, então isso não colabora muito, mas a gente vem caminhando e não desiste. (Coordenadora Meri, 2019).

Houve sim um avanço quando se trata da Educação do Campo disposta nas Leis, no entanto, na prática ainda se percebe a verticalização da educação da cidade para o campo, bem como, a falta de políticas públicas, sobretudo, na realidade brevense. Um dos desafios mais visíveis que podemos avaliar como impeditivo para se desenvolver uma educação de e com qualidade na Escola São Tomé está relacionado a infraestrutura precária da instituição. Como mostrado aqui neste estudo a escola conta somente com uma pequena sala de aula para atender alunos do primeiro ao quinto ano. É um espaço sem qualquer adaptação para os alunos da Educação Infantil, como elucida a professora Celeste:

Tá um descaso né, porque não é adaptada pras criancinhas, pra Educação Infantil, falta cadeira pra Educação Infantil, porque a gente sabe que pra Educação Infantil tem que ter uma infraestrutura totalmente adaptada pra eles, e não tem. E a escola também tá precisando de reforma com urgência, e já foi pedido vários anos, toda vez eles falam que vão iniciar, iniciar e não começa essa reforma. E eu tô só um ano. É meu primeiro ano aqui. (Professora Celeste, 2019).

A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ela contempla aspectos como

transporte escolar, ofertas e normas para matrícula, indicações para agrupamento de crianças em salas multisseriadas, entre outros aspectos. A infraestrutura está presente no artigo 7º, disposta da seguinte forma:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2002).

Não basta somente construir uma escola, é necessário dar condições dignas para se estudar e trabalhar, caso contrário, o ensino e aprendizagem serão prejudicados. Somente a dedicação e o empenho não são suficientes para garantir um ensino de qualidade.

Ainda a respeito da infraestrutura precária da escola, o professor que atua nela desde a sua inauguração relata:

É pequena, não passou por reforma, é sempre desse jeito. Em 2004, a data da fundação dela, isso aqui era o que era considerado padrão no governo Luiz Rêbello, aí depois disso nunca teve nenhuma reforma. [...] Essa é uma luta antiga nossa, porque a comunidade evoluiu, os professores evoluíram, mas de contrapartida a questão, isso é governamental mesmo, por causa disso não acompanhou o nosso desenvolvimento. [...] Ainda é um desafio, porque querendo ou não a estrutura física ela acaba... ela não compromete assim de forma efetiva, mas ela acaba não contribuindo pra que o trabalho seja de excelência (Professor Max, 2019).

É impossível não trazer à tona o fato de a estrutura física da escola estar sem condições de propiciar uma educação de qualidade. Há 15 anos a escola não recebe nenhum tipo de reforma. A escola não possui quadra poliesportiva para os alunos realizarem as aulas de educação física e também não dispõe de uma área recreativa para que os mesmos possam estar mais à vontade no horário de intervalo. A sala de aula não se configura como um ambiente propício para a aprendizagem, pois os ventiladores não conseguem minimizar o calor, a iluminação não ajuda a visualizar com nitidez o assunto posto na lousa, o ambiente em si não é lúdico, as cadeiras estão em estado degradantes, quase todas velhas e balançam ao sentar-se nelas, dando a impressão de que irão desmontar a qualquer momento.

O espaço físico dessa escola não atende as recomendações básicas do MEC dispostas na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008⁸, e nem atende as condições mínimas para o desenvolvimento das crianças nessa fase de suas vidas, pois

[...] Em condições precárias, não se educa, nem cuida. E aqui reside a maior urgência: dotação orçamentária e condições concretas de ação pedagógica e de trabalho, a fim de assegurar a democratização da educação [...] de qualidade para as crianças [...]. (KRAMER, 2011, p. 92).

A educação não é algo aprisionador, mas quando não se tem espaço físico e nem recursos suficientes para a criança manifestar habilidades tanto físicas, como intelectuais e sociais típicas da fase ao qual se encontra, é justamente nisso que a educação se transforma. O professor pode até trazer novos recursos vez ou outra, mas não é de sua incumbência arcar com os custos de materiais que deveriam ser fornecidos pelo governo.

