



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARCIANA MARINHO DA SILVA

**O USO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO CAMPO COMO
METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: Análise de três
escolas rurais, em Itaituba-PA**

ITAITUBA-PA

2020

MARCIANA MARINHO DA SILVA

**O USO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO CAMPO COMO
METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: Análise de três
escolas rurais, em Itaituba-PA**

Monografia de Graduação apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção do
título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora:

Profª Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Ma.

ITAITUBA-PA

2020

SILVA, Marciana Marinho da.

O uso das potencialidades educativas do campo como metodologia de ensino e aprendizagem: Análise de três escolas rurais, em Itaituba-PA / MARCIANA MARINHO DA SILVA - Itaituba: CLPP da FAI, 2020.

98 Fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2020.

Orientadora: Prof^a Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Me.

1. Educação do Campo. 2. Ensino e Aprendizagem. I. RIBEIRO, Elina. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR-PA, 2020.

MARCIANA MARINHO DA SILVA

**O USO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO CAMPO COMO
METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: Análise de três
escolas rurais, em Itaituba-PA**

Monografia de Graduação apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção do
título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a
orientação da Profª Mestra Elina Renilde de Oliveira
Ribeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____ Nota: _____

Profª Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Ma.

Avaliador: _____ Nota: _____

Prof. Dhemesbraene Soares da Silva, Esp.

Avaliadora: _____ Nota: _____

Profª Lúcia Maria da Costa Cruz, Esp.

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 17 de janeiro de 2020.

A Deus, pois foi quem conduziu a construção deste, e sem Ele nada teria sido feito, e de um modo especial dedico ao meu esposo, Francisco Gleison de Araújo, pelo auxílio e paciência durante a realização deste sonho; a minha amiga e irmã, Edineide Araújo, pelo incentivo, orações e por ter lutado sem medir esforços para me ajudar a alcançar este sonho. E aos meus filhos, Guilherme, Evilin e Cleison, pela compreensão e abraços nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **Deus**, pelo seu imenso amor, misericórdia e bondade infinita, por ter estado comigo em todos os momentos, e que apesar das dificuldades nunca permitiu que eu desanimasse, pela família que me deu, e por tê-la protegido, por ser o escritor da minha história de vida. Sei que minhas palavras jamais serão o suficiente para te agradecer por tudo o que fizestes por mim, então humildemente eu Te digo: OBRIGADO SENHOR!

A **Edineide**, minha irmã e camarada, por tudo o que tens feito por mim, por orar e torcer pela realização dos meus sonhos. Por me incentivar e fazer com que eu acreditasse que seria possível, por me inscrever no vestibular da FAI, por tentar de muitas formas me ajudar, por fazer tudo o que estava ao seu alcance para que se providenciasse o meu certificado de Proficiência junto ao IFPA, pelo meu primeiro emprego e por me dar o privilégio de desfrutar da sua amizade.

Ao **Francisco das Chagas**, o meu primeiro professor, por ter me iniciado nos caminhos do conhecimento educacional.

Ao professor **Abraão**, por me inscrever no Enem, fator determinante para que eu pudesse cursar o Ensino Superior.

Ao meu esposo, **Francisco Gleison de Araújo**, por ter dividido o seu tempo, sua companhia, sua paciência e seus abraços comigo. Por ser um esposo, pai e amigo maravilhoso e comprometido. Amo-te!

Aos meus queridos filhos **Guilherme, Evilin e Cleison**, por todo amor dispensado a mim todo esse tempo e por fazerem os meus dias mais felizes.

Ao meu pai, **José Pereira da Silva** e a minha mãe **Rosalina de Oliveira Marinho** por terem me ensinado a ser uma pessoa de bem e a confiar sempre em Deus.

Aos meus cunhados, **Josinaldo, Josivaldo, Josivan, Josiel e Marcelo** e a minha cunhada **Adriana**, por me auxiliarem cuidando dos meus filhos e por seus carinhos e tempo dispensados a eles.

Aos meus irmãos **Wanderley, Márcio, Juarez, Magno e Wagner**, e as minhas irmãs, **Iraci e Rosangela**, por torcerem por mim.

A **Antônia Edileuza**, minha sogra, pois quando eu me ausentava, cuidou de forma tão especial da minha família e da minha casa e por muitas vezes, cuidou de mim. Por ser essa pessoa de coração tão bondoso e que se preocupa com o próximo.

Agradeço a professora mestra **Elines Batista**, secretária do Curso de Pedagogia, por ser esse ser humano maravilhoso e abençoado que se preocupa com as necessidades das pessoas e em todos os momentos em que necessitei de sua ajuda, sempre se dispôs a me auxiliar.

Agradeço a minha orientadora, **Elina Renilde de Oliveira Ribeiro**, por cada orientação dada e por compartilhar suas experiências e conhecimentos comigo, instruindo-me, direcionando pelo melhor caminho a ser seguido durante a produção deste trabalho acadêmico.

A **Elizângela Soares da Silva**, por ter sido minha companheira durante estes quatro anos e por me ajudar com a entrega de trabalhos aos sábados.

Aos docentes da Faculdade de Itaituba que contribuíram com seus ensinamentos tanto para minha formação acadêmica quanto profissional.

A todos os amigos que fiz no decorrer do curso.

Aos professores que atuam nas escolas públicas do campo de Ensino Infantil e Fundamental Luís Inácio, Roberto Neves e Nova Califórnia, que dedicaram um pouco do seu tempo e colaboraram com esta pesquisa, fornecendo informações especiais para a concretização deste trabalho.

E a todos os que contribuíram direta ou indiretamente com a concretização deste trabalho acadêmico e para o sucesso de minha formação acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

A função da paisagem nas escolas não é apenas para embelezar o ambiente e fornecer sombra, mas deve também auxiliar o processo de aprendizado dos alunos incentivá-los a amar e apreciar o meio ambiente (ALI et al., 2015 apud PURCENA, 2017, p. 07).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar as possíveis potencialidades educativas do ambiente macro campesino, a sua contribuição como recurso metodológico nas escolas do campo, e as aplicações no processo de ensino e aprendizagem. A educação do campo é uma modalidade de ensino que compreende os moradores fora dos centros urbanos como os ribeirinhos, pescadores, agricultores, etc, e que necessitam de uma educação escolar diferenciada. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo deu-se por meio da abordagem qualitativa descritiva, sendo utilizada a pesquisa bibliográfica com base em autores que tratam da temática e uma pesquisa de campo, a partir de entrevistas realizadas com nove professores de três escolas rurais do município de Itaituba-PA, com o intuito de verificar como fazem uso das potencialidades educativas do campo como metodologia do ensino e aprendizagem e os principais desafios da docência nestas escolas. A partir das análises dos dados, verificou-se que os professores fazem uso dos recursos que o campo disponibiliza, só que de uma forma muito vazia de significado, pois são poucas as vezes que estes se apropriam dos recursos do campo como metodologia. Quanto aos desafios vivenciados pelos mesmos, verificou-se que a ausência da família, as turmas multisséries, a falta de infraestrutura das escolas e a ausência de materiais didáticos que considere as particularidades do campo são alguns dos dilemas enfrentados pelos docentes das escolas pesquisadas. Espera-se que este trabalho possa contribuir numa melhor discussão sobre como os recursos naturais do campo pode estar auxiliando no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Metodologia. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This work aimed to identify the potential educational potential of the macro campesino environment, its contribution as a methodological resource in rural schools, and the applications in the teaching and learning process. Rural education is a type of education that comprises residents outside urban centers such as riverine, fishermen, farmers, etc., and who need a differentiated school education. The methodology used for the development of this study was through the qualitative descriptive approach, using the bibliographic research based on authors dealing with the theme and a field research, based on interviews with nine teachers from three rural schools in the country. Itaituba-PA, in order to verify how they make use of the educational potential of the field as a teaching and learning methodology and the main challenges of teaching in these schools. From the data analysis, it was found that teachers make use of the resources that the field makes available, but in a very empty way of meaning, as they rarely use the resources of the field as a methodology. Regarding the challenges experienced by them, it was found that the absence of family, multi-grade classes, lack of infrastructure of schools and the absence of teaching materials that consider the particularities of the field are some of the dilemmas faced by the teachers of the schools surveyed. It is hoped that this work may contribute to a better discussion of how the natural resources of the field may be assisting in the teaching and learning process in the field schools.

Keywords: Field Education. Methodology. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos entrevistados.....	63
Quadro 2. Avaliação do trabalho na escola do campo.....	71
Quadro 3. O que falta para trabalhar melhor com os alunos da turma multisseriadas.....	72
Quadro 4. Recursos didáticos e estratégias mais utilizados com a turma.....	74
Quadro 5. Uso dos recursos da natureza como metodologia no processo de ensino aprendizagem.....	76
Quadro 6. Como o ambiente do campo pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem.....	77
Quadro 7. Efetivação de políticas públicas nas escolas do campo.....	79
Quadro 8. Desafios a serem superados na Educação do Campo.....	81

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1. Frente de EMEIF “Roberto Neves”	65
Figura 2. Frente da EMEIF “Califórnia”	68
Figura 3. Frente da EMEIF “Luís Inácio”	70

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CBE	Movimento Eclesial de Base
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GERUPUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IFPA	Instituto Federal do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPEC	Licenciatura Plena em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOPFEE	Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
PARFOR	Plano de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Projeto Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Planos Estaduais de Educação
PME	Planos Municipais de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo

PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS E PRÁTICAS	16
1.1 MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
1.1.1 Concepção histórica	16
1.1.2 Marcos legais	23
1.2 CLASSES MULTISSERIADAS: ALTERNATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO	25
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CAMPESINA	31
2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO	40
2.1 CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS NO PROCESSO EDUCATIVO	40
2.2 O AMBIENTE CAMPESINO COMO RECURSO METODOLÓGICO	47
2.3 IDENTIDADE DO EDUCADOR DO CAMPO	56
3 O USO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS RURAIS, EM ITAITUBA-PA	62
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	64
3.2.1 EMEIEF “Roberto Neves”	64
3.2.2 EMEIEF “Califórnia”	67
3.2.3 EMEIEF “Luís Inácio”	69
3.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	70
3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais muito tem se discutido sobre o melhor ambiente para o desenvolvimento do ser humano, e nessa discussão não só o espaço escolar deve ser abordado, já que na escola, as crianças, os jovens, os alunos de modo geral passam boa parte do seu tempo em busca de conhecimento e cultura, mas também o ambiente macro onde essa educação ocorre, para conhecer e valorizar a realidade desse aluno.

As escolas do campo possuem influências externas e internas que balanceiam os resultados da aprendizagem, como por exemplo, a elaboração de materiais didáticos que muitas das vezes não consideram a realidade dos educandos dessas áreas e as políticas públicas voltadas para a educação no campo que apresentam muitas falhas na sua construção ou na sua aplicação.

O desenvolvimento do estudo sobre “O uso das potencialidades educativas do campo como metodologia de ensino e aprendizagem: análise de três escolas rurais, em Itaituba-PA”, é fruto da inquietação com o descaso e o desuso no processo de ensino e aprendizagem das diversidades e riquezas materiais e imateriais existentes no campo, por não serem percebidas como importantes agentes pedagógicos e metodológicos nas escolas do campo.

O interesse nessa temática está ligado a conhecer mais profundamente a respeito de como estes recursos que o campo disponibiliza podem ser usados de forma metodológica como auxiliares no processo de aprendizagem no cotidiano das escolas rurais. Desse modo, o presente estudo objetivou analisar e identificar as potencialidades educativas do ambiente macro campesino, sua contribuição como recurso metodológico nas escolas do campo e suas aplicações no processo de ensino aprendizagem.

Para melhor organização deste estudo, foram levantados os seguintes questionamentos para direcionar a pesquisa: Como o ambiente do campo pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem? Quais os desafios de professores e alunos na educação do campo? Os professores da educação do campo se utilizam dos recursos naturais como metodologias de ensino e aprendizagem?

A opção metodológica utilizada para elaboração deste estudo pauta-se numa abordagem qualitativa descritiva com ênfase na pesquisa bibliográfica, fazendo-se uso principalmente das fontes representadas por livros e artigos, onde se apoiou em

autores, como: Medrado (2012), Caldart (2004), Cazapski (2008), Hage e Reis (2018), Nascimento (2015), SECAD (2007), Borges (2012), e uma pesquisa de campo, que se realizou em 3 (três) escolas rurais no município de Itaituba-PA, com a realização de uma entrevista a nove professores no período de agosto e setembro de 2019, oportunizando o relato dos mesmos quanto às potencialidades educativas do campo e o seu uso no processo de ensino e aprendizagem.

A organização deste Trabalho de Conclusão de Curso contempla três capítulos, sendo que no capítulo 1 estudou-se os conceitos e a abordagem histórica, as políticas públicas e as leis que tratam sobre a Educação do Campo. Neste também é tratado sobre a história de classes ou escolas multisséries, apontando também a importância da formação do professor que vai atuar nas escolas do campo, os cursos de licenciatura que o governo promoveu específicos para a educação do campo e por fim os desafios vivenciados por docentes e educandos nas escolas do campo.

No segundo capítulo aborda-se a importância e a diversidade dos recursos naturais e contribuição destes no processo educativo. Este também trará o uso metodológico destes recursos pelo professor no processo de ensino aprendizagem, o perfil do profissional que atua no campo e a relação professor x aluno e professor x comunidade.

E, por fim, o terceiro capítulo traz a caracterização das três escolas pesquisadas, o perfil dos entrevistados e a análise dos dados coletados, em que se demonstrou a percepção dos professores sobre o uso das potencialidades educativas do campo como instrumento metodológico fundamental na aprendizagem dos alunos.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTAS E PRÁTICAS

1.1 MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para melhor compreensão da Educação do Campo faz-se necessário uma análise a partir do seu processo histórico, da construção do seu conceito e da criação de leis e políticas públicas que a ampara. O campo sempre foi um espaço onde a falta, a má ou a não execução de políticas públicas destinadas a atender as necessidades dos povos que tem este lugar como o seu recanto de morada, de sustento com defesa de suas culturas, se tornaram fatores que geraram lutas por parte dos povos camponeses em busca de seus direitos sociais. Os povos que vivem na área rural normalmente possuem escolas, definidas como,

[...] aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (SECAD, 2007, p. 14).

Como se observa, as escolas do campo vão além dos espaços localizados na zona rural, mesmo as que se encontram localizadas em espaços considerados urbanos, mas que tem ligação com o campo, como por exemplo, atender aos alunos do campo, isto faz dessa instituição uma escola do campo.

Nesse aspecto, a identidade destas escolas está referendada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/MEC n.1, de 3 de abril de 2002 que esclarece: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes”. Nesse sentido, percebe-se que o vínculo das escolas do campo com a realidade dos povos camponeses se faz um ponto crucial para a sua definição.

1.1.1 Concepção histórica

A respeito da Educação do Campo, Caldart (2004) propõe pensá-la como uma concepção de educação planejada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a

partir da visão destes e das suas histórias de lutas pelos seus direitos e das suas organizações, destacando que a educação deve ser compreendida, tanto em suas políticas como em sua pedagogia, a partir dos interesses dos camponeses.

A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele (CALDART, 2004, p. 03).

Assim sendo, a Educação do campo deve ter vínculo com sujeitos sociais reais, considerando suas especificidades e necessidades, valorizando seus saberes e culturas, mas sem deixar de considerá-los universais. É uma educação que nasceu a partir de lutas sociais dos povos camponeses por uma educação que os atendesse nas suas necessidades educativas.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecem a educação do campo como

[...] uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

A Educação do Campo vem ao encontro das necessidades não só educacionais, mas também de reconhecimento social e da valorização da ligação dos povos do campo com o meio ambiente e a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 define em seu Artigo 1º, que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Compreende-se então que, a principal característica da Educação do Campo é a valorização e o reconhecimento do modo de viver e trabalhar, dos povos do campo. Assim, para compreender a origem deste conceito que passou por um longo processo de construção. Segundo Fernandes (2006, p. 28), “é necessário salientar que a

Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”, sendo este um fato relevante na compreensão da história da Educação do Campo.

Nesse contexto, percebe-se a existência de um preconceito bem visível em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, sendo este o reflexo de modelo escravocrata usado por Portugal para colonizar o Brasil, e mais tarde adotado pelos próprios brasileiros para colonizar o interior do país, tendo como características principais a exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram negados direitos sociais e trabalhistas.

Ao invés de serem respeitados os diferentes saberes dos povos do campo, estes foram subjugados de forma discriminatória, sem nenhum tipo de consideração com a sua cultura e em troca lhes ofereceram uma educação totalmente descontextualizada das suas realidades, que seguia a visão capitalista. E é em contrapartida a esta educação denominada educação rural, que visava sempre o ganho de capital que a educação do campo surgiu.

Cruz (2010) relata que a escola rural tem origem remota e não ocorreu no espaço restrito da educação, sendo esta o resultado de fatores econômicos, sociais e políticos, os quais contribuíram para a elaboração de certo modelo de desenvolvimento rural, caracterizado pela grande concentração de terras, pela subordinação da produção familiar ao capital, pela precarização do trabalho assalariado e pelo elevado nível de pobreza dentre as famílias de pequenos proletariados.

Pela inexistência de políticas públicas por parte do Estado destinada aos povos do campo, estes acabaram migrando para os centros urbanos, causando assim no período de 1910 e 1920, um grande êxodo rural. A partir dessa época começou a se pensar em políticas públicas para a área rural buscando conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo (CRUZ, 2010).

Uma das primeiras soluções que o Estado encontrou foi a criação de instituições denominadas *Patronos*, as quais eram destinadas ao atendimento de crianças pobres urbanas e rurais: “A educação nessas instituições, portanto, não era oferecida às crianças pobres como um direito a um bem necessário [...], era usada como instrumento de controle social das elites urbanas e rurais sobre os trabalhadores [...]” (IBIDEM, p. 242).

A partir dessa exposição percebe-se que, as iniciativas educacionais do governo voltadas para o atendimento dos povos que viviam na zona rural sempre tiveram a concepção do campo como um espaço social economicamente atrasado em comparação à modernização do meio urbano, ocasionada pela industrialização. E mais, que as práticas educativas rurais sempre tiveram como real interesse o uso da mão de obra para o ganho de capital, que era o que realmente interessava para as elites tanto urbanas como rurais, sendo uma das formas que encontraram para fixar os povos no campo e assim controlar o fluxo de migração para os centros urbanos.

Segundo Tavares e Borges (2012, p. 311), o quadro de contradições, opressão e desigualdades sempre foi algo presente no campo e que, tornaram-se mais evidentes “a partir dos anos 1930 com a marginalização da população do campo, até como forma de incentivar o êxodo rural, em decorrência do crescente avanço da industrialização, em que homens são substituídos por máquinas [...]”. Nesse sentido, analisa-se que de fato ocorreram grandes contradições, pois quando se pensam em criar políticas públicas para a população do campo, estas acabam não percebendo a potencialidade desse povo.

Como fundamento legal, tem-se que a educação dos povos do campo é abordada na Constituição de 1934 (Art.156) que, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (POLLETE, 2001). Este foi um marco na história da educação, já que esta era a primeira vez em que o Estado mencionava a educação voltada para os povos que viviam na zona rural. Entretanto, a educação para esses povos e o ensino seria para produzirem de forma técnica já que a própria Constituição sinalizava para importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial.

A Constituição Federal (CF) de 1947 previa a transferência da educação rural primária para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) quanto à obrigatoriedade pelo financiamento, como expressa no Artigo 166, inciso III: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. Quanto à obrigatoriedade do ensino, responsabilizava as empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem de trabalhadores menores em forma de cooperação e eximia desta responsabilidade, as empresas agrícolas (PINHEIRO, 2007).

Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, Pinheiro (2007, p. 05) destaca que permaneceu a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Sobre esses pressupostos a mesma afirma que: “Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas”. De acordo com Faria *et al.* (2011, p. 92) a escola chega de fato nos anos 1940 sendo a extensão da casa do fazendeiro, pois, “A maioria dos alunos era de filhos de agregados, meeiros, ou seja, os pobres do campo, dos anos 1970 aos 1990, a escola ainda ocupava o espaço da agricultura familiar”. Percebe-se que mesmo a escola estando presente no campo, a educação destes povos não era tida como prioridade do Estado.

Na concepção de Vilhena Junior e Mourão (2012, p. 170), “não é dialético tratar sobre Educação do Campo sem passar pela questão agrária, a qual primariamente se materializa na luta pela terra, a partir do movimento social organizado”, pois, quando se fala da Educação do Campo está se referindo aos “sujeitos que vivem no campo, assentados, índios, colonos, seringueiros, quilombolas, ribeirinhos entre outros, que necessitam de realidades diferentes das apresentadas no modelo hegemônico”, modelo este que considera que todos os povos que vivem fora da zona urbana têm necessidades iguais. E por meio dos movimentos sociais camponeses, esses sujeitos lutaram e lutam para adquirir a terra e em seguida, buscarem os demais direitos.

A luta pela terra e por uma sociedade de direitos no campo brasileiro tem dois marcos históricos importantes: a Lei de Terras de 1850 e o Estatuto da Terra de 1964. A primeira definia que apenas a compra da terra daria acesso ao título de posse, ou seja, apenas os ricos poderiam ser donos da terra. Dessa forma, a lei aprisionou a terra ao capital e impossibilitou o acesso a indígenas, ex-escravos ou imigrantes pobres (REIS, 2015).

Após décadas de intensa exploração, expansão da fronteira agrícola, o crescimento da grilagem e expulsão dos moradores e colonos das grandes plantações os trabalhadores do campo passaram a se mobilizar, como forma de resistência. Assim sendo, a mobilização dos povos camponeses inicia-se com a criação de sindicatos no período da Segunda Guerra Mundial (1934-1945). Esse fato culminou com a criação de Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, as Ligas Camponesas e Movimentos dos Agricultores Sem Terra (MASTER), sendo unificadas na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (Ultab) em 1961 (BORGES,

2012). Têm-se outras iniciativas do governo que foram criadas ao final da década de 1950 que sempre tinham em primeiro plano a colonização do interior do país e o desenvolvimento do ganho de capital e a única ação educativa defendida por eles era aquela que promovia o fornecimento de mão de obra para a produção.

Na década de 1960 foram criados vários sindicatos e federações estaduais, entre estes, as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) importante instrumento de luta da classe trabalhadora rural na atualidade, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Naquela época lutavam pela reforma agrária e atualmente representa os interesses dos trabalhadores rurais assalariados, permanentes ou temporários, dos agricultores familiares, proprietários ou não, dos sem-terra e, ainda daqueles que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal. É a maior entidade sindical camponesa da atualidade e juntos, Contag, federações e sindicatos compõem o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) (SECAD, 2007).

Arroyo, Cardalt e Molina (2008) afirmam que, a educação para os povos do campo começa realmente a se configurar como possível, após o surgimento das lutas promovidas pelos movimentos sociais, algo que não foi possível ocorrer na época da industrialização do campo, onde não se tinha nenhum interesse em possibilitar o acesso ao conhecimento científico ou respeitar seus saberes.

Em meados da década de 1980, organizações da sociedade civil incluíram a Educação do Campo como pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do Brasil, a qual ocorria naquele período após a Ditadura Militar, e tinha como ideia “reivindicar e ao mesmo tempo construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades própria à vida dos camponeses” (SECAD, 2007, p.11).

A Educação do Campo inicia-se a partir dessa articulação política entre organizações e entidades para denunciar e lutar por políticas públicas de educação no e do campo, visto que na origem da educação rural tem várias questões envolvidas não apenas a educação em si, mas também o aumento da pobreza, da desigualdade, e da exclusão social das famílias trabalhadoras ocasionadas pela ausência de políticas públicas (TAVARES; BORGES, 2012).

Por essa razão, os movimentos sociais têm se empenhado para assegurar o ensino escolar como direito fundamental de todos os brasileiros, conforme consta na

CF de 1988 que define os princípios da gratuidade do ensino público, da gestão democrática e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Também garante a liberdade de aprender e ensinar em um ambiente no qual floresça o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Assim, cabe ao Estado garantir o direito de todos à educação, como destaca Reis (2015, p. 20), ampliando “os preceitos constitucionais, determinando que o ensino observe os princípios de respeito à liberdade e apreço à tolerância, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Nesse contexto, a LBD/1996 sendo uma extensão da Constituição Federal foi uma grande auxiliadora nos processos de lutas por uma educação que valorizasse e principalmente considerasse os espaços onde essa educação aconteceria contribuindo para que as mobilizações dos povos, por meio dos movimentos sociais, ganhassem força e expressão nacional em decorrência dos vários debates ocorridos.

Em 1997 foi organizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) em parceria com organizações como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (Unb) (BORGES, 2012).

De acordo com Caldart (2004), nas discussões desses encontros nasce a aplicação do termo “campo” relacionado à educação e se buscava um entendimento nacional a uma educação, a partir dessas mobilizações a favor da educação do campo com o objetivo que defendiam uma educação diferenciada aos povos do campo.

Conforme Tavares e Borges (2012) no ano de 1998 foi realizado a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo que ocorreu em Luziânia no Distrito Federal, onde ficou assumido o compromisso de construir uma proposta de Educação do Campo, nascendo assim o Pronera, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Em 2004, destaca Reis (2015, p. 19), “com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que, além da denúncia de problemas, trouxe propostas de estruturação”, para a elaboração de possíveis projetos políticos voltados para a Educação do Campo.

1.1.2 Marcos legais

Com efeito, dentro dos marcos legais da construção da Educação do Campo como política pública, os principais são: A Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como um direito de todos; a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) na qual se reconhece as peculiaridades do campo e estabelece vários artigos com orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, e tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Desse modo, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Essa Lei foi a primeira a reconhecer que os espaços rurais necessitavam de uma educação que se adequasse as suas diferentes realidades, pois mesmo tendo uma única definição “zona rural”, dentro deste espaço estão localizados povos de culturas e de necessidades educativas diferenciadas.

Outro marco legal foi a criação da Portaria nº 10/1998, de 16 de abril de 1998 onde o Ministério de Política Fundiária elaborou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) já citado neste texto, e tinha como objetivo inicial a superação do alto índice de jovens e adultos analfabetos tendo como público-alvo jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo Incra ou por órgãos estaduais de terras (BRASIL, 1998).

Em 04 de dezembro de 2001, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 afirmou que a LDB 9394/96 ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou assim a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1/2002), estabeleceu a identidade da escola do campo, já enfatizada anteriormente, vinculando-a ao tempo, espaço, recursos e saberes próprios dos estudantes e dos grupos comunitários nos quais elas se inserem (SECADI, 2012).

Em 2004 ocorreu mais uma das conquistas da Educação do Campo, sendo esta de nível institucional, voltada à garantia dos direitos à educação nas áreas rurais foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC). As criações destes órgãos proporcionaram o contato direto dos povos do campo com o Ministério de Educação (MEC).

Outra conquista importante foi a aprovação do Parecer CNE/CEB Nº 01 de 02 de fevereiro de 2006, que normatizou a metodologia e o tempo destinado a atividades comunitárias de uma das possibilidades de atendimento escolar no campo, a Pedagogia da Alternância. Esta possibilitou o reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação, sendo que a sua metodologia de ensino ocorre por meio de módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário (SECADI, 2012).

O Parecer CNE/CEB Nº 03 de 18 de fevereiro de 2008 definiu orientações para o atendimento da Educação do Campo e a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 28 de abril de 2008 e estabeleceu diretrizes complementares, normatizando a oferta de atendimento educacional no campo, em especial no que se refere ao critério de nucleação das escolas e do atendimento pelo Transporte Escolar e definiu os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (SECADI, 2012).

Outro aspecto das políticas para a estruturação da Educação do Campo foi a Lei 11.947/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (2009) é uma política pública que investe no desenvolvimento sustentável das comunidades por permitir a aquisição de alimentos produzidos pelos moradores da própria comunidade, seja ribeirinha, quilombola ou outra e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Por meio da Resolução CEB/CNE Nº04/2010 ocorreu a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica onde a Educação do Campo

passou a ser reconhecida como modalidade de ensino e o Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os princípios da Educação do Campo, tais como projetos políticos pedagógicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e efetiva a participação da comunidade e dos movimentos sociais (SECADI, 2012).

No ano de 2010 houve mais uma grande conquista para a Educação do Campo com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que em 2011 junto com o MST lançou a campanha “Fechar escola é crime” em nível nacional, com o intuito de denunciar uma grave situação revelada pelo Censo Escolar INEP que estava ocorrendo, o fechamento de muitas escolas do campo (REIS, 2015, p.19).

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) na perspectiva de visibilizar o atendimento aos sujeitos do campo com qualidade e melhorar a qualificação profissional do professor que trabalha no campo. A implantação do Pronacampo se fez um dos marcos para a Educação do Campo ao disponibilizar recursos tanto financeiros como técnicos para efetivação da mesma em todas as localidades.

Uma das conquistas mais recentes da Educação do Campo foi a criação do Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, dentre outras. Portanto, esses foram alguns dos marcos normativos da Educação do Campo que procuram garantir o respeito à variedade do campo em seus diferentes aspectos como, sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais e étnicos, tendo como objetivo o fortalecimento da Educação do Campo, das escolas do campo.

Com efeito, compreende-se que, a elaboração de uma política educacional nacional para os povos do campo se apresenta como um fator imprescindível que tenha como objetivo ofertar uma educação de qualidade reconhecendo as diferentes realidades do campo.

1.2 CLASSES MULTISSERIADAS: ALTERNATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

As escolas do campo, como seu próprio nome diz, estão localizadas no campo em áreas afastadas dos centros urbanos, com características próprias e por motivos geográficos estas áreas possuem uma menor densidade demográfica, sendo o

número de matrícula escolar bem menores. Conforme Medrado (2012), estes são alguns dos fatores usados ao longo do tempo como referencial para o modelo organizacional destas instituições que recebem o nome de multisseriação ou unidocente.

De acordo com Arroyo (2004), a palavra multisseriada, Multi = vários; Seriado = séries; logo, pode ser caracterizada por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. A definição deste conceito que Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93) apontam é que:

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. É, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que essa forma organizacional de se ofertar o ensino à população do campo se constitui, muitas das vezes, a única maneira de se ter acesso à educação escolar, justamente por possibilitar a união de vários alunos em uma mesma sala de aula, mesmo sendo de várias idades e cursam series/anos diferentes.

As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo (MEDRADO, 2012, p. 140).

De acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras (MOPFEE), (BRASIL, 2009, p. 23), essa modalidade de escola passou a ser conhecida como multisseriada, “para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. Considerando esses aspectos, se pode perceber que esse modelo de escola define a forma de organização de ensino mais típica do campo.

Sob esse viés, Hage (2006) identificou em sua pesquisa que na escola multissérie há alguns fatores positivos, como por exemplo: oportunizarem o acesso à escolarização na própria comunidade evitando assim que os estudantes tenham que se deslocar para outros lugares, o que permite tranquilidade aos pais. O autor ainda

destaca que essa escola também oportuniza “o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre os estudantes de várias series e idades na mesma sala de aula” (HAGE, 2006, p. 306).

Nessa acepção, Amorim (2015, p. 04) entende que:

As salas multisseriadas possibilitam uma socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No entanto, nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, mas como forma de atender às populações rurais, são implantadas.

Desse modo, é possível afirmar que as classes multisseriadas se apresentam como uma alternativa para proporcionar educação aos povos camponeses, e que o fato de conter em um mesmo espaço educandos de diferentes idades e séries/anos se torna um local interessante para a difusão de conhecimento e cultura.

Diante da desconsideração com os espaços educacionais rurais destaca-se a questão da formação dos professores, pois segundo Amorim (2015, p. 04), “durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nas escolas multisseriadas, pois estas necessitam de uma organização e tempo e espaço diferenciado da zona urbana, esclarecendo que na formação os professores não são preparados para estarem atuando nestas escolas e quando se deparam com essa realidade não sabem o que fazer para realizar um trabalho satisfatório.

Hage (2006, p. 306) ainda ressalta que em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, “manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive”.

Arroyo (2004, p. 81) corrobora com este pensamento ao afirmar que a palavra multisseriada “tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”. As classes seriadas localizadas na cidade são como um modelo desejado pelas populações do campo, que tem o pensamento de que este modelo oferece uma educação melhor do que as multissérie.

Nessa linha de pensamento, Hage e Reis (2018, p. 81) afirmam que essas concepções acabam gerando “uma visão negativa das escolas rurais quando

comparadas às urbanas e fazem com que grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade”, responsabilizem as escolas rurais multisseriadas pelo fracasso escolar dos alunos do campo. Os autores ainda apontam que:

Numa perspectiva contrária a esse entendimento hegemônico na área educacional, é ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais (IBIDEM, p. 81).

Essa posição, tem sido assumida por redes de pesquisa e de formação de educadores no Brasil e em outros países, assim como por gestores de políticas públicas e professores que atuam nestas escolas, que tem certeza de que, é plausível adquirir resultados satisfatórios no ensino de crianças e adolescentes do campo com as escolas ou turmas multisseriadas. Essa modalidade de ensino está amparada pela LDB nº 9.394/1996, a qual em seu Artigo 23 dispõe sobre as multiplicidades de oferta da educação básica, ao afirmar que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Portanto, a modalidade, se é que pode se dizer assim, de ensino em salas multisseriadas se apresenta muitas das vezes não como uma opção, mas sim como a única possibilidade de acesso à educação dos povos do campo, próximo às residências. No entanto, Hage e Reis (2018) ressaltam que mesmo a maioria das escolas do campo sendo multisseriadas, a seriação é a que prevalece dentro destas, pois os trabalhos pedagógicos geralmente são realizados separadamente por série/ano, como destaca o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia - Gerupuz (2010) *apud* Hage e Reis (2018, p. 82) ao afirmar que:

a (multi)série em si não elimina a permanência das séries, ao contrário, afirma a seriação em situações de precarização e impõe suas referências por meio de situações mais explícitas, como: a disposição dos alunos por nível de aprendizagem na sala de aula, a divisão do quadro para apresentação dos conteúdos e a realização do planejamento curricular, das atividades e das avaliações por série; ou de situações mais veladas, em que são

desenvolvidas atividades que integram estudantes de diferentes séries e promovem alguma interação entre eles e entre os conteúdos.

Nesse sentido, as classes multisséries historicamente surgiram no contexto da educação do campo como uma alternativa para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens que residem no campo que, pela quantidade de alunos não é possível formar uma turma seriada como a realidade das escolas urbanas.

De acordo com Reis (2015, p.13), a instituição escolar chega ao Brasil junto com os portugueses, o modelo implantado aqui, “desde o descobrimento até meados do século XX, realiza uma educação para elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios”. O autor ressalta que, essa escola tem em suas raízes a valorização da cultura urbana e é voltada para atender os interesses econômicos e políticos da elite “selecionando conteúdos específicos e apresentando-os como sendo de validade universal”, mesmo que estes ensinamentos diminuíssem ou depreciassem os conhecimentos e a sabedoria dos povos tradicionais. Além do mais, essa educação era proporcionada apenas a uma parte da população aqui residente, sendo estas as pessoas que tinham poder aquisitivo.

Nesse contexto, a escola do campo nasce na sede das fazendas ou na casa do professor que ensinava as primeiras letras às crianças e adolescentes filhos dos trabalhadores, uma vez que os filhos dos fazendeiros iam estudar na cidade, nos colégios para a elite brasileira. Essa escola é organizada com uma única sala, com um único professor e ancorada no Método de Ensino Mútuo - Lancasteriano, que segundo Saviani (2008, p.128) consistia em um método de ensino que,

[...] se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores.

Considerando estes aspectos dar-se a entender que assim surgem as classes multisseriadas no campo brasileiro, nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de

instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

Outra política pública que auxilia no atendimento das escolas multisseriadas é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE - Escola do Campo), conforme Lei 11.947/2009, que promove ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino “nestas instituições e que consiste bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas requeridas pela oferta de turmas organizadas sob a forma de multisseriação” (BRASIL, 2011, p. 11).

Tendo em mente os aspectos acima discutidos percebe-se que a organização de classe multissérie é uma prática constante existente no contexto rural, que então reúnem em uma mesma sala várias series com um único professor. Por isso, as classes multisseriadas se apresentam como uma alternativa para proporcionar educação nas áreas campestres, já que o sistema escolar não permite a criação de turmas com uma pequena quantidade de alunos.

Entretanto, vale ressaltar que esse modelo de ensino tem gerado muita discussão nos diversos âmbitos, tanto educacionais como nas comunidades rurais em que essa prática tem se perpetuado. Alguns debates são favoráveis a esse modelo quando afirmam que podem ser usados os vários conhecimentos que se misturam dentro das turmas multisseriadas como auxiliador no processo de ensino aprendizagem, conforme aponta Reis (2015, p. 14) que, nestas salas “a presença de crianças de diferentes idades proporciona ambiente rico para a troca de conhecimentos, a ajuda mútua e o desenvolvimento de atividades criativas em várias áreas da formação”. Outras se mostram contrárias, ao afirmarem que esse modelo se apresenta como fornecedor de uma educação atrasada quando se compara ao ensino das turmas seriadas existentes nas escolas urbanas.

Esse modelo de educação não é algo que surgiu agora, mas se iniciou aqui no Brasil com as “Aulas Régias” a qual se limitavam às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia, antes da formação das turmas seriadas nas escolas urbanas.

As classes multisseriadas mesmo sendo vinculadas ao atraso educativo, não é uma realidade existente apenas no Brasil, mas também estão presentes nos

Estados Unidos e no Canadá, além de países europeus. E se apresenta como uma solução adotada por diferentes nações para permitir que a população de áreas rurais tenha acesso à Educação, uma vez que a baixa densidade demográfica nessas regiões e o consequente baixo número de alunos inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicos.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CAMPESINA

Apesar da Educação do Campo ter se firmado como uma política pública para atender as pessoas do campo, a sua execução em todos os locais que a mesma deve ser implantada vem sobrecarregada de vários desafios. Se há duas décadas o desafio era a busca por uma educação básica que atendesse os objetivos das pessoas residentes na zona rural, atualmente são muitos os desafios que acompanham a realidade da Educação do Campo. Nesse contexto, o professor se apresenta como sendo um dos principais personagens do processo educacional e no campo não seria diferente, no entanto, algumas questões surgem quando se refere à formação desses profissionais, seja ela inicial ou continuada.

Quanto ao amparo legal, a formação de professores é contemplada na LDB nº 9394/1996, no título VI “Dos profissionais da educação”, Artigo 62, que estabelece a graduação plena. Esta exigência abrange os professores de forma geral e que a legislação nacional é explícita sobre a necessidade de investimentos públicos para formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, trabalho docente, carreira, dentre outros aspectos, estes também são descritos nos: Plano Nacional de Educação (PNE), Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME), que determinam ações de responsabilidade das três esferas administrativas, a saber: União, Estados e Municípios.

Em nível Federal, após a promulgação da Lei 9.394/96 foram elaborados diversos documentos que tratam sobre a formação dos professores de forma geral. Entre as legislações educacionais brasileiras que mais diretamente interferem na definição das políticas de formação inicial e continuada de professores e estabelecem os parâmetros para a definição do perfil e do trabalho docente encontram-se: o Plano Decenal de Educação de 1993 (BRASIL, 2003), que destaca a importância e estabelece diretrizes para a formação docente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que dedica um

capítulo específico a esse tema; os Sistemas Nacionais de Avaliação – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que impõem mudanças na condução da formação e trabalho docente no cotidiano escolar; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) que aponta a formação docente como um dos principais instrumentos para a melhoria da qualidade da educação básica; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009), que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação; o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que dedica quatro de suas metas à formação de professores.