3.5.2 Transporte Escolar/Locomoção

Além da infraestrutura, outro aspecto bastante enfatizado é o transporte escolar, que rebate diretamente na locomoção de professores e alunos, estes últimos principalmente. Os alunos da escola se dividem entre os que residem na estrada, sendo estes a maioria, e os que moram às margens dos rios. No ano de 2019 de acordo com dados da coordenação da Escola São Tomé, 10 alunos moravam em habitações ribeirinhas, ou seja, às margens de rios.

Estes alunos usam como transporte o barco fornecido pela prefeitura e a moto que pertence ao barqueiro, pois o trapiche onde o barco para é longe para os alunos irem andando, e por isso, há uma parceria para que o próprio barqueiro as leve de moto até a escola. Quanto aos alunos residentes ao longo da estrada, estes utilizam como transporte, o ônibus escolar, isso quando o mesmo está funcionando. Ao remeter a locomoção, a coordenadora disse o seguinte:

⁸ Segundo o Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008).

[...] a gente sente uma dificuldade com relação a locomoção. Quando é o inverno a gente não utiliza o ônibus escolar, que a gente começou a utilizar desde 2012 e, quando chega o verão é uma outra situação agravante também que até da própria enfermidade com relação da infecção nos olhos que é muita poeira, também com relação a infecção pulmonar devido a tá respirando aquela poeira [...] tem toda essa situação. (Coordenadora Meri, 2019)

O caminho percorrido para se chegar até a escola é bem extenso e dificultoso, quando se sai da cidade podemos dizer que para alcançar a escola é um grande desafio. A estrada, dependendo da estação do ano, possui certas características, por exemplo, no verão a poeira alta predomina quase que a totalidade do caminho, atrapalhando, inclusive a visão do motorista, e isso remete a fala da coordenadora ao tratar das crianças terem infecções nos olhos. Já no inverno, o caminho é tomado por poças e lamas que praticamente fecham a rua, dificultando a passagem dos veículos, e isso inclui os ônibus escolares.

Somente os dois professores concursados residem na comunidade, os demais quando lotados vão da cidade para o campo, e nem sempre utilizam o transporte escolar para chegar até a escola, como se verifica no depoimento da professora Celeste:

Eu tive muita dificuldade porque eu nunca tinha me deparado pra cá. Eu comecei [...] no começo do ano era inverno, muita lama, minha moto destruí. Eu vou e volto de moto sempre, mas quando tava inverno foi pior pra mim, porque eu não conseguia vim, furava o pneu da minha moto, eu ficava atolada pelo meio da estrada, horrível mesmo, foi muito difícil pra mim. Eu pensei várias vezes em desistir, muitas vezes eu pensei em desistir, mas como a gente precisa né, e também porque eu vi que as crianças daqui elas precisam e tudo é uma batalha, uma batalha constante aqui, tanto dos professores como pras pessoas que moram pra cá também, porque todo dia eles têm que ir na cidade comprar alguma coisa, aí tem o pessoal que vende, o pessoal lá da feira agrícola que eles vão pra Breves, dia de quarta e sábado. Nesses dois dias quando tava inverno era muito mais difícil pra gente, os professores que vem porque eles iam na caçamba e a caçamba destruí com o resto da estrada, aí então se tornava mais difícil ainda. É muito a pessoa ser forte, porque não é fácil, não é fácil a gente vim todo dia de lá pra cá pra trabalhar. (Professora Celeste, 2019)

A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 assegura em seu texto, a obrigatoriedade do transporte escolar para os alunos do campo e não para os docentes. Explicita em seu Parágrafo único que “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.” (BRASIL, 2008).

Analizamos que o problema enfrentado por esta docente para chegar à escola em função das condições adversas da estrada é pontuado como o maior desafio. É um problema de ordem pessoal, que certamente, tem implicações na aprendizagem, pois, no caso de acidente que ocasione falta da professora na escola, implica também em perdas aos discentes. Porém, o que queremos chamar atenção é para a diferença entre os problemas apontados pelos docentes, enquanto a professora que mora na cidade pontua algo de caráter pessoal, os docentes que residem na comunidade apontam como dificuldades os fatores relacionados às condições da escola, como a estrutura física e o transporte escolar, considerando os desafios enfrentados pelos alunos. Estes depoentes, também indicam como dificuldades, a falta de formação continuada.