Como auxílio no processo de formação inicial docente o governo federal implantou alguns programas, que ampliaram a oferta de vagas, sendo estes: Universidade Aberta do Brasil (UAB), que implantou o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e PARFOR (Plano de Formação de Professores da Educação Básica).

A Educação do Campo como uma política pública, passou a necessitar de professores que estivessem preparados teoricamente e na prática para trabalhar com a realidade dos povos camponeses e atender as diferentes necessidades educativas existentes no âmbito rural. Os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superiores não ofereciam esse conhecimento necessário e a valorização do educador do campo. Nesse aspecto, segundo o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, em seu Artigo 5º, a formação de professores que atuam nas escolas do campo deve ser referenciada nos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A busca por uma formação de educadores que fossem capazes de contribuir com a construção de uma educação do campo, sendo esta contempladora das diferenças e diversidades existentes no campo, que desse outra visão ao campo e a sociedade, além da que o próprio Estado tem criado ao longo dos anos, fez com que os movimentos sociais para a educação do campo, universidades e intelectuais despertassem o interesse por essa formação docente, formação essa que teria outro significado para os povos camponeses.

A formação de professores do campo significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos do direito à educação, mas

principalmente a possibilidade de intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma, a qual deve se dar pela elaboração coletiva do Projeto político-Pedagógico da escola, no decorrer do tempo-escola/estágio (IFPA, 2011, p. 11).

Com base nestes pressupostos percebe-se que a busca de formação inicial para os professores que atuam nas escolas do campo, vai muito além de apenas ensinar conteúdos técnicos ou científicos, mas sim, possibilitar a participação dos formandos na elaboração do referencial teórico, construído junto com os interessados e para os mesmos. A educação dos povos do campo deve ser reconhecida como um direito legal, e os movimentos sociais reivindicam

[...] a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação educacional, econômica, política e social da população pobre do meio rural, numa perspectiva que aponte para uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira que seja do interesse desta população. Que seja uma “educação específica e diferenciada”, “voltada aos interesses da vida no campo”, mas alicerçada numa concepção de educação como “formação humana” e comprometida com “uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo” (ROCHA; ARANHA, 2007 *apud* FARIA *et al.* 2011, p. 41).

Assim, diante das lutas dos povos do campo por essa educação que percebesse as suas diferentes realidades e que as valorizassem possibilitando uma nova formação educacional para esses povos do campo, já que os cursos de ensino superior oferecidos pelas universidades não ofertavam essa formação humana comprometida com o desenvolvimento dos mesmos.

Em 2009, o MEC aprovou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo - Procampo, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

Este programa foi instituído com o intuito de apoiar a criação de cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em universidades públicas em todo o país oferecendo graduação a professores em exercício nas escolas do campo. A proposta pedagógica de formação do Procampo construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais e o formato de

elaboração do curso, assim como a divisão em tempo escola e tempo comunidade é um dos fatores de suma importância, pois este processo possibilita maior compreensão da realidade dos povos rurais.

O PNE 2014/2024 (Plano Nacional de Educação) dedica quatro de suas 20 metas aos professores: prevendo formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira e em seu primeiro ano de vigência, em julho de 2015, divulgou as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passam de 2.800 para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.

Para Caldart (2004), o educador do campo deve possuir um vínculo com a cultura do campo, devendo buscar um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo. Mediante o exposto pode-se inferir que, o profissional da educação para atuar na educação do campo deve se identificar com a temática e vivenciá-la, ter uma ligação com os povos do campo para que possa ter conhecimento de suas realidades, seus saberes e suas culturas para saber valorizá-las e saber suas necessidades, suas dificuldades, para assim auxiliá-los na busca por possíveis soluções.

Por ser o professor responsável em transmitir a educação para as comunidades rurais, nada mais digno que este tenha uma formação adequada, o que demonstraria respeito e a valorização com a educação dos povos do campo já que esta deve ser construída a partir da realidade de cada povo, como afirmam Zeferino e Cruz (2014, p. 09), que quando se pensa o mundo a partir do lugar onde se vive, passa-se a construir sua própria identidade, fortalece e aperfeiçoa a cultura local.

Segundo Honesko e Polon (2014), a falta de formação e qualificação profissional gera perdas na educação do campo e afasta ainda mais os jovens do campo, sendo que esse educador não vai saber conduzir as aulas de forma que possam valorizar a educação do campo. Nesse aspecto, a formação docente específica dos profissionais que atuam nas escolas do campo poderia contribuir de forma positiva, já que este profissional na sua formação passaria a conhecer a realidade da vida no campo, das turmas multissérie e dos desafios que os povos camponeses enfrentam para terem acesso à educação.

O professor com a formação adequada auxiliaria no processo de incentivo aos alunos a permanecerem no campo se reconhecendo parte desse processo e sentindo orgulho de ser parte dessa sociedade do campo, aceitando a sua identidade cultural.

Ao analisar o histórico da educação do campo percebe-se que ocorreram muitos avanços no que se referem às políticas públicas voltadas para formular e estabelecer uma educação que seja NO e DO campo. No entanto são muitos os desafios ainda a serem superados para a sua real prática se efetivar nas escolas do campo.

A discrepância entre o discurso e a realidade praticada, porém, propõe questões que merecem ser investigadas. Como afirmar que o direito à educação está sendo instituído e afirmado no mundo rural se o que se observa, à primeira vista, são precariedades de toda sorte, revelando uma "presença" estatal deficitária, uma quase ausência? Os professores são mal remunerados, o material didático é inadequado, os prédios escolares, as instalações e os equipamentos são precários e os resultados, em termos de aprendizagem, são insatisfatórios (PAGES, 2011, p. 02).

Esta fala do autor aponta alguns dos muitos desafios que estão presentes na educação campesina, e que se apresentam como contrárias ao que está nas legislações educacionais. Demonstrando assim um grande abismo entre a teoria de como a Educação do Campo deveria atender os povos rurais e a sua prática que se tem realizado às vezes muito distante do ideal.

No contexto da organização, de acordo com Pinheiro (2007), os trabalhadores compreendem que a escola do campo se distancia, não somente por não conter nas abordagens curriculares conhecimentos propícios à realidade destes sujeitos sociais, como também as políticas de direitos adquiridos pela CF e pela LDB, não têm se materializado em práticas pedagógicas exercidas pelos professores da educação do campo, nem por parte dos gestores municipais, estaduais, federal.

Outra questão que ocorre e que tem se efetivado como uma realidade das escolas rurais são as classes multisseriadas as quais já foram citadas acima, e se apresentam como um desafio por serem constituídas por diferentes séries/anos, com alunos de diferentes idades em uma única sala de aula, e de acordo com Santos e Santos Jr. (2014), o professor tem que se desdobrar entre uma série/ano e outra e ter um planejamento adaptado para trabalhar com todos os alunos e na maioria das vezes, seu trabalho não é valorizado pelos gestores municipais.

Não oferecem apoio pedagógico, moral e ético, ou seja, o professor sozinho desenvolve seu trabalho de tal maneira que possa agradar a secretaria, [...]. Em alguns casos as Secretarias de Educação mandam o professor para a sala de aula simplesmente com um giz, um quadro branco e uma pilha de livros velhos e ultrapassados, e lá o professor que se vire para desempenhar um bom trabalho e muita das vezes tem que tirar do seu regrado salário para comprar materiais pedagógicos, que facilite o desempenho do professor e para que o aprendizado dos alunos seja favorável (SANTOS; SANTOS Jr., 2014, p. 03).

Além disso, as escolas multisseriadas vivenciam a situação de profissionais unidocentes, pois, geralmente ocorre a contratação de apenas um professor, ficando esse profissional responsável pela condução do trabalho pedagógico na sala de aula, esta que é o seu âmbito de trabalho. Entretanto, por essas escolas terem uma pequena demanda de matrículas não são contratados outros profissionais que também contribuem para um bom desenvolvimento do aluno na instituição escolar. O professor denominado unidocente por Hage e Reis (2018), fica responsável pela elaboração da merenda escolar para as crianças e é também ao mesmo tempo o zelador e o vigia.

Muitas de nossas escolas possuem apenas um professor que acumula atividades de limpeza, preparo da merenda, cuidado com a saúde dos educandos e toda a vida funcional e burocrática da escola. A maioria desses profissionais é contratada sem estabilidade nem remuneração condizente. É uma experiência solitária e penosa, fonte de indignação e luta organizada (REIS, 2015, p. 25).

Conforme o exposto, se analisa que a ocorrência do professor unidocente é uma prática que apresenta de forma bem clara a desvalorização das populações camponesas. Este profissional, apesar de trabalhar nesses diversos serviços ainda não é reconhecido financeiramente por parte dos governantes, ficando ainda mais desanimado para realizar seu trabalho pedagógico e até mesmo de atuar dentro da comunidade.

Um dos contextos que auxiliam para que outro desafio da Educação do Campo se mantenha é a rotatividade dos professores, pois a desvalorização do profissional da educação tanto no financeiro como no pessoal causa o desânimo de atuar de forma satisfatória no seu trabalho e este passa a buscar por algo melhor. A questão do tempo e a distância percorrida pelos professores entre suas casas e o seu local de trabalho e a falta de estrutura são outros fatores desafiadores.

Nesse sentido, Honesko e Polon (2014, p.12) afirmam que,

A rotatividade dos professores nas escolas do campo está associada aos fatores de facilidade no dia a dia bem como a comodidade e com isso é mais um ponto em que a educação do campo acaba perdendo e muito, porque assim que o professor começa a se adaptar, a conhecer a realidade dos alunos e da escola, a respeitar os conhecimentos trazidos pelos alunos eles acabam mudando de escola e no próximo ano começa tudo de novo e com isso o professor não cria aquele elo com a escola e nem adquire a concepção de luta por melhorias, porque na primeira oportunidade que tiver vai mudar de escola, por isso acaba não se interessando muitas vezes pelas lutas que envolvem a educação do campo e com isso deixa a desejar.

Nessa premissa, os autores destacam que a ocorrência do professor rotativo interfere no processo de valorização da comunidade, pois geralmente, por se localizar fora do ambiente urbano, os professores enviados para atuarem nas escolas do campo são profissionais que não se sentem preparados para trabalharem com essa realidade.

Conforme já enfatizado, os desafios são vários quando se trata da educação campesina, ressalta-se aqui o transporte escolar que apesar de ter sido estabelecido e assegurado por lei e do governo ter implantado alguns programas voltados para o acesso e permanência dos alunos do campo na escola, o transporte escolar nem sempre está dentro das condições propostas pelo governo.

O pensamento de Ribeiro e Estelles (2009, p. 10) corroboram com esta fala e vão além, ao afirmarem que:

[...] Contudo, existem fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço deste transporte, como, por exemplo, vias não pavimentadas, em péssimas condições de circulação, principalmente em período de chuva onde atoleiros e buracos se intensificam. A falta de qualificação dos condutores e a falta de estrutura de apoio para a manutenção e a conservação dos veículos também são limitadores.

O transporte escolar seria uma das formas que o governo encontrou para auxiliar na fixação dos povos campesinos no campo, por ofertar uma forma de deslocamento rápida de uma localidade distante da escola, possibilitando assim aos pais não precisarem se mudar para a cidade para que o seu filho tivesse acesso à educação.

Outro programa do governo que não tem se configurado na prática como está na teoria é o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, que “[...] tinha como um dos seus objetivos oficiais melhorar as condições nutricionais das crianças e diminuir os índices de evasão e repetência, com a consequente melhoria do rendimento escolar” (ABREU, 1995, p. 07). Apesar de o programa ter passado por

reformulações, permanece com os mesmos objetivos de ser um agente auxiliador no processo de favorecimento do desempenho escolar dos alunos.

No contexto das ideias acima expostas, entende-se que os programas criados pelo governo diante da dura realidade dos povos do campo dão atendimento apenas a uma pequena parte do que realmente estes precisam. E ao mesmo tempo faz pensar sobre a falta que a merenda escolar faz no estabelecimento de ensino por se apresentar muitas vezes a única refeição diária dos educandos.

Também a questão da abordagem curricular nas escolas do campo é desafiadora, a forma como que se aplica o conteúdo, como ocorre a escolha, a postura do professor quanto ao processo ensino e aprendizagem no campo, porque o que ocorre é que muitos professores acabam desvalorizando as culturas existentes no campo por ter apenas uma concepção de área urbana.

Embora exista uma legislação, documentos e programas que visem trabalhar a Educação do Campo de forma contextualizada, percebe-se o quanto ainda se está distante dessa condição, pois o currículo que é ensinado nas escolas do município hoje não atende e não contempla a vivência e a realidade dos estudantes. Portanto, percebe-se o quanto é difícil ser criança e jovem no campo hoje, pois inúmeros são os desafios que estes enfrentam nas suas comunidades. Por isso, é preciso um currículo integrador que leve em consideração as necessidades e a realidade daqueles que vivem no campo, contribuindo assim para a permanência dos mesmos com dignidade e qualidade de vida (SILVA, 2016, p. 03).

De fato, o que ocorre na prática ainda está muito distante do ideal, como a fala de Pinheiro (2007) que ratifica essa ideia ao afirmar que a falta da elaboração de um currículo próprio para as diferentes escolas do campo, só serve para confirmar a desvalorização dos conhecimentos e culturas dos povos camponeses e aumentando assim o êxodo rural.

A respeito da infraestrutura das escolas do campo percebe-se que muitos fatores se apresentam como inadequados para a construção de uma educação de qualidade, como a falta de recursos didáticos e os livros didáticos, apesar de existir programas específicos como o PNLD Campo, a execução destes projetos não se concretizam em todos os espaços educacionais do campo afetando principalmente o processo de ensino aprendizagem (PAGES, 2011).

Destaca-se ainda outro desafio nas escolas camponesas no que se refere à questão de infraestrutura física, conforme Rocha (2015, p. 02) em entrevista ao Promenino afirma que a infraestrutura é importante, mas o que predomina é “um

conjunto de ausências”, uma vez que nenhuma política pode ter um olhar único sobre a escola do campo e nem ter uma ideia “fragmentada dessa política, pois a infraestrutura, a questão do fechamento de escolas na zona rural, a formação de professores e os desafios de deslocamentos de alunos e educadores devem ser considerados como sistema articulado”, pois são fatores que se influenciam entre si e principalmente o processo de ensino e aprendizagem.

O que é necessário é criar as condições para que a diversidade, a pluralidade e a desigualdade estejam presentes como temas pedagógicos. E que os próprios sujeitos do campo passem a perceber seus saberes como importantes e a valorizar o seu espaço como um lugar privilegiado e gerador de conhecimento e futuro, no entanto, Honesko e Polon (2014, p.13) destacam que, “para que isso venha ocorrer de fato podemos começar por nós, conscientizando na ideologia de que o campo é o lugar certo para se ter uma vida apropriada”.

Portanto, é triste pensar que os benefícios de um ambiente tão rico em diversidades possam ser sabotados por questões específicas, como as estruturais, a falta de políticas públicas e a desconexão dos conteúdos didáticos com a realidade dos educandos do campo.

2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

2.1 CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

O espaço do campo é de aprendizagem e esta “aprendizagem baseada no lugar é uma abordagem educacional que usa atividades econômicas, culturais e sociais locais para se engajar mais efetivamente, com as crianças e jovens, no contexto de suas vidas” (COHEN; RONNING, 2017, p. 394). Desse modo, este espaço apresenta uma diversidade de recursos naturais, tais como os rios, as florestas, os animais, os frutos, as secas, as enchentes e onde se tem um modo de vida bem peculiar, que se diferencia dependendo do povo que ali habita, os quais vão ter suas próprias formas de trabalho e sustento, como a criação de animais domésticos, a lavoura, plantações, a pesca ou extrativismo.

Todos os recursos naturais existentes na natureza têm a sua importância e devem ser percebidos pela escola como recursos que podem e devem ser usados de forma pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos educandos camponeses. Para Czapski (2008, p. 13) os recursos naturais são:

[...] elementos da natureza usados pelas sociedades humanas, aqueles que têm valor para o desenvolvimento da civilização, a sobrevivência e o conforto das pessoas. Podem ser renováveis, como a água, a energia do sol e do vento, a flora e a fauna que não estão em extinção, ou não renováveis, como o petróleo e os minérios.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância do uso educacional deste espaço, dos saberes, do conhecimento do dia-a-dia dos comunitários, pois a educação escolar não se faz apenas de escrita, leitura ou cálculos dentro da sala de aula, mas pode e deve fazer uso das diversas possibilidades de ensino que o campo disponibiliza. Se tornando assim um ensino transformador e útil, que auxilie esses povos nas suas atividades diárias, que mostre ou busque mostrar a importância dos saberes populares rurais, da cultura de cada povo e desperte o respeito e a valorização do meio ambiente.

Diante destes pressupostos analisa-se que, as instituições escolares devem promover o intercâmbio entre o conhecimento técnico-científico e os saberes dos povos rurais, buscando sempre resgatar os valores de cuidado e desenvolver a conscientização da importância do meio ambiente para todos.

Considerando estes aspectos faz-se necessário uma análise mais profunda a respeito dos recursos naturais, como a água, que de acordo com Czapski (2008, p. 06) “está presente em toda a parte”, compondo os oceanos, mares, rios, riachos, nascentes, poços, etc. É parte da seiva das plantas, do líquido dos frutos, do sangue e suor e como vapor se espalha na atmosfera e forma as nuvens, podendo também se tornar neve, granizo e geleiras, sendo um dos recursos naturais que mais está presente no planeta Terra.

De fato, a água é utilizada em várias atividades diária dos seres humanos, como o uso doméstico, uso nas indústrias, na agricultura e pecuária, na navegação, pesca e aquicultura, turismo e lazer e na geração de energia e todas essas formas de uso causam impactos no meio ambiente (IBIDEM, p. 09).

O uso de forma inadequada da água pode causar a escassez deste recurso natural tão abundante. Nessa perspectiva, Czapski (2008) ressalta que algumas ações transformadoras locais podem auxiliar na conservação deste recurso e esse processo de conscientização se inicia na escola.

Com a atitude solidária na escola, em casa, no lazer, no trabalho, da sociedade como um todo e incorporada nas práticas do dia-a-dia de cada pessoa fica mais fácil tornar o uso da água sustentável para a atual e as futuras gerações. Cada um terá consciência de que suas ações pessoais afetam os integrantes da comunidade, e os demais seres vivos e a própria água. E que só com água em quantidade e qualidade suficientes pode ter qualidade de vida hoje e no futuro (IBIDEM, 2008, p. 22).

Outro recurso natural que apresentam diversas funções importantes na economia, na sociedade e para o meio ambiente, são as florestas. Sendo que o território brasileiro é agraciado com uma grande extensão de florestas nativas e plantadas, e estas apresentam características particulares de cada região. A floresta brasileira é classificada como a segunda maior floresta do mundo, depois da Rússia.

As florestas que compõem o território brasileiro são de grande exuberância e que tem correlações com o bem estar do mundo todo em questões climáticas, já que a Floresta Amazônica é considerada a maior floresta tropical do mundo, ocupando aproximadamente 5.5 milhões de Km² de extensão de terra e é distribuída em 60% no território brasileiro, a qual constitui a chamada Amazônia Legal. Estando dividida em floresta montanhosa andina, floresta fluvial alagada e floresta de terra firme (CZAPSKI, 2008).

A fauna presente na floresta Amazônica é imensurável, porque mesmo que já tenham sido descobertas muitas espécies, imagina-se que há ainda muito mais além. As florestas fazem parte da vida dos seres humanos, Czapski (2008, p. 09) destaca os papéis fundamentais que a natureza exerce, como regular o clima, proteger as águas, fornecer alimentos necessários à existência humana “a cada dia se descobre na fauna e flora algum novo remédio, alimento, fibra ou madeira” e pode guardar espécies e variedades rústicas. Por meio destes fatores compreende-se a dimensão da necessidade de se preservar os recursos naturais percebendo as relações existentes entre todas as diversidades.