Outro ponto que merece destaque também é o fato de que o professor que foi criado na comunidade, bem como, a coordenadora que por opção decidiu residir na mesma, conhecem as problemáticas sociais e educacionais que circundam a comunidade, mas, ainda pontuam desafios e obstáculos que dizem respeito, sobretudo ao acesso educacional dos alunos. E as propostas de intervenções práticas de ambos incorporam com mais naturalidade os saberes culturais, respeitando as identidades dos alunos.

Ter educadores advindos da própria comunidade ou que vivenciam o cotidiano dos alunos, no que se refere a Educação do Campo, pode ser uma das vias para romper com essa verticalização do ensino que privilegia a educação urbana. É lógico que existem outros aspectos importantes, como a formação desde a graduação até as formações continuadas, ou mesmo a efetivação dos profissionais por meio do concurso público, e com isso, diminuir a rotatividade de profissionais, para que os professores quando não vindos do campo, possam ter tempo de conhecê-lo e, assim criar propostas e práticas de atuação que destaquem os saberes locais entrelaçados aos conhecimentos escolares e científicos.

3.5.3 Ausência de formação continuada

A formação continuada, como entende diferentes teóricos (ARROYO, CANDAU, 2015, etc.), é de extrema importância para os professores aperfeiçoarem a prática, devido configurar-se como um momento de aprendizagem e interação com novas práticas de ensino. É também espaço para o docente apreender novos

conhecimentos e difundir os conhecimentos adquiridos com ao longo da experiência docente. Serve ainda para manter os profissionais antenados com as teorias, informações e pesquisadores da atualidade.

Os docentes no decorrer dos anos de atuação ampliam suas bases de conhecimentos, tanto teóricos como principalmente práticos, e esses conhecimentos precisam ter espaço nas formações, como salienta Candau (2015, p. 44):

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la não reduzi-la ao nível cognitivo.

Comumente os conhecimentos teóricos tem maior ênfase nas formações, seja ela a nível de graduação, como também nas formações continuadas. É imprescindível não fazer a separação da teoria e da prática, uma vez que ambas se complementam e não são dicotômicas. Isso significa dizer que o conhecimento acadêmico (adquirido nos livros) e o saber prático (adquirido no exercício da prática na escola) devem ser percebidos não como opostos, mas articulados entre si, pois, uma sustenta a outra, isto é, a teoria qualifica a prática e esta ampara a teoria, exercício que favorece uma educação com significado e valor social.

As formações destinadas ao campo necessitam levar em consideração as suas especificidades, caso contrário não beneficiará os alunos. A respeito das formações continuadas mais necessárias para os profissionais do campo, a coordenadora elenca que a principal é a,

formação continuada pra educação do campo, que é pouco trabalhado nas formações [...] a gente escuta muito sobre a elaboração do planejamento, agora a BNCC que tá em foco, mas a gente não tem algo específico que venha falar de uma educação do campo, não tem no planejamento, e também educação especial que pra esse ano tá bem fraquinho o planejamento, tá tipo deixado de lado [...]. Esse ano (2019) não teve formação continuada da educação especial. Do interior não, só do urbano que já aconteceu [...]. Era pra ter tido sexta-feira, mas foi adiado pela SEMED [...] eles tão se organizando de novo pra ver, mas eles vão avisar. (Coordenadora Meri, 2019).

A fala da coordenadora enfatiza duas problemáticas, a primeira é a não preocupação com as formações específicas para o campo, sendo esta indispensável, uma vez que na escola, a maioria dos professores são contratados e são mandados da cidade para atuar no campo. E esses profissionais nem sempre se identificam ou tiveram formação para atuar na escola do campo. A outra questão levantada é a ausência mesmo de formações continuadas. De acordo com o professor entrevistado, em momentos pontuais no passado, ocorreram formações específicas para o campo, porém, nos últimos oito anos essa formação praticamente não ocorre, como se verifica no relato abaixo:

Sim, por exemplo no início tinha o Pró rural, no tempo desse Pró rural a formação continuada, na verdade, era muito constante. Agora mais ou menos de uns oito anos pra cá, aí praticamente a gente não tem nada, tem só o que a gente fala assim de orientações pedagógicas, mas formação continuada mesmo não. (Professor Max, 2019).