De fato, o meio ambiente com suas características próprias deve ser percebido em sua totalidade e neste processo a escola deve estar inserida ressaltando o valor deste espaço como auxiliador na vida dos povos do campo. Espaço este que conforme Cohen e Ronning (2017, p. 395) permite o uso não somente como, “ferramentas de aprendizagem, mas também pode contribuir para objetivos sociais mais amplos, incluindo o desenvolvimento rural, a construção da comunidade e a conscientização estética e ambiental”.

No que diz respeito à questão ambiental, é de suma importância que esta temática seja abordada no âmbito educacional, pois a comunicação e a educação são imprescindíveis para tornar as pessoas mais aptas a atuarem nos seus territórios e Medeiros *et al.* (2011, p. 02) advertem que,

A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhada com toda sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultas mais preocupadas com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhos.

A informação é um dos fatores necessários que auxiliam na tomada de decisão, no entanto, não adianta se for apresentada somente na teoria, é necessário existir a junção entre teoria e prática. Desse modo, os espaços escolares têm uma grande tarefa em suas mãos, e acredita-se que todos os envolvidos na área da educação deveriam ter essa preocupação, a de informar e formar pessoas que respeitem e valorizem o meio ambiente de forma geral.

A necessidade das escolas trabalharem a temática do meio ambiente ampliou-se nas últimas décadas e tornou-se lei a partir de 27 de abril de 1999, firmando pela

Lei 9.795 art. 2º que trata sobre a educação ambiental e a destaca como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

Segura (2011) *apud* Medeiros *et al.* (2011, p. 07), quando se fala em educação ambiental pode-se imaginar muitas coisas, porque este não é só o meio ambiente físico como, o ar, a terra, a água, o solo, mas também o local aonde as pessoas moram como a casa, a escola, a comunidade, e de uma forma geral é todo o planeta Terra. Daí a necessidade de se trabalhar a questão do meio ambiente no âmbito escolar, pois é algo que diz respeito a todos.

Nessa perspectiva, as escolas antes já percebiam que precisavam trabalhar a problemática ambiental, no entanto a partir da criação da lei supracitada essa temática passou a ser incorporada nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares. A mesma determina que a educação ambiental não seja “trabalhada na forma de disciplina específica, mas que permeie o currículo das disciplinas. Deve ter na perspectiva da transversalidade a estratégia metodológica”, (MEDEIROS *et al.*, 2011, p. 04).

Os autores ainda ressaltam que as diretrizes curriculares vêm orientar os professores acerca da importância de se trabalhar a educação ambiental, pois, é uma:

[...] forma de transformação da conscientização dos indivíduos, sendo uma forma de integrar as diversas áreas do conhecimento. Porém em nosso país a realidade diverge do que determina a lei. [...] O caráter integrador do meio ambiente acaba permanecendo na teoria, o que vem reforçar a ideia antropocêntrica de grande parte da sociedade: o homem não faz parte do meio ambiente, ele está fora do mesmo, muitas vezes considera-se algo superior (IBIDEM, p. 04).

Percebe-se que ter conhecimento de algo não quer dizer que será praticado, pois o que se vê na prática é o não cumprimento da lei, já que a mesma ao colocar o meio ambiente como tema transversal no âmbito educacional, afirma que este deveria ser trabalhado em todas as disciplinas e isso muitas escolas não praticam.

Apesar dos povos que vivem no campo muitas das vezes terem um olhar diferenciado para o seu espaço de vivência, respeitando o meio ambiente, fazendo uso do mesmo de forma consciente, percebe-se que a escola como sendo um instrumento de formação para o futuro deve ter sempre em mente a preocupação de

informar os diversos povos rurais quanto ao uso adequado e a valorização dos diversos recursos, tanto minerais como materiais que este espaço disponibiliza.

Para que assim, conforme destacam Medeiros *et al.* (2011, p. 02) a escola “pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade”. Os autores ainda apontam que para isso, é importante que mais do que informações e conceitos, é necessário que “a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental” (IBIDEM, p. 03).

Sob esse viés, Segura (2011, p, 165) *apud* Medeiros *et al.* (2011, p. 07) afirma que, “não adianta nada os professores explicarem o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente”. Muito mais que conhecer ou aprender a respeito de algo necessário que haja a compreensão das relações de como um depende do outro e podem se influenciar mutuamente, pois é necessário primeiramente ter a compreensão e depois este se conscientizará.

Desse modo percebe-se a seriedade da ação da escola no processo de ensino e aprendizagem, que muito mais que fazer uso de forma metodológica dos diversos recursos que o campo disponibiliza, esta deve buscar demonstrar a importância destes recursos e promover a valorização do meio ambiente ensinando e conscientizando sobre a preservação do meio ambiente. *Norwegian Ministry of Education and Research*, (2011) *apud* Cohen e Ronning (2017, p. 402) ressalta a importância do contato dos educandos com a natureza, pois,

A natureza permite que as crianças experimentem sensações do belo e inspira a expressão estética. Este espaço de aprendizagem ajuda as crianças a tornarem-se familiares *com* e a ganharem um entendimento *das* plantas e animais, da paisagem, das estações e do clima. O objetivo é que as crianças comecem a entender a importância do desenvolvimento sustentável.

O campo é um espaço que pode promover melhor a compreensão da importância do meio ambiente, por possibilitar o contato com os recursos naturais de forma mais direta que nos espaços da cidade. E é a partir do contato com estes recursos naturais que vem a compreensão do funcionamento da natureza e é dessa

compreensão que ocorre o entendimento que se deve usufruir destes recursos de forma sustentável.

Bruseke (1994, p. 16) observa que o desenvolvimento sustentável é aquele “que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades”. As instituições escolares do campo devem sempre buscar levar seus alunos a refletir sobre a sustentabilidade, pois no processo de construção da educação do campo existem interesses das classes sociais, as quais definem diferentes projetos para o campo.

Conforme destaca Menezes Neto (2011, p. 25), o que se percebe são dois projetos políticos no campo em disputa, “o agronegócio que se apresenta como globalizado e moderno” e o “camponês que apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil é considerado retrógrado”. Estes dois projetos políticos propõem modelos de educação, o agronegócio com o modelo capitalista, o qual pretende formar pessoas para atuar nas empresas, com base na competição, no mercado de trabalho, eficiência produtiva, integração do sistema e no individualismo.

Já o modelo de educação camponês se apresenta de forma alternativa a escola capitalista e centrada no direito à cidadania, ao conhecimento técnico e científico à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo, o que propõe conhecimento e transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos.

Para tanto, o agronegócio representa a face capitalista, moderna, competitiva e neoliberal do campo brasileiro, por defender e incentivar a industrialização do campo, visando o capital e a troca do trabalho artesanal (uso da enxada) pelas máquinas informatizada que se tornam o símbolo imponente do capitalismo agrário e que exigiria novos conhecimentos, novas mentalidades e nova formação técnica.

Esse modelo busca formas educativas de integrar esse agricultor nessa nova realidade de mudança de mentalidade para que esse morador do campo possa se adequar ao “novo mundo rural sem questioná-lo” (MENEZES NETO, 2011, p. 27). Assim como se busca por meio da educação resgatar a valorização dos saberes dos comunitários e do espaço rural como importante para a preservação e conservação da natureza o modelo educacional do agronegócio busca convencer que é o modelo mais indicado para o campo “modernizado”.

Com base nestes pressupostos, entende-se que, no campo os filhos tem maior contato com a área de trabalho do pai, daí a necessidade do educador ver o trabalho

como um princípio educativo, não defendendo que a criança ou jovem tenha que trabalhar, mas sim, desenvolver atividades educativas que considere esta realidade, não visando o capital, mas sim levando os educandos a compreender a relação homem/natureza, visando que, o “educando compreenda a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que está envolvido” (MENEZES NETO, 2011, p. 32).

Nisto, a escola auxilia na investigação e incentiva a relação teoria e prática, sem fragmentar e menosprezar o lado do trabalho humano, transformando assim o ensino em um processo de relação respeitoso e construtivo com os homens e com a natureza. A natureza por si só já é um ambiente de aprendizagem, a junção e a valorização do trabalho humano se faz um conjunto que só tem a somar na educação do campo.

Diante dessa realidade, os educadores devem trabalhar os conteúdos de forma que os associe com o meio ambiente, os rios, a floresta, os animais, as pastagens e as suas problemáticas e com as atividades de sustento que a comunidade realiza como o roçado, a plantação de milho, arroz, macaxeira ou mandioca, feijão, etc, tentando levar os conhecimentos populares que esse povo tem para dentro da escola e trabalhá-los de forma que venha ocorrer a valorização de todo o contexto educacional existente no campo.

Considerando os aspectos mencionados acima, se percebe que esses dois modelos educacionais tem visões educativas diferentes para o campo, já que um pretende formar cidadãos cientificamente valorizando os saberes do povo camponês, o seu cotidiano, sua cultura e o meio ambiente, e o outro já apresenta justamente o contrário, formar tecnicamente para a mão de obra, usando o meio ambiente apenas para extrair os seus recursos e apresentando um modelo de educação totalmente descontextualizado da realidade deste povo.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as escolas do campo devem estar comprometidas com um modelo educacional que valorize o contexto do campo de forma geral. Que seja construída em conjunto com o povo e de acordo com os seus interesses para que assim possa ter algum sentido para eles e que esta venha desenvolver ou aprofundar a valorização das riquezas tanto naturais como culturais existentes nesta localidade, se aproximando do real objetivo da educação do campo.

Partindo desses pressupostos, compreende-se que é necessário perceber que educação se quer ofertar para os educandos do campo, uma descontextualizada das

suas realidades? Ou uma que valorize o campo com os seus recursos naturais e os povos que o compõem, com seus saberes e suas culturas?

Diante destes questionamentos analisa-se que os professores devem trabalhar ou até mesmo, se possível, adaptar os conteúdos curriculares a partir da realidade dos alunos, com temas que de acordo com Souza (2006, p. 110), “sejam essenciais para o dia-a-dia dos mesmos, como, lixo, água, limpeza, atividades econômicas, meio ambiente, família, classes sociais, direitos e deveres da comunidade, dentre outros”; que possa evidenciar e promover a compreensão do campo como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem em seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas [...]; é o lugar de vida e sobretudo de educação (FERNANDES, 2004 *apud* SOUZA, 2006, p. 83).

Nesta prática, o educador deve buscar se apropriar dos mais diversos recursos educativos existentes no campo, fazendo uso dos mesmos no processo de ensino aprendizagem, buscando despertar a valorização da vida no campo, dos moradores do campo, dos recursos naturais, tais como água, natureza, a flora, a fauna, a própria terra e as diversas formas de sustento praticadas nestas localidades, como o roçado, as plantações e o extrativismo.

Nesse sentido, o educador deve desenvolver um ensino que tenha como foco a valorização do campo como um todo e dos diversos conhecimentos que as escolas do campo podem desenvolver junto com a comunidade em geral, buscando promover o desejo de permanência dos alunos no campo e fazendo com que estes possam perceber o campo como lugar de futuro.

2.2 O AMBIENTE CAMPESINO COMO RECURSO METODOLÓGICO

Morar no campo é um dos muitos privilégios dos camponeses, no entanto, ao que diz respeito ao ensino ofertado pelas escolas nessas localidades muitas vezes tem deixado a desejar, o que intuitivamente leva a pensar sobre o papel da escola na sociedade.

Zabala (1998) *apud* Medrado (2012, p. 134) apresenta uma visão bem ampla com relação ao papel da escola na sociedade, tendo em vista que,

[...] a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais.

Desse modo, fica evidente que o papel da escola vai além do ensino das matérias tradicionais. E para que ocorra a compreensão desse aspecto que perpassa o ensino das disciplinas curriculares é preciso compreender que tipo de proposta metodológica está sendo desenvolvida e qual a concepção de educação gerida pelo professor.

De acordo com esses pressupostos no processo educacional, o fazer pedagógico evidencia-se, pois é nesse interim que se estabelece a relação complexa do ensinar e aprender, exemplificada na conceituação que Zabala (1998) *apud* Medrado (2012, p. 134) que diz: “os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc”. Percebe-se que no contexto educacional, o ensino ocorre dependendo de que processo pedagógico o docente desenvolve com seus educandos, pois há uma relação entre os fatores de ensino.

Conforme Veiga (1989) *apud* Medrado (2012, p. 135), a prática pedagógica se apresenta como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização.

Com base na citação, entende-se que, todos os fazeres pedagógicos cobram de seus executores uma reflexão sobre como se constrói o saber, e a partir dessa compreensão é necessário que este busque por métodos facilitadores que o auxiliem na transmissão do conhecimento, pois compreender como ensinar, não significa que conseguirá transferir o conhecimento. Por isso deve criar possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando assim a importância do professor tentar compreender a realidade em que os seus educandos estão inseridos e buscar a melhor forma de lhes transmitir os diversos conteúdos de maneira que estes possam compreender.

Desse modo, no campo não deve acontecer de forma diferente. Cabe ao educador criar maneiras de realizar o processo de ensino e aprendizagem usando dos saberes e do espaço macro campesino, adaptando o currículo que vem para as escolas rurais às diferentes realidades existentes nestas localidades. No entanto, o que mais ocorre é que as escolas do campo seguem os mesmos modelos de ensino da cidade, onde “livros didáticos, laboratórios e currículos são apresentados com as mesmas características das áreas urbanas. [...] Há pouco interesse em construir um olhar para o homem do campo” (LOPES, 2015, p. 34).

Neste sentido, entra em discussão os currículos das escolas do campo, os quais são definidos pelos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo - UFBA (2010) *apud* Medrado (2012, p. 137):

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola.

Considerando todos os aspectos mencionados entende-se que vários fatores devem ser considerados na formulação e execução dos trabalhos pedagógicos, como a localização da escola e toda a extensão de relação social que emerge do meio em que se encontra a escola. O campo, conforme Medrado (2012, p. 137), “[...] precisa desenvolver uma educação que abarque essa gama de referências sociais e as associe com os conteúdos e valores da ciência”.

A partir do exposto analisa-se que para que se possa ocorrer a valorização das realidades do local ao redor da escola, é necessário ter em mente que educação se pretende realizar. Geralmente ocorre é que os currículos que vão para as escolas rurais têm uma visão urbana do campo e não considera nada do que existe neste espaço. Corrêa (2005) *apud* Medrado (2012, p. 138) ressalta que:

O currículo dessa escola apresenta-se, portanto, assentado, fortemente num modelo disciplinar de construção do saber, no qual reside a prevalência e determinação do conhecimento científico; as áreas do conhecimento são trabalhadas de forma fragmentada, justaposta, rígida e hierarquizante, dicotômica da realidade concreta, dos modos de vida, dos saberes e das culturas dos sujeitos do campo [...].

Nessa acepção, compreende-se o distanciamento que se efetiva entre o real e o aprendido, as escolas ficam presas aos currículos exigidos e não conseguem realizar um trabalho que tenha como ponto de partida as problemáticas encontradas dentro da vivência dos sujeitos da comunidade. Desse modo, acaba deixando o ensino e aprendizagem empobrecido de contexto cultural e material rural, fazendo assim com que se perpetue a exclusão das escolas do campo do seu próprio contexto rural.

Diante dessa realidade analisa-se que a educação do campo está diante de um novo desafio, não é mais o desafio de assegurar o direito à educação, porque os movimentos sociais se encarregaram de lutar pelo direito de acesso e permanência de homens e mulheres lavradores a educação, e esse direito foi garantido por lei. Entretanto, o desafio atual seria o de fazer com que a “[...] escola abra as portas para o saber do povo do campo, um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber (FREITAS, 2002 *apud* MEDRADO, 2012, p. 138).

Mediante esses pressupostos percebe-se que buscar desenvolver atividades educativas que fazem uso das potencialidades existentes no campo como os saberes dos camponeses no desenvolvido do projeto pedagógico, faz-se necessário para que possa representar o coletivo desse espaço e possa ter sentido para essa vivência, sendo um facilitador no ensino. Sena (1996) *apud* Lopes (2015, p. 41) destaca a importância do campo ao afirmar que “uma vez que a natureza pode ensinar, porque não vamos a ela?”.

Tornar-se-ia até mais prático se os professores usassem de forma didática os recursos disponíveis no próprio campo, sendo que é por meio da didática que ocorre o processo de aprendizagem, já que toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do ensino e aprendizagem.

As “didáticas específicas estudam os processos de produção de conhecimento escolar na relação entre professor, aluno e conteúdos próprios de cada disciplina” (MONTEIRO, 2015, p. 08). Nesse aspecto, a autora ressalta a importância da inovação, da elaboração de novas práticas pedagógicas que visem o sucesso no processo de ensino aprendizagem, pois nem todos aprendem da mesma forma.

Nesse contexto, o campo dispõe de tantos recursos que podem ser utilizados didaticamente no processo de aprendizagem como os rios, florestas, pastagens, animais, lavoura, frutos, a seca, as enchentes, etc. A concepção utilizada no campo deveria ser a que mais se apropriasse destes recursos, pois para Li e Sullivan (2015)

apud Purcena (2017, p. 01), “a manutenção, exposição e contato dos estudantes com elementos da natureza não apenas influencia a percepção deles com relação à beleza do lugar, mas também influencia no aprendizado, no stress e na qualidade de vida”.

Em se tratando da prática pedagógica que se desenvolve no campo é preciso entender que esse processo ensino/aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outras (MEDRADO, 2012, p. 143).

Entende-se, portanto, que a construção das práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que busquem valorizar e ao mesmo tempo respeitar as diferenças existentes neste espaço. Sendo também necessário que haja uma compreensão de que a educação não é algo exclusivamente do espaço escolar, mas que da família e da sociedade.

A metodologia a ser adotada no campo deve ser condizente à realidade campestre de forma que resgate “[...] os materiais disponíveis no meio ambiente, conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas” (CONTAG, s/d, p.13 *apud* MEDRADO, 2012, p. 143). Nessa abordagem, ressalta-se o verdadeiro sentido da prática educativa nas escolas do campo, prática essa, que não traz uma abordagem metodológica de um local diferente em realidade (cidade), mas sim usufrui de toda a potencialidade educativa que o campo disponibiliza.

Essa metodologia resgata a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo no campo, que utilizando diferentes procedimentos (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc); recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) e espaços (a comunidade, florestas, cerrado, roça, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc), vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo. (CONTAG, s/d, p. 13 *apud* Medrado, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, ocorre a valorização não só do espaço do campo, como a natureza e seus recursos naturais, mais sim a de um todo, é a consideração de que tudo está interligado de alguma forma, os povos do campo com a natureza e vice-versa e o modo de vida dos mesmos com o processo educativo.

A partir dessa compreensão seria interessante o professor do campo trabalhar os conteúdos na forma de projetos didáticos, pois de acordo com Nascimento (2015, p. 10), o projeto didático é “uma modalidade organizativa extremamente importante para que a turma aprenda comportamentos leitores e escritores em contexto real de uso” e que, durante o desenvolvimento de um projeto os educandos vão transmitindo uns aos outros o que estão aprendendo nas etapas de estudo.

Cabe ressaltar que os saberes adquiridos na escola têm que ser úteis para os educandos fazerem uso diariamente destes de forma natural. Por isso, os projetos trabalhados têm que ter como foco as aprendizagens de cada um da turma e a articulação com os interlocutores, entrelaçando ações dentro da sala de aula e fora dela, assegurando uma importante parceria entre a escola e comunidade.

Sob esse viés, a autora destaca sugestivamente o projeto didático “Árvores de minha região” que pode ser desenvolvido nas salas de aula com turmas multisséries, já que essa é a modalidade educativa que mais se encontra nas escolas rurais.