O entrevistado pontua que já houveram iniciativas de formações continuadas direcionadas para atuação docente no campo, mas que atualmente isso deixou de acontecer com frequência, isto é, a SEMED não tem promovido tal formação. Esclarece ainda que as iniciativas de formações se caracterizam mais como orientações pedagógicas, as quais ocorrem com determinada frequência. A formação continuada pode ocorrer em cursos de pós-graduação *latu sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Pode, também, dar-se em oficinas, seminários, palestras, encontros, orientações pedagógicas, etc. As orientações pedagógicas são espaços de formação continuada desde que não se resumam em entrega de notas, repasse de informações, organização de calendário, diário de classe, ou seja, em atividades técnico-burocrática.

Observa-se entre as narrativas de nossos entrevistados que as orientações pedagógicas ocorrem com frequência na SEMED, e são chamadas de formação continuada, como esclarece o excerto abaixo:

[...] Todo mês quase tem formação que é pra nós do campo. É muito importante porque lá eles ensinam como tu vai chegar com o aluno, porque a realidade é totalmente diferente dos alunos da cidade e dos alunos daqui do campo, é muito diferente então se tu não tiver um conhecimento tu chega e tu fica perdido. Tem muitas coisas que tu pode falar, coisas que tu não pode falar, porque eles são mais humildes, né então tu tem que ter todo um cuidado, e também tu tem que ir muito [...] conhecer a comunidade no modo geral, os pais, tem que fazer todo um conhecimento com a família deles porque a família rural, a comunidade rural eles são muito presente na

escola dos filhos, são mais do que da cidade [...] da cidade eu vejo um descaso pelo lado dos pais, mas aqui do campo os pais são mais presentes. (Professora Celeste, 2019).

Ambos os professores permitem observar que a formação continuada tem se resumido, na verdade, em orientações pedagógicas. Em tais orientações os professores que não conhecem a realidade das escolas recebem informações para que tenham uma mínima compreensão acerca da realidade dos alunos e comunidade onde irão atuar, sendo este um ponto positivo delas.

Em contrapartida, ela não fornece base pedagógica para pautar a atuação dos docentes que não tem intimidade com a Educação do Campo, e isso é muito importante, pois como pudemos observar nem todas as instituições de ensino superior oferecem disciplinas voltadas para a atuação no campo, ou mesmo atividades práticas que lhes possibilitem uma familiaridade, e muitos desses profissionais vão atuar nessa modalidade de educação sem conhecimento básico da área, sobretudo, os professores contratados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto ficou evidente que a escola São Tomé, em Breves, no Marajó, enfrenta muitas dificuldades, em especial, a falta de recursos didáticos, a precarização dos espaços, merenda escolar em quantidade e qualidade insuficiente, transporte escolar inadequado, além da rotatividade docente, professores sem formação específica para atuação em escolas do campo, escassez de formação continuada.

A pesquisa revelou que a construção identitária de cada aluno, sujeitos do campo, inclui desde aspectos macros, como a formação acadêmica dos docentes e a atuação destes em sala de aula, como os aspectos micros próprios da cultura da comunidade local. No espaço da sala de aula se observa que os alunos convivem com diferentes práticas pedagógicas, vocabulários, conteúdos, etc. Os conteúdos pelo que identificou a pesquisa, são trabalhados pelos docentes articulados com a realidade local. Há um esforço por parte dos docentes de inserir nas aulas elementos da cultura, o que indica a sensibilidade desses docentes para com o saber local, como também o reconhecimento que a cultura dos sujeitos do campo educa. Reconhecer os saberes e práticas dos povos do campo é um passo

importante para questionar a concepção urbanocêntrica que historicamente regimenta a educação do campo.