O professor que atua nessas instituições escolares poderá desenvolver um trabalho que valorize a flora existente e proporcione o conhecimento da diversidade existente em determinada região, no qual poderá se:

Construir a cidadania planetária, a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, produzir conhecimentos científicos e socioambientais responsáveis, promovendo a interação, o cuidado, à preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, acessar informações importantes referentes à área socioambiental, com foco na preservação das árvores, investigar sobre as árvores do Brasil, construindo um banco de dados, fazendo relações e aprofundando conhecimentos sobre as árvores próprias da localidade em que vivem e com as quais convivem, análise de desafios ambientais, localização de informações e fatores de sustentabilidade da vida na Terra. Estratégias de busca de informações em diferentes fontes e reflexão acerca do desmatamento e necessidade de preservação (NASCIMENTO, 2015, p. 16).

Diante dessa realidade pode ser abordado também o patrimônio histórico do Brasil, “relação com as árvores, meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, espécies vegetais em extinção, paisagem – lugar, condições de vida, definição de formas de preservação das árvores da região” (IBIDEM, p. 17). Vale ressaltar que o trabalho com projetos permite englobar todas as disciplinas, possibilitando assim a interdisciplinaridade dos conteúdos componentes do currículo.

Nesse sentido, Nascimento (2015, p. 24) destaca que em cada localidade, “é possível destacar conhecimentos mais gerais, ou seja, questões sobre as quais todos precisam estar atentos, e conhecimentos específicos, que têm a ver com o lugar em que os alunos vivem”. E em cima desse conhecimento mais específicos, a autora destaca outro projeto didático que tem como ponto de partida o conhecimento dos comunitários a respeito do local onde vivem, tendo como tema sugestivo “História de minha vida, história de minha gente” no qual podem ser trabalhados os conteúdos relacionados a acontecimentos históricos como:

Coordenar informações entre a história do Brasil desde o período da chegada dos portugueses e a história do surgimento da localidade em que a escola se insere; valorizar a história de vida da comunidade local, mantendo viva a memória e conhecimentos acerca de como tudo começou; tomar notas de informações que contribuam para a ampliação do conhecimento histórico e para compartilhamento com os colegas; comentar com os outros sobre o que se lê, atentando para as diversas interpretações geradas; compartilhar conhecimento sobre a história da comunidade em que vivem (NASCIMENTO, 2015, p.24).

Em sua pesquisa, Souza (2006) apresenta alguns relatos dos professores entrevistados quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nas áreas de assentamento do Movimento dos Sem Terra (MST) os quais falam sobre os projetos que foram desenvolvidos e que sempre buscavam a valorização e a compreensão do espaço rural como um todo.

Um destes projetos abordou o tema “Nossa cultura e nossa memória de luta”. No qual houve de início reunião com os pais e alunos para que pudessem organizar e planejar o projeto, o qual se buscou enfatizar a memória cultural (artística, musical, poética, mística) do povo, recuperar a memória de luta, valorizar o trabalho na terra e reviver os principais momentos da conquista da terra. Destacando assim a valorização da memória cultural e do trabalho na terra. Tendo significado para os alunos e comunitários.

Outro tema trabalhado foi “Meio ambiente, solo e agricultura”, no qual o educador do Assentamento 29 de Agosto relata que:

Quando fiz o planejamento sobre o meio ambiente, fizemos trabalho em equipe sobre a conservação da natureza, porque é das coisas da natureza que podemos sobreviver, como a água, as árvores e o solo. Sem a água nenhum ser consegue sobreviver. E as árvores nós devemos preservar para que nós possamos ter o oxigênio que respiramos. Devemos cuidar dos animais porque deles se forma a cadeia alimentar, que um ser vivo depende

do outro para sobreviver. Se nós não controlarmos a natureza acaba em um desequilíbrio ambiental. Devemos cuidar do solo, porque é dele que retiramos os produtos que servem para a nossa alimentação. Se nós não cuidarmos bem do solo, resulta em erosão. E o solo fértil acaba indo para os rios. A água é vida para os homens e animais, flora e solo. Os usuários do solo conhecem perfeitamente a importância deste recurso para a manutenção da potencialidade dos terrenos. O solo e a água têm suas funções complementadas. Um dos efeitos nocivos da degradação do solo é a perda da sua capacidade de retenção de armazenamento de água, indispensável à produção. No Brasil, as fontes utilizáveis de água são tradicionalmente mal tratadas e poluídas, orgânica e quimicamente, nelas são jogados resíduos de indústrias, esgotos e lixo em geral (SOUZA, 2006, p. 117).

Por meio do relato deste professor, pode-se perceber que este buscou no desenvolvimento do seu projeto apresentar a relação que ocorre entre os elementos da natureza e entre eles e a ação humana, a respeito das consequências para o meio ambiente. Sendo um conteúdo que envolve os alunos, sendo significativo para eles, por levantar ações que fazem parte do seu cotidiano.

Outra prática pedagógica no campo e que tem como ponto central o campo como espaço educacional é o relato de um professor que trabalhou no Assentamento Santa Clara, uma localidade em que se encontrava muitas abelhas, em que um dia o mesmo pegou uma abelha para conhecê-la melhor e a partir daí produziu uma aula com o tema “As abelhas”. Foi trabalhado o ciclo de vida das abelhas, como elas vivem, como é a vida na colmeia e principalmente a união, fazendo comparações entre as abelhas com as famílias unidas, comunidade e escola (SOUZA, 2006).

Assim sendo, compreende-se que o professor partiu de um tema tão pequeno, aparentemente, e o desenvolveu de forma que pode levar seus alunos a refletir sobre a união que deve ocorrer dentro das famílias, estas com a comunidade e por fim com a escola. Ou seja, buscou desenvolver uma aula que envolvesse o conhecimento que os alunos tinham usando recurso existente no campo.

Nessa perspectiva, outros projetos são citados por Souza (2006) com diversos temas que sempre partem de uma problemática própria do campo como o uso e a confecção de adubos orgânicos, o uso de agrotóxicos, as aves, tema este em foi possível observar que muitas das vezes é necessário que o educador mude o seu planejamento e improvisar para aproveitar oportunidades educativas que surgem de repente.

Outro relato de um professor do Assentamento Santa Cecília, Souza (2006, p. 119-120) leva a refletir sobre a prática docente:

Certo dia, chegando na sala de aula juntamente com dois alunos, observamos que naquele local encontrava-se um pássaro. Foi, então, que as crianças o prenderam, colocamos o mesmo em uma caixa de papelão, onde fizemos vários furos para que o mesmo não morresse. Ao chegar os demais alunos, fiz várias perguntas até que conseguissem descobrir o que havia ali. Foi aí que comentamos sobre a vida das aves, seu habitat natural expliquei que é a natureza e não a gaiola. Comentamos muito. Então, resolvi perguntar a eles se gostariam de ser presos ou viver em liberdade. Todos gritaram: liberdade... Neste momento soltei a ave que estava em minhas mãos, a mesma saiu voando pela porta, foi uma grande alegria. Trabalhamos nesta aula a preservação da fauna e da flora, a importância das aves e dos animais para o equilíbrio da natureza. Foi uma aula simples, mas muito objetiva, pois conseguir fazer vários meninos que gostavam de caçar jogarem fora seus estilingues. [...] nós professores devemos ser criativos sempre que surgir algo significativo como este, devemos aproveitar. Sempre faço o meu planejamento, mas às vezes preciso mudar.

Nesse sentido, analisa-se que o professor adotou uma metodologia de ensino se valendo do inesperado. Estas sugestões didáticas estão impregnadas de situações que valorizam e ressaltam o campo, e apresentam-se como estratégias educativas que visam a valorização dos recursos naturais e a transmissão e até mesmo a manutenção dos saberes adquiridos por meio das conversas rotineiras informais. O campo é um lugar de grandes possibilidades educativas.

Mediante estes aspectos, compreende-se que é necessário que antes do desenvolvimento de ações pedagógicas ocorra por parte do educador uma reflexão detalhada da organização da classe trabalhada, que objetivos almejam ser alcançados e como será desenvolvida toda a ação. Dessa forma, faz-se necessário que o mesmo reflita sobre questões fundamentais, como: que conteúdo abordar, que textos explorar, “essas são decisões didáticas importantes que colocam em jogo a importância de existir um “lugar” para a diversidade de possibilidades, em que todos tenham como avançar, de acordo com necessidades de aprendizado individuais” (NASCIMENTO, 2015, p. 29).

Para tanto, Borges e Silva (2012, p. 232) destacam que o fazer pedagógico na educação do campo exige uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. Destacam que para isso é necessário primeiramente conhecer/pesquisar, trabalhando uma questão de cada vez. Só passar para a seguinte quando terminar a análise anterior e por fim analisar os desdobramentos/aprofundamentos da pesquisa, nisto não somente quando se trabalha na forma de projetos, mas deve ser pensado em todos os momentos educacionais.

Assim diante do que foi exposto, faz-se necessário a compreensão da relação homem e natureza e que o espaço do campo e os seus diversos recursos, tanto

naturais, como culturais, saberes aí existentes, modo de vida, possam ser percebidos e usados de forma metodológica no processo de ensino aprendizagem. O campo dispõe de tantos recursos que podem ser utilizados didaticamente neste processo.

2.3 IDENTIDADE DO EDUCADOR DO CAMPO

Analisa-se a Educação do Campo como um movimento em busca de uma educação diferenciada, sendo que esta contém em sua essência a preocupação com a formação humana no mais amplo sentido e considera as referências culturais e políticas como importantes para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade (ARROYO, 2004). Nesse sentido, os povos do campo almejam uma educação que vá além dos espaços escolares, que tenha como base desenvolver novas relações do povo do campo, que sejam diferentes das vividas pela sociedade atualmente, pois a educação tem sido um instrumento importante de luta e de transformação social destes.

Nessa perspectiva, os movimentos da educação do campo pretendem que o educador do campo seja um sujeito que necessariamente esteja comprometido com os processos educativos escolares e com os processos educativos comunitários, sendo capaz de promover profunda articulação entre a escola e a comunidade, Sá e Molina (2010, p. 374) apontam que:

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel. Tem a compreensão da educação como prática social; da necessária inter-relação do conhecimento; da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo. Possibilidades estas cujas estratégias de construção devem contar com a atuação destes educadores do campo, comprometidos com suas comunidades.

Nesse sentido, a profissão do educador do campo deve ir além de ensinar conteúdos exigidos pelos currículos, este deve estar compromissado com a realidade da comunidade em geral, sendo um agente mentor e cooperador na parceria que deve existir entre a escola e a comunidade. Cabe a esse educador buscar desenvolver nos comunitários o desejo de permanência no campo, com parceria e novas possibilidades de melhorias, tanto nos processos educacionais como sociais.

Essa estreita relação entre função educativa, diretiva e organizativa passará a ser um traço do perfil de educador que os movimentos demandam. [...] Se dará ênfase também às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas a estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos. A ênfase nesses vínculos entre educadores e dirigentes, “interventores” na realidade do campo, formuladores e implementadores de políticas mais amplas, com finalidades gerenciais educativas e políticas, traz consequências para o perfil de educador das escolas e para sua formação (ARROYO, 2005 *apud* SÁ; MOLINA, 2010, p. 174).

O perfil deste educador apresenta algumas questões que traz a reflexão do papel da escola, de como essa instituição pode estar desempenhando a sua relação com a comunidade ao seu redor. O mesmo tem que estar preparado para a docência por área de conhecimento, preparado para gerir os processos educativos escolares e por fim, para gerir os processos educativos comunitários.

Este deve ter uma formação que cultive um conjunto de princípios que devem orientar as suas práticas educativas e buscam a “ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (SÁ; MOLINA, 2010, p. 376).

A respeito da identidade do educador do campo, Ghedin (2012, p. 26) afirma “que ainda não está pronta, [...] ela existe, mais ainda não está explícita no modo como os educadores que atuam no campo se manifestam diante dos outros educadores”, justamente por essa identidade, não assumir, plenamente, a sua dimensão política.

O que ocorre é que muitos educadores do campo valorizam apenas o que vem se perpetuando como modelos eficientes de ensino, ficando a escola responsável pelo ensino e o aluno responsável pela aprendizagem, o mesmo não busca se envolver com a realidade do seu educando para o conhece-lo profundamente. E assim não assume a sua identidade de educador do campo, por não se comprometer com a realidade dos alunos e muito menos com a comunidade em geral, segue apenas os modelos educacionais impostos pelo governo.

Diante dessa realidade, Arroyo, Caldart e Molina (2004) *apud* Simões (2017, p. 01) apontam que:

Nesse cenário, ancora o fato de muitos professores do meio rural costumarem fazer parte de um círculo vicioso e perverso, em que são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não como uma escolha, que não valoriza a sua qualificação profissional, que rebaixa a sua autoestima e sua confiança no futuro. Esses professores acabam por realizar um trabalho desinteressado,

desqualificado e que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos e os sujeitos que o constituem.

Assim sendo, compreende-se que o educador do campo deve desenvolver sua própria identidade, não seguindo um sistema educacional que o desvaloriza e buscar não seguir rotulações que definem o espaço do campo como algo sem valor e atrasado, mas se inserir no contexto da comunidade, de forma a conhecer melhor a realidade aí existente e criar suas próprias estratégias educativas, visando auxiliar nas dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva, o educador do campo deve refletir sobre suas aulas, os conteúdos que serão trabalhados, estratégia pedagógica que será utilizada, como irá se apropriar dos diferentes recursos educativos que o campo disponibiliza, que decisões irá tomar, tanto no âmbito escolar como no comunitário. Diante destes pressupostos, os educadores do campo devem ter uma formação que a sua formação não seja descompromissada com os valores educativos escolares e nem como os comunitários.

Assim sendo, este professor deve compreender a escola como um espaço que reproduz a sociedade de modo geral e que ao mesmo tempo pode resistir a lógica dominante dessa mesma sociedade e a partir dessa compreensão o mesmo deve desenvolver junto aos seus alunos um papel contra-hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos. Por isso, o educador do campo “ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social”, pois tem a “tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento” (SIMÕES, 2017, p. 02).

Diante dessa realidade muito tem se questionado a respeito da formação destes educadores, por causa da grande diversidade existente do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campesinas.

O que está amplamente elucidado é que a formação de professores para atuação em escolas campesinas deve ser concebida abrangendo preocupação com o campo social dos diferentes grupos que lutam pela sobrevivência nesse espaço, ou seja, o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, os quilombolas, os indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (IBIDEM, p. 03).

A partir do exposto compreende-se na formação esse educador do campo, deve adquirir a compreensão dos diferentes grupos sociais existentes neste espaço.

Formação esta que deve contribuir para a transformação social, econômica, cultural e educativa e para isso, faz-se necessário que este perceba a educação como uma prática em que todos estão envolvidos e que este é um espaço de lutas e conflitos em que se desdobram diversidades culturais e que pode contribuir para que professores e alunos assumam um papel de reflexão constante.

Desse modo, o educador do campo compreende que o processo de ensino e aprendizagem é realizado por meio das relações pessoais desenvolvidas entre o ele e o aluno. Relação esta, que é muito importante, pois dela dependerá se o processo ensino aprendido será proveitoso por ambas às partes.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo [...] O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1987, p. 39).

Nesse sentido, compreende-se que a relação professor/aluno é importante, já que a aprendizagem se dá por meio das trocas de saberes entre alunos e professores, sendo que no processo educativo não há somente quem ensina e quem somente aprende, por se tratar de relações, professor e aluno, trocam saberes juntos, ora aprendem, ora ensinam. Ou seja, não há a construção de conhecimento sozinho, mas sim em conjunto, o professor e o aluno ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Cabe ressaltar que as relações pessoais são impregnadas de sentimentos, emoções que permitem maior ou menor grau de envolvimento, e as relações afetivas entre professor e aluno não são diferentes. Por isso é necessário que essa relação seja desenvolvida com base no respeito e na reciprocidade em que cada um possa valorizar os saberes do outro. Para tanto, é necessário o professor busque desenvolver com os seus alunos uma relação que tenha como pontos fundamentais a amizade, o companheirismo, o respeito e o diálogo entre ambos e que ambos estejam envolvidos e comprometidos para que a aprendizagem possa ocorrer de forma eficaz, verdadeira e competente.

Nessa perspectiva, percebe-se que um fator interessante que entra neste contexto é a questão dos sentimentos, as emoções, que são desenvolvidas dentro da relação professor/aluno, tais como a afetividade, que para Kieckhoefel (2011, p. 2538) deve andar junto com a aprendizagem, pois,

É muito melhor aprender e ensinar, quando existe afeto envolvido. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. Não se educa sem generosidade. A escolha por ser professor deve passar por essa reflexão. Serei capaz de me entregar com afeto a minha profissão? Serei capaz de afetar o outro de forma a transformar a sua vida? Somos marcados por mapas afetivos para sempre! Escuto muitas pessoas dizendo que escolheram suas profissões por conta de um professor específico. Por quê? Pela forma como esse professor afetou você pelo conhecimento.

Considerando estes aspectos compreende-se que o aprendizado ocorre com maior facilidade quando o professor trabalha com seus educandos de forma afetiva, para o autor, afeto é afetar, e nesse sentido de forma boa, é dar as mãos, ou seja, é auxiliar nas dificuldades, ajudar, contribuir, é ser generoso. Todos os professores deveriam refletir se o afeto está em seus planejamentos de aulas, nas suas atitudes rotineiras dentro de sala de aula, porque nisto está expresso a forma de como ele afeta seus alunos, e ter em mente que o afeto é o que fica. Desse modo, a relação professor e aluno deve sempre ser baseada no respeito e no diálogo, que um possa compreender o outro, para que assim possam encontrar formas baseadas no afeto que possam auxiliar no aprendizado.

É através da interação entre o professor e o aluno que o ensino acontece, por meio da troca de conhecimentos e neste processo deve haver a interação entre o ensino e a aprendizagem, pois a educação origina da relação entre professor e aluno. É o que aponta Freire (1996, p. 77) ao afirmar que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro que aprendendo ensina”.

Nesse sentido, o educador do campo deve estar ciente de que relação se quer desenvolver com seus alunos, se de parceria, ou de autoritarismo, porém mediante o que foi exposto compreende-se que a relação professor/aluno deve ser desenvolvida com base no afeto, no respeito, na confiança, diálogo, na troca de conhecimento entre ambos e que cada um possa valorizar estes saberes, sejam científicos ou populares. Os mesmos devem estar comprometidos com o processo de ensino aprendizagem para que assim os objetivos educacionais sejam alcançados.

Além de o professor estabelecer uma relação de afeto com seus alunos, o mesmo deve buscar se relacionar com a comunidade em geral, pois é a partir desse relacionamento que este profissional vai conhecer a realidade da vivência dos seus educandos. Dessa forma, promove uma escola

[...] comprometida com o desenvolvimento das famílias que estão ao seu redor; uma escola que traz para dentro de si a experiência de participação política e de protagonismo na busca de soluções coletivas que têm as famílias que participam das lutas pela terra, o que exige educadores capazes de reconhecer; valorizar e estimular este protagonismo das famílias camponesas na construção de novas condições de vida no meio rural (SÁ; MOLINA, 2010, 389).

Quando o professor conhece a realidade em torno da escola em que atua, esse educador tem maior facilidade em desenvolver iniciativas, tanto educativas como sociais que visem a valorização de todo o contexto local. O mesmo, deve buscar desenvolver nos seus educandos a partir de suas atitudes de valorização, o desejo de permanecerem no campo, de se reconhecerem como parte dessa realidade. É primordial que sua prática educativa esteja permeada de atitudes que busque envolver a comunidade nas questões educativas.

Assim diante do que foi exposto, conclui-se que o educador do campo deve ser um sujeito comprometido, não somente com as práticas educativas, mas sim, com todo o contexto local aonde este desenvolve a sua profissão. O mesmo deve promover uma relação com base no respeito e no afeto com seus alunos, buscando sempre promover o ensino aprendido de forma verdadeira e compromissada com a realidade em que estes vivem.