E esse esforço tem reflexos na afeição das alunas com a escola, sendo este um lugar acolhedor, onde suas particularidades não são motivos para exclusão e escárnio, mas sim respeitadas e valorizadas, tal como preconiza os pressupostos da Educação do Campo. Desvelou ainda a identificação das discentes com a comunidade, e que mesmo tendo que sair do seu local de origem futuramente para galgar outros degraus da vida acadêmica, as alunas não pretendem deixar a comunidade para morar na cidade de forma permanente.

Outro aspecto importante diz respeito a identificação dos docentes com a Educação do Campo. Ao longo do estudo verificamos que a docente contratada da cidade, pouco se identifica com a escola e o território rural. Na verdade, como relatou a docente, ela estar como professora no campo, porque precisa do trabalho, mas não é uma escolha que certamente faria, e isso rebate diretamente em sua prática, em que as atividades que contemplam as identidades do alunado são quase que exclusivamente estabelecidas pela coordenação pedagógica por meios de projetos. Não se pode negar que a docente tenta contribuir com os alunos dentro de suas limitações pedagógicas e formativas. Entendemos que os docentes deveriam receber formação continuada, todavia, como mostrou a pesquisa, tal formação se reduz a orientação pedagógica promovido pela SEMED, que em sua maioria consiste em atividades burocráticas. A escola também poderia promover tal formação, porém, pelo que percebemos em função das dificuldades infraestruturais, torna-se inviável.

No caso dos professores concursados, que residem na comunidade, a relação é outra. Podemos dizer que há por parte desses docentes identificação com a comunidade e uma verdadeira relação de pertencimento com o território. Um desses docentes como vimos é oriundo da comunidade, fato que o credencia para melhor trabalhar os aspectos culturais e identitários dos alunos. Professores da própria localidade é apontado por diferentes estudiosos e pelo movimento de educação do campo, como estratégia indispensável na construção de uma educação do/no campo.

Concluimos que na Escola São Tomé as práticas pedagógicas incorporadas nas aulas pelos professores se consolidam como a principal via de reconhecimento e, conseqüentemente, a afirmação das identidades dos alunos, uma vez que, a

matriz de conteúdos repassada pela SEMED não difere da utilizada na cidade. Verificamos que a coordenação pedagógica, juntamente com os professores da escola São Tomé, tem procurado desenvolver um trabalho que valorize e respeite o saber local como elemento construtor das identidades dos alunos. Um exercício que fazem dentro das possibilidades formativas e pedagógicas que dispõem.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael. W. **Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel G e FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, n. 2, p. 12-42, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo-Re constituindo território e a identidade camponesa. *In*: JESINE, Edineide (Org.) **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativa do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 14 de jul. de 2019.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB, Lei nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 de ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, n. 4, p. 18-25, 2002.

CALDART, Roseli. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli. A escola do campo em movimento. *In*: **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3. p. 23-52.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Educação**: tema em debate. v. 1. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015, p. 40-46.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012.

CRUZ, Valter do Carmo. **Rio como Espaço de Referência Identitária na Amazônia**: Considerações sobre a Identidade Ribeirinha. *In*: XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Porto Editora, 1997 (coleção ciências da educação) (São Paulo, Martins Fontes, 2005. Original francês de 2000).

FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 217, 2008.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Por Uma Educação do Campo, v. 1, p. 53-90, 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, A. Henry. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. p. 333-513.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução e orelha de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. v. 48. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982. 244p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico. **Histórico do município de Breves**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/historico>. Acesso em: 23 nov. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico. **O município e o seu contexto**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 23 nov. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar – Resultados e Resumos**. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de breves/pa. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**: Manual de Operações. Brasília, INCRA, 2011;

MARCONI, Marina de Andrade. EVA, Maria Lakatos. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7. ed. – São Paulo: Érica, 2007.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. O cotidiano escolar do coordenador pedagógico: diversidades, tensões e possibilidades. **Momento: diálogos em educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n.1, p. 143-160, jan./jun. 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **Histórico Da Educação Do Campo No Brasil**. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, s/d. Disponível em <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>. Acessado em 10 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Alex Alves da. **O Papel do Coordenador Pedagógico e Seus Desafios Contemporâneos**. Estação Científica. Juiz de Fora, n. 15, p. 01-08, jan./jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS

Qual seu nome?

Sexo?

Qual sua idade?

Local de origem?

Mora no campo ou na cidade?

Em que ano/série estuda?

Já repetiu de ano? Por quê?

Há quantos anos estuda nessa escola? Gosta da escola. Por quê?

Já estudou em outra escola? Se sim, Qual a diferença entre essa e a outra? Como você se sente sendo um aluno da escola do campo?

Você pensa em permanecer no local ou mudar? Por quê?

O que você aprendeu na escola sobre Breves, a Amazônia, o Marajó e sua comunidade?

Seu conhecimento sobre o ambiente, as pessoas, o lugar são ou já foram valorizados na escola? Como?

Quando você não está na escola o que costuma fazer?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: idade: sexo: Formação: Local de origem: estado civil:

A escola possui plano de ação ou PPP? Se sim, ele está pautado na apreensão da identidade dos alunos?

Como a coordenação auxilia o trabalho docente em vista a ratificar a identidade dos alunos enquanto cidadãos do campo?

O trabalho desenvolvido pelo professor incentiva ou não o sentimento de pertença nos alunos? Em caso positivo, como isso é feito?

Há um trabalho voltado para valorizar a identidade dos alunos na relação com o lugar? Você poderia comentar a respeito?

Para você existe diferença entre a expressão “escola rural” e “escola do campo”? Qual?

Como você vê as políticas de educação básica para a escola do campo?

Em sua opinião, quais avanços e desafios para uma educação do e/ no campo? A sua escola é igual ou diferente da escola urbana? Em quê e Por quê?

A organização de sua escola tem relação com o trabalho desenvolvido na comunidade ou na região? Como se dá a participação das famílias ou da comunidade?

Como se dá a formação continuada dos professores na sua escola? (Quem promove tais formações?)

A escola faz seu planejamento? É anual ou semestral? Quem participa?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS

Nome: Idade: Sexo:

Estado civil: Quantos filhos:

Local de origem:

Servidor Temporário ou concursado?

Mora no campo ou na cidade?

Qual sua formação inicial/graduação? Onde fez?

Tem formação continuada/especialização/pós-graduação?

Fez alguma formação específica para vir trabalhar na escola do campo?

A SEMED promove ou promoveu algum tipo de formação voltada para a escola do campo? Em caso positivo, em que consiste ou consistiu tal formação?

Tempo de docência no Campo? (Verificar se antes de ser docente da escola do campo atuou em escola na cidade, e por quanto tempo?)

Em que ano/série leciona? Que outros anos/séries já lecionou?

Há quantos anos leciona nessa escola? (perguntar se a escola tem boa estrutura?

Se é nova ou passou por reforma? É uma escola grande ou pequena?)

Você escolheu trabalhar na escola do campo por quê? Que dificuldades já enfrentou ou enfrenta na docência no campo?

Você desenvolve atividades (práticas pedagógicas) em vista do fortalecimento da identidade dos alunos enquanto sujeitos do campo? Você poderia descrever um pouco sobre essas práticas?

Que critérios você utiliza para escolher as atividades/conteúdos e temas que trabalha com os alunos?

Você utiliza as experiências culturais (conhecimentos e saberes locais) trazidas pelos alunos no decorrer das aulas? Como você faz isso?

Em sua opinião, quais avanços e desafios para uma educação do e/ no campo?

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **Educação do Campo no Marajó: reflexões sobre o fortalecimento identitário na Escola São Tomé, Breves, Pa**, que tem como objetivo: Compreender se a prática pedagógica materializada na Escola do campo São Tomé, município de Breves no Marajó promove o fortalecimento identitário dos alunos, enquanto cidadãos do território amazônico marajoara. Este é um estudo baseado em uma abordagem individual, utilizando como método a entrevista.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, que será gravada para posterior transcrição.

Sr(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Breves, _____ de _____ de 20__.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Participante da Pesquisa: _____
(assinatura)