Por fim, deve envolver a comunidade no contexto educacional, para que assim possa promover um ensino que valorize e respeite a realidade vivida, a cultura, os saberes e por fim o próprio campo com seus recursos naturais e o modo de vida dos moradores.

3 O USO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE TRÊS ESCOLAS RURAIS, EM ITAITUBA-PA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso os procedimentos metodológicos ancoraram-se na abordagem qualitativa, por entender-se que o fenômeno em estudo necessita ser interpretado com base em dados que visam trazer uma compreensão mais abrangente e assim facilitar a análise das potencialidades educativas do campo e de seus recursos naturais como metodologia no processo de ensino e aprendizagem (GIL, 1999).

Como forma de compreender melhor a complexidade da temática abordada, a opção metodológica pautou-se na pesquisa bibliográfica, sendo realizado um levantamento bibliográfico com os principais autores que tratam da temática em estudo: Medrado (2012), Caldart (2004), Cazapski (2008), Hage e Reis (2018), Nascimento (2015), SECAD (2007) e Borges (2012), assim como análise das legislações e outros documentos legais que normatizam as políticas da educação do campo.

A pesquisa de campo deu-se em três escolas públicas do campo, sendo estas; EMEIF “Roberto Neves”, EMEIF “Nova Califórnia” e EMEIF “Luís Inácio”, que estão localizadas no ramal Farturão, no município de Itaituba, estado do Pará. Através de questões fechadas e abertas, o roteiro da entrevista permitiu analisar e identificar as potencialidades educativas do ambiente macro campesino, sua contribuição como recurso metodológico nas escolas do campo.

Para a coleta de dados utilizou-se de um roteiro de entrevista com perguntas abertas e semiestruturadas a 09 professores que atuam nas três escolas rurais citadas. Segundo Cervo e Bervian (2002), a entrevista pode ser apontada como uma conversa realizada através do contato frente a frente pelo pesquisador junto ao entrevistado, seguindo um método para se obter informações sobre determinado assunto.

Desse modo, os nove profissionais entrevistados relataram durante a entrevista que atuam nas turmas do Maternal, Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa estão identificados neste estudo de P₁ a P₃ onde P = a

professor, sendo que em cada escola pesquisada atua três professores. As escolas pesquisadas estão identificadas como escolas “A”, “B” e “C”, sendo “A” para EMEIF “Roberto Neves”, “B” para EMEIF “Nova Califórnia” e “C” para a EMEIF “Nova União”.

Dos entrevistados, apenas dois trabalham na área da educação há menos de cinco anos e três atuam há mais de 20 anos, o que leva observar que têm certa experiência na educação do campo. Destaca-se também que cada escola conta com um professor com mais de 20 anos de atuação docente. Atualmente, todos os entrevistados atuam em turmas multisseriadas, conforme aponta o quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados.

Escolas	Entrev.	Formação	Tempo	Turma e Nº de alunos
A	P₁	Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Letras	22 anos	2º e 3º anos/17 alunos
	P₂	Estudante de Matemática	05 anos	4º e 5º anos/15 alunos
	P₃	Licenciatura Plena em Pedagogia	08 anos	Maternal ao 1º ano/18 alunos
B	P₁	Licenciatura Plena em Pedagogia	05 anos	6º ao 9º ano/15 alunos
	P₂	Licenciatura Plena em Pedagogia	20 anos	Maternal ao 2º ano/18 alunos
	P₃	Licenciatura Plena em Pedagogia	05 anos	3º ao 5º ano/15 alunos
C	P₁	Licenciatura Plena em Pedagogia	04 anos	Maternal ao 5º ano/18 alunos
	P₂	Licenciatura Plena em História	02 anos	6º ao 9º ano/20 alunos
	P₃	Licenciatura Plena em Pedagogia e Informática	21 anos	6º ao 9º ano/20 alunos

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Dos 09 professores que trabalham nas três escolas pesquisadas, somente dois possuem mais de uma formação na área da educação. Os mesmos relataram que a quantidade de alunos nas turmas é um dos fatores que mais prejudicam no processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de reunir uma grande quantidade de alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com séries/ano diferentes.

Ressaltam também que trabalhar com turmas multisseriadas tem suas vantagens e desvantagens. Vantagens como poderem trabalhar com todos os alunos um mesmo conteúdo e aproveitar o que os mais velhos sabem a respeito do tema para auxiliar os mais novos. As desvantagens, como por muita das vezes não conseguirem realizar o que foi planejado para uma aula e terem que abordar para cada ano um conteúdo diferente em uma mesma aula e ter que fazerem adaptações nos conteúdos para poderem atender essa modalidade de ensino, se não quiserem trabalhar o modo seriado com as turmas multisséries.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

3.2.1 EMEIEF “Roberto Neves”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Roberto Neves” está localizada na Comunidade Novo Horizonte, Vicinal Farturão Km 60, no município de Itaituba-PA, comunidade esta que tem o seu surgimento por volta dos anos de 1989 a 1990. Foi quando os primeiros desbravadores destas terras iniciaram a seu povoamento possibilitando assim que, em uma floresta totalmente selvagem se transformasse com o passar do tempo em um local em que muitas famílias poderiam ter um lugar para criar os seus filhos e poderem sustentá-los sem se preocuparem.

O nome da comunidade se originou através de uma música de nome Horizonte Azul que fazia sucesso na década de 90, sendo que foi o morador Valdimiro Gonçalves da Silva quem marcou uma reunião com os moradores e deu a ideia da comunidade se chamar Horizonte Azul, foi então que os outros moradores analisaram que todas as outras comunidades localizadas no mesmo ramal tinham o nome “Novo” na frente, e decidiram então colocar o nome da comunidade de Novo Horizonte.

Nos primeiros anos, a chegada das pessoas nesta localidade só era possível por meio de caminhos feitos pelos moradores usando facão, e os seus mantimentos eram carregados em jamanxins, os quais transportavam em suas costas. Era um tempo muito difícil. A comunidade cresceu rapidamente, e em 1993 já contava com um número bem expressivo de moradores, no entanto, as pessoas ainda continuavam se deslocando para a cidade de forma precária, pois tinham que andar muitas das vezes a pé até a cidade de Itaituba-PA e refazerem o trajeto de volta da mesma forma.

Isso se perpetuou por vários anos ainda, até que a primeira estrada foi feita, só que não resolveu por completo o problema do deslocamento dos moradores da comunidade, porque no período chuvoso o carro não podia ir até a mesma, pois as estradas ficavam intrafegáveis e isso fazia com que tivessem que ir a pé ao encontro do carro. Uns poucos que tinham cavalo ou burro buscavam suas coisas aonde o carro deixava nas cargas que os animais traziam, a maioria que não tinha animais de carga traziam nas costas em jamaxins.

Só que essas dificuldades não eram nada ao que viria acontecer pela frente, pois começaram a chegar aos moradores informações de que a comunidade estava localizada dentro de uma área de preservação ambiental, o Parque Nacional da

Amazônia, e a partir desse momento os mesmos passaram a ser pressionados pelos órgãos federais a saírem do local. Diante das opressões sofridas, os moradores lutaram por seus direitos pela terra e por fim foi sancionado o afastamento do Parque Nacional da Amazônia, deixando assim a comunidade fora do mesmo.

Atualmente a comunidade conta com o programa do governo federal Luz para Todos e as estradas estão em condições melhores, só que no inverno ainda há dificuldades no deslocamento das pessoas até a cidade. Cabe ressaltar que mesmo a comunidade tendo se tornado um Projeto de Desenvolvimento Sustentável ainda não foi regularizada a questão da demarcação das terras para os moradores e tem ficado uma lacuna deixada quanto às formas de orientações sobre como se estabelecer uma melhor relação entre a natureza e o homem.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Roberto Neves”, iniciou suas atividades no dia 06 de março de 1997 na residência de um senhor morador da comunidade, o senhor José Augusto César, com um número de 55 alunos, dividido em dois turnos, manhã e tarde, e um professor, o docente Francisco das Chagas Gonçalves Sousa, em agosto do mesmo ano a escola passa a funcionar no prédio do município com três dependências administrativas, uma secretaria e duas salas de aulas.

A figura 1 demonstra a escola pesquisada.



Figura 1 - Frente da Escola Roberto Neves. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em 2009 atendendo a um requerimento solicitado pela direção da escola, a mesma passou por uma reforma, na administração do Exmo. Prefeito Roselito Soares, onde foram criadas mais duas dependências: uma área de recreação e uma cozinha. E neste ano de 2019, ainda sobre a responsabilidade do professor responsável Francisco das Chagas Gonçalves Sousa, a escola possui três modalidades de ensino com 63 alunos na matrícula efetiva: ensino Maternal, jardim I, II- e Ensino fundamental de nove anos, de 1º ao 9º ano.

O quadro de funcionários da referida escola possui 05(cinco) funcionários dos quais 03 (três) docentes e 02 (duas) merendeiras são o apoio da instituição que juntos buscam um mesmo objetivo que é a de garantir aos discentes educação de qualidade, a missão da referida escola é formar cidadãos críticos e éticos e atuantes no contexto escolar em que se encontram inseridos.

Em relação a estrutura física da escola, a mesma possui 02 (duas) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito de merenda e 01 (uma) área de recreação. De madeira e coberta de telha Brasilit. Portanto fora dos padrões do MEC, onde o calor chega a ser insuportável no turno da tarde, às instalações elétricas encontra-se em péssimas condições, interferindo no aprendizado dos alunos.

No entanto, ao final de 2016 a escola foi contemplada com verbas do Programa Sustentável para ser trabalhada a área verde na referida unidade de ensino, vale ressaltar que já foi construído uma horta, assim como do Programa Água na Escola e bem como reformas de banheiros, que veio atender melhor as necessidades dos discentes.

Esta unidade escolar ainda sofre com a necessidade de estrutura de materiais e equipamentos, dentre eles, o número de carteira não supre as necessidades da referida escola. Possui uma unidade executora por meio do conselho escolar, porém os recursos não são suficientes para solucionar os problemas básicos como: pequenos reparos e compra de matérias didático de qualidade, permanente da escola.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) Projeto esse que possibilita a todos os integrantes da escola a tomada de consciência sobre os problemas e soluções para a escola no sentido de promover também debates com o objetivo de estabelecer entre a coletividade as ações necessárias para a construção de uma nova realidade no proposito da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

3.2.2 EMEIEF “Nova Califórnia”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Nova Califórnia” situa-se na comunidade Nova Califórnia na vicinal que leva o mesmo nome, km 54, no município de Itaituba-PA com seu surgimento ocorrendo em meados dos anos de 1988. A história desta comunidade se parece com as das três escolas pesquisadas no que diz respeito aos desafios dos moradores. Os primeiros moradores afirmam que sempre lutaram por terras, por educação e por estradas.

A luta pelas terras porque necessitavam da segurança de que teriam um lugar para morar e criar os seus filhos; por educação porque os mesmos acreditavam ser um elemento importante para a emancipação da comunidade e a luta por estradas por meia dessas poderiam escoar suas produções com mais facilidade. O nome da comunidade surgiu mediante o desejo dos comunitários de que esta seria uma comunidade diferente das demais e por isso se inspiraram no nome de uma das cidades mais importante dos Estados Unidos, a Califórnia e por isso colocaram “Nova Califórnia”. No ano de 1999, a comunidade se tornou um assentamento aprovado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Dessa forma, os comunitários pensaram na construção de uma escola que viesse a atender as necessidades e os interesses específicos da comunidade e no dia 15 do mês de março do ano de 1996, a primeira escola foi construída como apoio do vereador Adão Melo, a mesma construída de madeira rachada e coberta de palha, os bancos de embaúba e o quadro verde. A professora era Edilene da Silva Coelho, que tinha como formação apenas a 4ª série do Ensino Fundamental, na gestão da mesma professora foi feita outra escola sendo de madeira, coberta de telha Brasilit e piso queimado, medindo 12m x 8m.

No dia 10 de junho de 1998, na gestão do prefeito Edilson Dias Botelho houve a ampliação desta escola e foram contratadas mais duas professoras, sendo estas, Marlene Rabelo e Benedita da Silva Alencar. E com o passar dos tempos a demanda de alunos cresceu e no ano de 1999 foram contratados novos funcionários sendo estes, Vanderlice, Luzileude como professoras e o vigia Damasceno.

A figura 2 demonstra a escola pesquisada.



Figura 2 - Frente da EMEIF “Califórnia”. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No dia 21 do mês de junho do ano de 2008, na gestão da professora Luzileude foi inaugurado um colégio no padrão do MEC, com uma dispensa, uma secretaria e uma sala de laboratório e com duas salas de aula, uma área de recreação, um refeitório e uma cozinha.

No ano de 2017 sobre a direção da professora Adriana de Lima Pinho, a escola desfilou pela primeira vez com a sua própria banda e nos anos seguintes esta banda foi composta por estudantes das escolas Nova Califórnia e Roberto Neves, tendo como instrutor o professor Fernando da Escola Roberto Neves. No ano de 2019, as três escolas pesquisadas desfilaram juntas no dia 05 de Setembro na comunidade Nova Califórnia.

Os alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Nova Califórnia” são oriundos da própria comunidade, no entanto até o ano de 2018 atendia os alunos do 6º ao 9º ano da comunidade de Nova Conquista. A instituição por se pública é mantida com os recursos da Secretaria de Educação do município e recebe verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e conta ainda com o apoio e contribuição que os comunitários dão sempre que a escola necessita. Seu quadro de funcionários é composto atualmente por três professoras, um Auxiliar de serviços gerais, duas merendeiras e dois vigias. A escola atende a 48 alunos em dois

turnos, matutino e vespertino e tem como lema, respeito e educação com compromisso e dever de todos.

3.2.3 EMEIEF “Luís Inácio”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Luiz Inácio” está localizada na comunidade Nova União, vicinal do Faturão, no quilômetro 50 em Itaituba-PA. O surgimento da comunidade Nova União se deu por volta dos anos 1987, e os seus desbravadores destas terras também tiveram as suas lutas por seus direitos, e enfrentaram os desafios, alguns moradores relatam que quando chegavam no lugar onde definiriam como sua parte na terra construíam seus barracos de palhas e quando chovia a água passava por dentro de suas casas e tinham que tirar as redes das crianças e colocar para dormirem todos juntos em um lugar mais alto dentro de casa por medo da água levar seus filhos arrastados nas correntezas.

O nome da comunidade surgiu a partir da compreensão dos moradores a respeito da união que os mesmos deveriam ter para vencerem os desafios, não somente naturais, mas políticos e sociais. Por isso colocaram o nome da comunidade de Nova União. Diante do enfrentamento dos desafios por meio das lutas dos povos deste lugar no ano de 1997, a comunidade se tornou um projeto de assentamento, o PA-Miritituba trazendo assim mais tranquilidade para os moradores, que puderam ter a certeza que não perderiam mais o direito sobre as suas terras.

A EMEIF “Luís Inácio” foi fundada no dia 10 de fevereiro de 1994, tendo suas atividades desenvolvidas a partir da referida data. E atendendo nas modalidades de alfabetização à 4ª série, a qual tinha em seu quadro funcional as professoras: Francisca Elionete de Sousa Melo e Elizabete Claudina da Rosa Santos que deram continuidade nas atividades docentes nos anos consecutivos, e que ao longo dos anos sempre se manteve ativa no processo de ensino e aprendizagem para a promoção do conhecimento.

A escola possui uma sua estrutura física constituída por duas salas de aulas, uma cozinha, um depósito de merenda e uma área de recreação. Na escola foi construída uma horta, porem atualmente o espaço está sendo transformado em uma área de lazer para as crianças.

A figura 3 demonstra a escola da pesquisa.



Figura 3 - Frente da EMEIF “Luís Inácio”. Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em 2019, o corpo docente da escola é composto pelos seguintes professores: Aline Ferreira Lima, Rosany Leal Fernandes e Antonio Alves da Silva que atualmente responde pela direção da escola. E no corpo de apoio conta com as funcionárias: Maria das Graças de Oliveira Pereira e Maria da Conceição Evangelista Leal. Na condução e suporte do transporte escolar: Carlos Alberto Machado Marinho Santos e Kesse Jhones Rosa Gomes. E no quadro discente conta com um total de 38 alunos distribuídos nos dois turnos matutino e vespertino, no primeiro turno atendendo do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental. E no segundo turno atendendo do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que neste período atende aos alunos da comunidade Nova Vida.

3.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

No contexto da Educação do Campo é visível as potencialidades do ambiente campesino que possibilita ao professor alternativas metodológicas diversas como auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, é notório os desafios que se apresentam nesse território. Desse modo, iniciando a entrevista com os professores do ensino fundamental de três escolas rurais, questionou-se primeiramente: **A opção por se trabalhar com turma multisseriada nas escolas do campo, das águas e das florestas é uma realidade. Nesse sentido, como você**

avalia seu trabalho na escola do campo? No quadro 2 estão descritas as falas dos entrevistados.

Quadro 2 - Avaliação do trabalho na escola do campo.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>“Bom. É um desafio trabalhar com essas turmas, mas posso fazer uma seleção de conteúdos adaptados às series de cada, e com isso acredito que adquirem os conteúdos transmitidos”.</i>
	P ₂	<i>“Bom. Acredito porque os objetivos são alcançados mesmo que não seja 100%”.</i>
	P ₃	<i>“Insuficiente. Por motivos exteriores a formação e a vontade de se realizar um bom trabalho, que perpassam por infraestrutura, relação escola-família e somam-se às dificuldades de atender especificidades de conteúdos e individuais dos alunos”.</i>
B	P ₁	<i>“Bom. Por se tratar de ensino, avalio como bom, pois o trabalho tanto na cidade como no campo depende do profissional, se somos um bom profissional com certeza teremos bons alunos. Mesmo faltando o necessário”.</i>
	P ₂	<i>“Excelente, porque eu dou o melhor de mim, buscando novas metodologias, novos recursos até eu alcançar o objetivo desejado com a turma”.</i>
	P ₃	<i>“Bom. Pois vejo que os meus alunos aprendem apesar das dificuldades”.</i>
C	P ₁	<i>“Regular. Porque visivelmente percebo que quase em todas as aulas deixo a desejar, não por falta de material pedagógico e nem por irresponsabilidade de nós professores e sim por motivo do grande número de alunos de várias turmas em uma única sala. De alguma forma sempre alguém será prejudicado no ensino multisseriado”.</i>
	P ₂	<i>“Excelente. Pois mesmo com as dificuldades nós professores trabalhamos em parceria para o melhor desenvolvimento do aluno”.</i>
	P ₃	<i>“Bom. Desempenhar um trabalho com excelência em turmas multisseriadas é complicado em função da infraestrutura”.</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Diante das falas dos docentes no que se refere à avaliação do seu trabalho desenvolvido nas escolas do campo, a maioria relatou que desenvolve um bom trabalho, apesar de ser um desafio como aponta o P₁ da escola “A”, pois os mesmos buscam desenvolver estratégias para alcançar os objetivos desejados mesmo que faltem os recursos pedagógicos necessários.

Nesse sentido analisa-se que ser professor de turma multisseriada não é fácil, porém, as dificuldades não fazem com que estes profissionais deixem de efetivar um trabalho sério e comprometido com a aprendizagem dos alunos que vivem essa realidade, pois os mesmos, de acordo com os seus relatos sempre tem desenvolvido estratégias para alcançar os objetivos propostos com a turma.

Aparentemente parece até mesmo serem professores bem sucedidos, só que de acordo com Mendes (2008), *apud* Medrado (2012, p.136):

Docente *bem-sucedido* é aquele professor que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre valor do que, para que, por que e para quem ensinar, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária.

Em todas as áreas da educação faz-se necessário o processo de reflexão, principalmente na educação do campo, pois este espaço tem as suas carências no que diz respeito não somente a educação, mas em todo o contexto de sociedade, como, o modo de viver, o trabalho, a cultura, havendo uma articulação interdependente destas atividades.

Desse modo, o docente que atua na educação do campo com turmas multisseriadas, não deve ser apenas um professor criativo e inovador, porém antes de desenvolver a sua prática pedagógica este deve refletir sobre qual o sentido do conteúdo trabalhado para aquele aluno e sobre qual atuação ele deseja para os seus educandos dentro da sociedade e por fim, ser comprometido e buscar o bem-estar e a inserção de todos em uma sociedade mais justa.

Por se compreender que as turmas multisseriadas são realidades das três escolas pesquisadas, quis-se conhecer o que seria necessário para se desenvolver um ensino de melhor qualidade diante desta realidade, por isso na questão dois questionou-se: **O que falta, na sua opinião, para trabalhar melhor com os alunos da turma multisseriadas?** Suas respostas estão registradas no quadro 3.

Quadro 3 - O que falta para trabalhar melhor com os alunos da turma multisseriadas.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>“Em minha opinião seria necessário livro didático voltado para essa realidade e que incluísse a cultura do aluno”.</i>
	P ₂	<i>“Alguns recursos tecnológicos como Data Show, caixa de som, aparelho de TV etc.”.</i>
	P ₃	<i>“Apesar de o campo ser muito rico em elementos agregadores do ensino, tais particularidades positivas não dispensam uma logística estrutural adequada e uma visão estruturada e uma visão externa especializada em apoio aos professores”.</i>
B	P ₁	<i>“Por ser um grande desafio, acredito que o acompanhamento da família e seria interessante também se as turmas fossem divididas, exemplo: ficasse apenas 6º e 7º ano junto, desmembrando do 8º e 9º ano fazendo assim duas turmas”.</i>
	P ₂	<i>“A família andar junto com a escola, porque tem casos e casos, que as crianças só têm o apoio da escola. Por exemplo, às vezes os educadores mandam as tarefas de casa pelo educando na sexta-feira e quando eles retornam na segunda-feira eles nem fizeram”.</i>
	P ₃	<i>“Falta mais recursos didáticos que aborde as temáticas do campo, como livros atuais, e o apoio das entidades responsáveis em atender as escolas do campo”.</i>

C	P₁	<i>“A diminuição do número de alunos por turma e a disponibilidade de material didático com assuntos relacionados ao campo, ou seja, adaptados à realidade dos educandos”.</i>
	P₂	<i>“Trabalhar com os alunos do campo com mais cautela, pois os mesmos necessitam de mais atenção por parte dos professores e fazer um ensino diferenciado”.</i>
	P₃	<i>“Auxílio da tecnologia em sala de aula, como projetor e computador. De modo que os alunos possam adquirir o conhecimento de como manuseá-los”.</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Compreende-se que na visão dos entrevistados faltam alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento de um bom trabalho no campo, como recursos tecnológicos, pois possibilitariam uma nova forma de aprendizagem, como destaca o P₃ da escola “C”. Os entrevistados da escola “B”, P₁ e P₂ destacaram que a falta do acompanhamento da família também é um entrave para melhorar o desenvolvimento do trabalho educativo.

Os entrevistados P₁ das escolas “A” e “C”, destacaram a falta da disponibilização de materiais didáticos que fossem voltados para a realidade do campo, pois estes relataram que recebem os livros de acordo com o que vem para ser trabalhado no currículo, sendo que este é projetado para as escolas da cidade e por isso deixa uma lacuna no que diz respeito a que educação está sendo realizada nas escolas do campo. Reclamam que, ao utilizar um currículo feito para outra realidade há um desfavorecimento no trabalho realizado nas escolas do campo.

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2011, p. 101).

Ratificando a fala do autor, evidencia-se na realidade educacional campesina a utilização de livros fora da realidade das formas de viver e sobreviver do homem do campo, das suas lutas e conquistas, seus saberes populares e traz algo sem sentido para os educandos que só os faz se acharem “estranhos”, sem significado, os seus saberes parecem não ter valor algum e passam a buscar a cidade como forma de “se encontrar”, “fazer parte do mundo moderno” e esquece o campo, porque se aprendeu

na escola do campo, através dos livros didáticos que a cidade é o lugar de desenvolvimento e o campo é o lugar de pobreza e gente atrasada.

E isto é muito contraditório, pois o aluno que vive no campo aprende na escola do campo mais sobre a cidade do que do seu lugar de vivência. É como ensinar algo somente na teoria, pois o que está nos livros se refere à outra realidade que não condiz com a vivida no campo. E isso só contribui para que os educandos do campo fracassem na sua vida educacional, por perceberem que na escola aonde frequentam é proposta uma educação que não tem nenhum significado para os mesmos.

O campo é um espaço de muitas possibilidades educativas como já foi mencionado neste trabalho, no entanto para se compreender melhor o trabalho pedagógico que os entrevistados desenvolvem com as suas turmas, na questão 03 indagou-se: **Quais os recursos didáticos e estratégias mais utilizadas com sua turma?** No quadro 4 se expõe as falas dos nove entrevistados.

Quadro 4 - Recursos didáticos e estratégias mais utilizados com a turma.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>“Uso mais o livro didático, aonde pego textos variados, com temas diferentes, e aplico leitura coletiva e peço que façam as leituras individuais”.</i>
	P ₂	<i>“O recurso que uso é o livro didático e as estratégias são a confecção de cartazes e apresentação de trabalhos referente ao tema abordado”.</i>
	P ₃	<i>“Adoto um conteúdo base e de acordo com a fase de cada serie socializo este mesmo conteúdo para que todos estejam envolvidos com o mesmo tempo, aplicando o grau de dificuldade necessário para cada serie”.</i>
B	P ₁	<i>“Livros e apostilas e as estratégias são atividades escritas, pesquisas na internet e seminários.”</i>
	P ₂	<i>“Uso principalmente os materiais recicláveis, como garrafas pet, tampinhas das mesmas e canudinhos e as estratégias mais usadas são confecções de materiais com estes recursos, além de aulas expositivas e dialogadas”.</i>
	P ₃	<i>“Uso mais os livros didáticos e explico o conteúdo e depois eles respondem as tarefas exigidas nos livros”.</i>
C	P ₁	<i>“Como recurso utilizo livros, dicionários e tarefas e as estratégias que mais uso é produções individuais e em grupos e exposições de trabalhos na sala”.</i>
	P ₂	<i>“Trabalho muito com fichero ortográfico, cartazes, textos, aulas orais e escritas, para que ambos possam se expressar”.</i>
	P ₃	<i>“O recurso que mais uso é o livro didático e as estratégias são produção de textos e trabalhos em grupo”.</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Por meio do relato dos professores percebe-se que o recurso mais utilizado nas suas práticas educativas é o livro didático e que as suas estratégias estão ligadas a este recurso. As atividades que a maioria dos professores desenvolve dependem de

uma forma ou de outra do livro, sendo que os conteúdos direcionam o conhecimento adquirido pelos alunos, e que a partir do livro didático utilizado, as estratégias são formadas como, leituras, produção de cartazes e exposição de trabalhos.

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo (HAGE, 2011, p. 101).

Diante dessa realidade compreende-se que, essa atitude só reafirma que as escolas do campo estão muito longe de estarem preocupadas em formar cidadãos comprometidos com a sua realidade, não por ser algo de caso pensado, mas sim, pelas dificuldades que são impostas aos professores pelas turmas multisseriadas.

Muitas das vezes, os professores não refletem no significado que tem para os alunos do campo de estarem usando apenas o livro didático e se esquecendo da realidade em que estes vivem, não tentam buscar no campo algo que represente a esse educando a importância do local onde vive, que resgate a sua cultura, os saberes dos moradores dessa localidade.

À vista disso, cabe as escolas transmitir conhecimentos não apenas científicos aos seus alunos, mas sim, perceber que o seu papel vai mais além. Por ser uma instituição formadora esta é um lugar propício para formar cidadãos mais conscientes em suas atitudes dentro da sua realidade, formando assim uma corrente de pessoas comprometidas com a sua realidade.

Evidencia-se portanto, no contexto campesino tantos recursos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como os rios, florestas, pastagens, animais, lavoura, frutos, também os fenômenos da natureza que se sucedem por períodos, como seca e as enchentes.

Nisto buscou-se conhecer se os professores entrevistados lançavam mão destes recursos para fazerem uso nas suas aulas diárias, quando se perguntou na questão quatro: **Em sua prática docente, você utiliza os recursos da natureza como metodologia do processo de ensino e aprendizagem? Poderia citar alguns exemplos?** No quadro 5 estão as respostas dos professores entrevistados.

Quadro 5 - Uso dos recursos da natureza como metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>"Sim, por exemplo, estudando sobre relevo levei os alunos para um passeio de campo, mostrando a eles na prática o que é um planalto e as outras formas de relevo existentes na região da comunidade".</i>
	P ₂	<i>"Sim. Peço para eles analisarem dentro da comunidade aspectos relacionados ao desmatamento, seca, poluição da natureza".</i>
	P ₃	<i>"Sim. Fazemos passeio ao ar livre contamos as patas dos animais e sementes. Falamos sobre cores, animais selvagens e domésticos. Fazemos observação e classificação por características, etc. na classe usamos pedras, areia, folhas, etc. na realização dos trabalhos".</i>
B	P ₁	<i>"Sim, na disciplina de Geografia fazemos pesquisas de campo ao entorno da escola com os mais variados temas, como por exemplo, paisagem natural e modificada, desmatamento, rios poluídos, a seca e a enchente etc".</i>
	P ₂	<i>"Sim. As sementes e os frutos. As sementes utilizo na confecção de cartazes e colagem e explicar sobre como as plantas nascem e a importância das mesmas para o surgimento de novas mudas de árvores e os frutos para trabalhar as cores, os sabores e as texturas e explicação das partes das plantas.</i>
	P ₃	<i>"Sim. Faço aulas passeio ao redor da escola, peço para eles relatarem como se sentem nestes momentos, sobre a importância da natureza".</i>
C	P ₁	<i>"Sim. Para trabalhar a disciplina de Matemática com o tema quantidades e conjuntos levei a turma para uma aula passeio ao redor da escola e procuramos por sementes, pedras, flores etc.. Para a disciplina de Português peço aos alunos que falem o nome de elementos da natureza para a criação de frases e pequenos textos e em Artes confeccionamos cartazes usando a tintura do colorau e fazemos colagens de folhas, flores e sementes."</i>
	P ₂	<i>"Sim. Já elaborei diversas aulas com visitas dos alunos aos arredores da escola, para que os mesmos pudessem observar a natureza que está em sua volta, trabalhei também com a observação da natureza no trajeto de suas casas até a escola".</i>
	P ₃	<i>"Não. Sempre utilizo os exemplos descritos nos livros didáticos".</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

De acordo com o relato foi possível observar nas falas dos professores que estes fazem uso dos recursos naturais que o campo disponibiliza de diversas formas, só que em algumas circunstâncias, não é algo que sempre ocorre. Através da fala do professor P₁ da escola "C" compreende-se que o campo pode e deve ser trabalhado em todas as disciplinas.

É na simples atitude de se utilizar o campo para auxiliar na compreensão dos conteúdos que faz com que os educandos se identifiquem com o que está sendo estudado, porque o que está sendo usado para ilustrar o conteúdo proposto pelo currículo é algo que faz parte do seu dia-a-dia.

Assim sendo, Ali *et al.* (2015) *apud* Purcena (2017, p. 07) afirmam que, "[...] A função da paisagem nas escolas não é apenas para embelezar o ambiente e fornecer sombra, mas deve também auxiliar o processo de aprendizado dos alunos e incentivá-

los a amar e apreciar o meio ambiente”. A partir dessa compreensão entende-se que a natureza existente nos arredores das escolas tem funções significativas e mais amplas do que apenas deixar bonito o local e refrescá-lo.

Desse modo, a escola deve ser percebida e usada pelos professores de forma metodológica de aprendizagem, além de proporcionar e incentivar a conscientização em relação ao meio ambiente, promovendo assim o respeito e o amor à natureza.

Querendo então compreender sobre as visões dos professores entrevistados quanto à importância do campo como recurso auxiliador no processo de ensino e aprendizagem e na formação de pessoas não somente em adquirir conhecimentos teóricos, mas que estejam aptas a atuarem dentro da sociedade, na questão 5 questionou-se: **Em sua opinião, como o ambiente do campo e recursos naturais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação do aluno?** No quadro 6 estão as inferências dos entrevistados.

Quadro 6 - Como o ambiente do campo pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>“Os recursos que o campo disponibiliza são muito importantes no processo de ensino aprendizagem, pois ao permitir o contato desse aluno com a natureza na prática possibilitará uma nova compreensão do estudo feito em sala na teoria e pode formar um cidadão mais comprometido com as causas ambientais”.</i>
	P ₂	<i>“O campo disponibiliza de muitos recursos que podem enriquecer o ensino aprendizagem, porém sem os recursos tecnológicos o ensino não será o mesmo”.</i>
	P ₃	<i>“Definitivamente sim. O contato com a natureza pode despertar o senso de dependência da natureza para a sua própria sobrevivência. A quietude do campo transmite tranquilidade necessária para melhor apreensão dos conteúdos acadêmicos. O tipo de alimento, mais simples consumido corrobora com o aprendizado. A consciência de que a terra produz o essencial para a vida desperta o desejo de produzir e produz a ideia de uma continuação do ciclo de sobrevivência”.</i>
B	P ₁	<i>“Pode auxiliar bastante, pois é o momento em que o aluno vai estudar a teoria na prática, ter o contato com coisas que fazem parte do cotidiano de cada aluno. Fazendo um momento do conhecimento envolvendo o concreto”.</i>
	P ₂	<i>“Pode auxiliar na melhor compreensão dos assuntos trabalhados em sala e na sua formação por permitir uma melhor tomada de decisão diante de questões que possam envolver a preservação do meio ambiente, e reconhecimento da sua realidade pois o mesmo já terá adquirido o conhecimento não somente na teoria, mas também na prática”.</i>
	P ₃	<i>“Pode auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados na sala e na formação de valores por saber que a natureza precisa de cuidados”.</i>
C	P ₁	<i>“O uso de elementos do campo facilita no ensino aprendizagem, pois são levantadas questões do cotidiano dos alunos tornando assim a aula mais atrativa e de mais importância para eles e auxilia na formação, pois os mesmos vão crescendo conhecendo o seu lugar de vivência e sabendo respeitar e valorizar o meio ambiente, sua cultura e a vida no campo”.</i>
	P ₂	<i>“Como nossa escola é no campo e próxima de sítios e rios é bem mais fácil trabalhar esses assuntos, pois podemos explorar bastante dos recursos</i>

		<i>naturais, para que os alunos possam ter conscientização em relação ao mundo que vivemos”.</i>
	P ₃	<i>“Lidando com materiais concretos ajuda na melhor percepção e apreensão sobre a importância da utilização e manutenção dos recursos naturais como fonte a serem preservados”.</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Diante dos relatos dos professores compreende-se que o campo auxilia no processo de ensino e na formação do aluno, por permitir o contato direto dos educandos com os mais diversos recursos que podem ser usados neste processo, coisas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Os professores apontam que trabalhar a teoria de um tema em sala e depois apresentar a prática, expondo os alunos usando materiais concretos disponíveis na natureza, permite melhor percepção e apreensão principalmente sobre a preservação dos recursos naturais e muitos outros pontos positivos podem ser obtidos.

O ambiente natural tem ainda potencial para promover maior aprendizado, desenvolvimento pessoal e social onde o estudante pode experimentar, aprender a compartilhar, se comunicar, trabalhar em equipe, desenvolver o autoconhecimento, autoconfiança, autorregulação, autodisciplina, melhoria na solução de problemas em sala de aula, inspiração para o aprendizado, habilidades sociais e questões globais significativas. Os alunos também adquirem mais oportunidades para se conectar entre seus professores, educação, meio ambiente e com as vidas futuras (PURCENA, 2017, p. 08).

Nisto compreende-se que, o campo é um grande auxiliador tanto na formação pessoal como na formação humana. Porque a partir do momento em que os educandos conhecem mais do lugar onde vivem, estes passam a perceber que o seu lugar de vivência também é um local importante, que a vida das pessoas do campo merece ser respeitadas e tem os seus significados.

Desse modo, passa a valorizar, pois, o convívio com o meio natural permite que estes desenvolvam afinidade em relação à natureza, passando assim a apreciar e a zelar o mundo à sua volta porque o respeita e o reconhece como seu ambiente de pertencimento.

No que se refere à **efetivação na escola das políticas públicas** foi indagado aos professores na questão 6 **sobre a oferta da Alimentação Escolar, Transporte Escolar, Livro didático, Recursos e Materiais didáticos, Capacitação docente e Acompanhamento pedagógico e administrativo**. Os entrevistados deixaram suas impressões que estão apontadas no quadro 7:

Quadro 7 - Efetivação de políticas públicas nas escolas do campo.

Escolas	Entrev.	Alimentação Escolar			Transporte Escolar			Livro didático			Recursos e Materiais			Capacitação docente			Acompanha mento pedagógico e administrativo		
		Com frequência	Pouca frequência	Inexistente	Com frequência	Pouca frequência	Inexistente	Com frequência	Pouca frequência	Inexistente	Com frequência	Pouca frequência	Inexistente	Com frequência	Pouca frequência	Inexistente	Com frequência	Pouca frequência	Inexistente
A	P ₁	x			x				x			x			x			x	
	P ₂	x			x				x			x			x			x	
	P ₃	x			x				x			x		x				x	
B	P ₁	x					x	x				x			x				x
	P ₂	x					x	x				x		x					x
	P ₃	x					x					x			x				x
C	P ₁	x			x				x		x				x				x
	P ₂	x			x			x			x			x				x	
	P ₃	x			x				x		x			x				x	

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

No que diz respeito à efetivação da política pública da **alimentação escolar** de acordo com a fala dos entrevistados, analisa-se que esta tem se firmado nas escolas do campo, apesar de alguns professores terem relatado que mesmo a merendeira servindo uma pequena porção de merenda todos os dias, às vezes ficam cinco dias sem ter o que ofertar na hora do lanche, pela insuficiência de alimento recebido dos órgãos competentes, como a Secretaria de Educação de Itaituba (Semed).

Quanto ao **transporte escolar**, compreende-se que nas escolas “A” e “C” tem se efetivado apesar de muitas das vezes de acordo com relatos dos professores destas instituições, os carros quebrarem e ficarem semanas sem atender os alunos. Nesse aspecto, os que moram longe perdem aula por não terem outra opção de deslocamento até a escola ou vão a pé, cujo percurso pé de aproximadamente 10 km para chegarem à escola.

Em relatos à pesquisa, as professoras da escola “B” afirmaram que este ano a instituição não foi agraciada com esta política pública e os alunos que moram longe os pais tem que deixar e buscar na escola usando motos próprias.

Referente à política pública de **livros didáticos** nas escolas, compreendeu-se que tem sido realizada, porém não em quantidade suficiente, conforme afirma a maioria dos professores das escolas “A” e “C”. Entretanto, para os professores da escola “B” esta é uma política pública que tem sido efetivada com frequência. Com base nestes relatos de modo geral percebe-se que o programa de livro didático não tem sido efetivado de maneira uniforme em todas as escolas do campo e é preocupante, pois como já foi percebido na construção deste trabalho, este é o material que as escolas do campo mais usam em suas práticas educativas.

Quanto aos **recursos e materiais didáticos** de acordo com os relatos dos entrevistados, percebe-se que é uma política pública existente, no entanto não tem sido feita a entrega destes materiais com frequência nas escolas do campo. Somente a escola “C” tem sido realizada a contento. É válido frisar que falta destes recursos na escola dificulta muito na execução do processo de ensino e aprendizagem, o que leva os professores a fazer a aquisição de materiais necessários com recursos próprios.

De acordo com os relatos dos professores a **capacitação docente** é realizada com pouca frequência, pois esta prática ocorre somente uma vez no ano, deixando a desejar. Na visão dos mesmos deveria ser realizada mais vezes durante o ano, uma vez que, para muitos professores que atuam nas escolas do campo é a única formação continuada que têm acesso por morarem distantes dos centros urbanos.

No que diz respeito ao **acompanhamento pedagógico e administrativo** por parte da Secretaria de Educação, os professores relataram que também tem sido realizada com pouca frequência, sendo até mesmo inexistente em alguns casos. Destacam que se sentem desmotivados por não existir um auxílio, que direcione e oriente para acertos, pois quando a Secretaria de Educação aparece na escola é só para fazer críticas e não visitam as escolas para fazerem a triagem dos alunos, cabendo aos professores responsáveis pelas instituições levarem as informações até a Secretaria de Educação.

Portugal e Oliveira (2012), *apud* Amorim (2015, p. 05) ressaltam que,

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado pela ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, o material didático pedagógico utilizado no processo de ensino e aprendizagem é inadequado e limitado para contemplar os anseios dos sujeitos desta realidade. Arelada a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos.

A falta da execução das políticas públicas destinadas a atender os povos do campo deixa um rastro de descaso com respeito à educação, pois estas deveriam dar um suporte e ainda fazer com que a educação ofertada aos alunos que vivem nesta localidade proporcionasse momentos de prazer e descoberta ao novo, com materiais educativos desafiadores que contemplassem a sua realidade, levando-os a refletir sua vivência no contexto local. Também há necessidade de capacitação docente contínua diante dos desafios que as escolas multisséries apresentam.

Ante este quadro de negligência com as escolas do campo buscou-se conhecer os principais dilemas enfrentados pelos professores das escolas do campo, na questão 7: **Em sua opinião, quais os desafios a serem superados no que se refere à educação do campo?** As opiniões dos entrevistados podem ser analisadas no quadro 8.

Quadro 8 - Desafios a serem superados na Educação do Campo.

Escolas	Entrev.	Relato dos professores
A	P ₁	<i>“A estrutura física da escola, a falta de acompanhamento dos técnicos com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e as turmas multissérie”.</i>
	P ₂	<i>“A estrutura física da escola e equipamentos como aparelhos eletrônicos e carteiras adequadas as idades dos alunos”.</i>
	P ₃	<i>“As crianças têm um ideal de escola que não é a do campo, é a da cidade. Pode-se explicar tal tendência pela falta de estrutura física e logística adequada para que a educação aconteça com qualidade. As políticas públicas são efetivas, no entanto são insuficientes em sua aplicabilidade. Tirar do “coração das crianças” o ideal da escola da cidade, e plantar a noção da importância do campo é um desafio”.</i>
B	P ₁	<i>“A falta de investimentos, tanto em estrutura do prédio como em apoio pedagógicos, materiais e recursos didáticos que faltam com frequência, ou seja, o maior desafio é a ausência das políticas públicas”.</i>
	P ₂	<i>“O apoio da família e as turmas multissérie”.</i>
	P ₃	<i>“Creio que a falta de apoio das secretarias e o descaso das políticas públicas quanto a sua não efetivação”.</i>
C	P ₁	<i>“As classes multisseriadas, a estrutura física da escola e a falta de recursos didáticos”.</i>
	P ₂	<i>“Os desafios são muitos, porém os principais são as turmas multisseriadas, a falta de estrutura física nas escolas e materiais didáticos”.</i>
	P ₃	<i>“As classes multisseriadas”.</i>

Fonte: Professores de 03 escolas rurais, Itaituba-PA (2019).

Mediante os relatos dos entrevistados compreende-se que os desafios a serem superados na educação do campo são muitos, como a infraestrutura das escolas, sendo que nesta estão englobadas as mais diversas ausências em políticas públicas, como de estrutura física, falta de recursos didáticos, de materiais e equipamentos essenciais para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Outro ponto a

destacar é a necessidade de sensibilizar o aluno da importância do campo, pois os adolescentes traçam uma meta que é ir estudar nas escolas da cidade.

Entretanto, o desafio que os professores mais apontam é a questão das classes multisseriadas, que ocorre justamente por causa da despreocupação das políticas educacionais com esta forma de ensino, pois estas

[...] não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo [...] e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento (ARAÚJO, 2009 *apud* MOURA; SANTOS, 2012, p. 83).

Diante dessa realidade entende-se que as classes multisseriadas se tornam um desafio para os professores do campo, justamente pela falta de apoio na efetiva implementação das políticas públicas. Conforme os autores citados, as políticas públicas não fazem uma triagem, um diagnóstico que possa lhes auxiliar em uma tomada de decisão vindo a contribuir com o trabalho dos professores de turmas minisséries por esta ser uma realidade das escolas do campo. Muito menos, ofertam as mínimas condições para que a aprendizagem nas escolas multisseriadas aconteça satisfatoriamente.

3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante dos desafios apresentados e do trabalho exercido pelos professores compreende-se que a Educação do Campo deve ser mais bem executada nas escolas rurais no município de Itaituba/Pará, pois há uma grande discrepância entre a teoria da educação do campo e as práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas. Entende-se que estas têm apenas a nomenclatura de escolas do campo, aparentemente por se localizarem fora do centro urbano, no entanto não desenvolvem uma educação que venha a valorizar e integrar todos os contextos educativos do campo, já que deveriam ofertar uma educação que fosse no campo e também do campo.

Quanto às políticas públicas, estas deveriam ter maior efetivação para que pudessem cumprir com o seu papel de auxiliadoras, promovendo, realizando e ofertando uma educação de qualidade aos povos do campo. Pois a estas cabem a oferta de uma escola com estrutura física adequada, que seja confortável e que facilite o processo de ensino e aprendizagem, a disponibilidade de merenda escolar de qualidade e em quantidade suficiente, assim como a oferta de materiais didáticos e pedagógicos com frequência, etc. pois o que se percebeu foi a ausência das políticas públicas em vários aspectos educacionais, principalmente no que diz respeito aos livros didáticos que são entregues, pois os seus conteúdos não condiz com a vida do campesino.

Compreende-se também que os professores poderiam fazer mais uso do campo de forma metodológica introduzindo todo o contexto que permeia o campo, não só os recursos naturais existentes, mas as histórias de vida, o trabalho, a cultura, os saberes, as religiões, ou seja, considerar como conceito educativo todas as situações cotidianas do campo que podem e devem ser usadas no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao desafio das classes multisséries, que pudessem ser colocados dois professores por turma para auxiliar no desenvolvimento do trabalho educacional, ou fosse dividido em turmas menores contendo apenas duas turmas por classe.

Também sugere-se que fosse realizado investigações quanto aos saberes que os professores destas turmas têm construídos em seu cotidiano e as suas práticas docentes que tem dado certo, e que com estes dados em mãos pudessem produzir e sistematizar um conhecimento acadêmico que auxilie na construção de políticas públicas contextualizadoras na formação de professores, com reformulação do currículo e da produção de materiais didáticos de acordo com a realidade encontrada.

É importante salientar que quando se destaca a questão do currículo, não se questiona este de um todo, porque seria quase que impossível que se elaborassem uma proposta curricular em particular para cada realidade educacional existente no Estado, mas que os professores que são os executores do currículo não fiquem preso apenas ao que está escrito neste. Que possam buscar as possibilidades dentro de cada realidade de se trabalhar os currículos introduzindo nestes, instrumentos rotineiros da vida dos educandos possibilitando assim um entrelaçamento entre o conhecimento e saberes do campo e da cidade.

Por isso diante desta realidade propõe-se uma formação continuada para os professores das escolas pesquisadas, com palestras e oficinas que venha trazer para os mesmos uma melhor compreensão da educação no campo, e principalmente possa mostrar como trabalhar os conteúdos diversos de forma prática usando os recursos que o campo disponibiliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo nasceu dos movimentos realizados pelas populações rurais, mediante a percepção que estes povos teriam o direito de terem uma educação que não fosse somente para eles, mas que também fosse construída por eles mesmos. E esta tem como finalidade atender aos diversos povos que vivem no campo brasileiro, como, os ribeirinhos, os caiçaras, agricultores, extrativista, etc. Depois de muitas lutas dos povos que defendiam uma educação que valorizasse as mais diferentes realidades existentes no campo, foram elaboradas e implantadas políticas públicas para dar suporte a política pública da Educação do Campo.

Nas escolas do campo, as turmas multisseriadas se apresentam como uma forma de ofertar educação aos alunos em sua própria comunidade. Apesar de ser um desafio a mesma apresenta questões que são favoráveis a sua prática, como o uso dos diversos saberes existentes em sala para auxiliar na transmissão de conhecimento para os alunos mais novos em idade. Nas escolas do campo os desafios são vários, como, o professor unidocente, os transportes escolares, a falta de recursos didáticos e pedagógicos, as péssimas condições da infraestrutura das escolas, etc.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo apresentam de forma bem valiosa que os recursos naturais contribuem no processo educativo de forma significativa, pois a natureza não tem o papel de apenas enfeitar e proporcionar sombra, mas sim de permitir o contato, e a partir daí promover o conhecimento e por fim proporcionar uma atitude de mudança e valorização do campo como um todo, dando a percepção da importância e pertencimento a esse lugar aos alunos do campo.

Quanto às metodologias adotadas, o campo abre-se em leque, pois são muitas as possibilidades de uso do campo como recurso metodológico. Para tanto, o educador rural deve ser um profissional engajado e comprometido com a realidade e que esteja atento para as mais diversas oportunidades educativas que o campo lhe proporcionar.

A pesquisa demonstrou que o ambiente do campo além de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem ainda contribui na formação dos alunos, pois através do contato com a natureza, o conhecimento adquirido na prática é mais profundo, e é mediante este contato que o educando passa a compreender melhor a relação que tem o desenvolvimento da sua vida com a natureza, passando assim a respeitar e a

amar a natureza e ao mesmo tempo é despertado o desejo de preservar e cuidar do meio ambiente. Desse modo, passa a se reconhecer e se aceitar como uma pessoa do campo, e a valorizar mais a sua realidade, pois descobre que o seu lugar de vivência é como um todo importante.

Os professores da educação do campo utilizam os mais diversos recursos naturais existentes no campo como metodologias de ensino e aprendizagem em suas aulas, por compreenderem que é importante ter o contato com materiais na prática. Estes realizam passeios ao ar livre, para as mais diversas aplicações, como, apresentar animais domésticos e selvagens, o relevo, paisagem natural e modificada e se apropriam de materiais existentes na natureza para lhes auxiliar em sala de aula, tais como pedras, areia, semente e folhas. No entanto percebeu-se que esta prática não é algo que se realiza com frequência.

Os desafios que se apresentam aos professores nas escolas do campo são vários, como a falta de recursos didáticos e pedagógicos, a falta de acompanhamento por parte da Secretaria da Educação, a ausência de algumas políticas públicas, assim como a estrutura física e material das escolas, o não acompanhamento dos alunos por parte da família, o ideal de escola dos alunos que é a escola da cidade e por fim, as turmas multisséries, sendo estes alguns dos dilemas que os professores do campo enfrentam.

Portanto, constatou-se que a falta da execução das políticas públicas tem feito com que a educação do campo não passe de uma teoria, pois o que se vê na realidade dos povos do campo são mais descasos, do que algo que remete aos objetivos da educação do campo. Compreende-se que ainda está muito distante de serem efetivados todos os enfoques educacionais que a mesma propõe para as populações do campo.

Compreendeu-se também que o uso dos recursos naturais do campo como metodologia no processo de ensino aprendizagem é essencial para auxiliar na compreensão de vários aspectos, não somente em relação à conscientização e preservação dos recursos naturais, mas sim na formação de valores, como a melhor relação com o seu próximo, aprender a trabalhar em equipe e o mais interessante, pode estar auxiliando na melhor percepção de que a escola do campo pode ser tão atraente como as escolas da cidade, contribuindo assim para a permanência e a auto identificação do aluno do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.67, jul./set. 1995.

AMORIM, Daiana A. Marques do. **Educação Rural e as salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília, DF: MEC. 2004.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. DOU, Brasília, DF, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Dispon. em www.planalto.gov.br. Acesso em 10/03/2019.

_____. **Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dispon. em www.planalto.gov.br. Acesso em 03/04/2019.

_____. **Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo** (PRONACANPO). Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. **Lei nº 11.947, em 16/06/2009**. 2003 Atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2009.

_____. **Portaria nº 10/1998, de 16 de abril de 1998**. Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Ministério de Política Fundiária. 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU 23.12.1996.

_____. Programa Escola ativa. **Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: CEB, 2008.

_____. **PDDE Escola do Campo**. Resolução CD/FNDE nº. 28, de 09 de junho de 2011.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 2014. Dispon. em: www.planalto.gov.br. Acesso em 23/05/2019.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA**. Lei nº 9.795, de Janeiro de 1999.

BRUSEKE, Franz Josef. A Economia da Sustentabilidade: Princípios. O Problema do Desenvolvimento Sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis (Organizador): **Desenvolvimento e natureza: Estudos para uma sociedade sustentável**. INPSO/FUNDAJ, MEC, Recife, Brasil. 1994. Dispon. em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/pesqui/cavalcanti.rtf>. Acesso em 13/06/2019.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Secretaria do Estado da Educação. Ano 2, nº 2, Curitiba: SEED, 2004.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COHEN, Bronwen J.; RONNING, Wenche. Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na Noruega e na Escócia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 393-418, set.-dez, 2017.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas: **Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: a família e a escola como agentes formadores**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2010.

CZAPSKI, Silvia. **Água-Fogo-Terra-Ar**. Brasília: Ministério da Educação, Secad: Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2008.

FARIA, Alessandra R.; EITERER, Carmem L.; PINTO, Maria José B.; SILVA, Santuza A. da; CORRÊA, Juliane; CORDEIRO, Leonardo Z.; AUGUSTO, Rosely C. O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, Maria I. Antunes; MARTINS, Aracy A. (Organizadoras): **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2ª ed. BH: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, (coleção leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1987.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.): **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, 2006.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

_____; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HONESKO, Maria Célia; POLON, Sandra Aparecida Machado. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: uma reflexão na prática pedagógica do professor do campo. Versão Online. **Cadernos PDE**. Volume 01. 2014.

IFPA. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração**: ciências da natureza e matemática. Belém: IFPA, 2011.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardoso. **As relações afetivas entre professor e aluno**. Curitiba, 2011. Dispon. em www.webartigos.com. Acesso em 08/06/2019.

LOPES, Sérgio Luiz. Os desafios do professor do campo na contemporaneidade. In: Sérgio Luiz Lopes, (Org.). **Práticas educativas na Educação do Campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Glaucia Lourenço de Souza; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set., 2011.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. n. 6, v. 2, p. 133-148, set./dez. Ano III, 2012.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Organizadoras): **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2ª ed. BH: Autêntica Editora, 2011.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió. Nº 7. Vol. 4, Jan./Jul. 2012.

MONTEIRO, Priscila. **Matemática**. São Paulo: Fundação Victor Civita. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.6) 2015.

NASCIMENTO, Aline Carvalho. **Projetos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Victor Civita. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.2) 2015.

PAGES, Gilson Marcos. **Educação do Campo: problemas, desafios e perspectivas no plano de Formação**. 2011. Dispon. em: www.webArtigos.com. Acessado em 22/03/2019.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Dissertação de Mestrado. UFPA. Belém, 2007.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

PURCENA, Luiza L. Amorim. **Impacto do paisagismo no ambiente escolar do IF goiano- Campus avançado Catalão**. 3º Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação. 4º Encontro de Licenciaturas e PIBID do Sudoeste Goiano. Goiás, 2017.

REIS, Marlo dos. **Entendendo suas origens**. São Paulo: Fundação Victor Civita. (Coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo; v.1), 2015.

RIBEIRO, Marlene; ESTELLES. Educação do campo: Embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28, n.01, p.459-490.mar. 2012. Dispon. em www.scielo.br . Acesso em 03/04/2019.

ROCHA, Eliene Novaes. **Quais os desafios da Educação do Campo**. Entrevista ao Promenino. 2015. Dispon. em www.promenino.org/br. Acesso em 03/04/2019.

SÁ, Lais Maria B. de Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.) **Educação do Campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

SANTOS, Edineide Cunha; SANTOS Junior, Hélio L. dos. **Classes multisseriadas: desafios, possibilidades e realidades da Educação do Campo**. Publicado em 02/07/2014: Dispon. em www.webartigos.com. Acesso em 24/03/2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Secad/MEC) Brasília, 2007.

SECADI. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

SILVA, Dyovany Otaviano da. **A Educação do Campo e seus desafios**. Publicado em 23/09/2016. www.centrosabia.org.br. Acesso em 03/04/2019.

SIMÕES, Renata Duarte. Formação de professores para atuação em escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação Básica**. 2017. Dispon. em: <http://pensaraeducacao.com.br>. Acesso em 15/04/2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Organizador): **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho: Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Organizador): **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013.

ZEFERINO, Vania Maria; CRUZ, Cassius. **A Educação do Campo e seus desafios**. Monografia. Nova Tebas. Universidade Federal do Paraná (UFP), 2014.

APÊNDICE A –
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

I. Identificação:

Nível de formação: _____

Tempo de trabalho na educação do campo: _____ anos.

Possui turma multisseriada? Ou já atuou em turmas multisseriadas? _____

Série/Ano e nº de alunos da turma em que atua: _____

II. Prática docente:

1. A opção por se trabalhar com **turma multisseriada** nas escolas do campo, das águas e das florestas é uma realidade. Nesse sentido, como você avalia seu trabalho na escola do campo?

() Excelente () Bom () Regular () Insuficiente

Justifique:

2. O que falta, na sua opinião, para trabalhar melhor com os alunos da turma multisseriada?

3. Quais os recursos didáticos e estratégias mais utilizados com sua turma?

4. O campo dispõe de tantos recursos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como os rios, florestas, pastagens, animais, lavoura, frutos, assim como a seca e as enchentes, etc. de acordo Sena (1996) *apud* Lopes (2015, p. 41) que afirma: “uma vez que a natureza pode ensinar, porque não vamos a ela?” Em sua prática docente, **você utiliza os recursos da natureza como metodologia do processo de ensino e aprendizagem? Poderia citar alguns exemplos?**

5. Em sua opinião, como o ambiente do campo e recursos naturais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação do aluno?

6. Assinale como está se efetivando na escola **a política pública** do (a)...

a) Alimentação Escolar:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

b) Transporte Escolar:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

c) Livro didático:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

d) Recursos e Materiais didáticos:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

e) Capacitação docente:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

f) Acompanhamento pedagógico e administrativo:

() Com frequência () Pouca frequência () Inexistente

Justifique:

7. Em sua opinião, quais **os desafios** a serem superados no que se refere à educação do campo?

APÊNDICE B –
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ESCOLAS PSQUISADAS

EMEIEF “Roberto Neves”



Frente da EMEIEF “Roberto Neves”.



Acesso da EMEIEF “Roberto Neves”.



Alunos do 2º ao 3º ano em sala de aula



Reunião de pais na EMEIEF “Roberto Neves”



Professor e alunos plantando mudas de arvores no pátio

EMEIEF “Nova Califórnia”



Frente da EMEIEF “Nova Califórnia”.



Acesso a EMEIEF “Nova Califórnia”.



Alunos do Maternal ao 2º ano desenvolvendo atividade em sala



Alunos do Maternal ao 2º ano desenvolvendo atividade em sala.

EMEIEF “Luís Inácio”



Frente da EMEIEF “Luís Inácio”.



Acesso a EMEIEF “Luís Inácio”.



Alunos do Maternal ao 5º ano desenvolvendo atividade em sala.



Alunos do Maternal ao 5º ano desenvolvendo atividade em sala.



Reunião de pais na EMEIEF “Luís Inácio”.



Pais e professores em aplicação de projeto da construção de umquinho com materiais recicláveis.

Desfile escolar das três escolas (Comunidade Nova Califórnia, 2019).

