

# Educação do campo: percepção de professores em formação e na ativa

Letícia dos Santos Sandim<sup>1</sup> 

Tiago Corrêa Saboia<sup>2</sup> 

Benedito de Brito Almeida<sup>3</sup> 

## Resumo

Este estudo buscou analisar a percepção de professores na ativa e em formação sobre os desafios e as particularidades da docência em escolas do campo, a fim de delinear um panorama das abordagens e metodologias usadas em sala de aula, e elencando as dificuldades e perspectivas apontadas pelos docentes. Assim, contou-se com a participação de profissionais que atuam na rede pública de ensino e licenciandos do curso de educação do campo em fase de conclusão de curso. Como método de abordagem principal, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados formulários *on-line*. Os resultados apontaram que as percepções sobre os desafios e as particularidades do trabalho docente em escolas do campo são, em alguns casos, parecidas, mas, na maioria das vezes, são opostas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Percepções docentes; Formação.

## Abstract

### *Field education: perception of training and active teachers*

This study sought to analyze the perception of active and in-training teachers about the challenges and particularities of teaching in rural schools, in order to outline an overview of the approaches and methodologies used in the classroom, listing the difficulties and perspectives pointed out by teachers. Thus, there was the participation of professionals who work in the public education network and graduates of the Rural Education course in the course completion phase. Qualitative research was chosen as the main approach method, using online forms as a data collection instrument. The results showed that perceptions about the challenges and particularities of teaching work in rural schools are in some cases similar, but, in most cases, they are opposites.

**Keywords:** Rural Education; Teacher perceptions; Training.

## Resumen

### *Educación de campo: percepción de docentes en formación y activos*

Este estudio buscó analizar la percepción de docentes en activo y en formación sobre los desafíos y particularidades de la enseñanza en escuelas rurales, con el fin de esbozar un panorama de los enfo-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil.

ques y metodologías utilizados en el aula, enumerando las dificultades y perspectivas señaladas por los docentes. Así, se contó con la participación de profesionales que actúan en la red de educación pública y egresados de la carrera de Educación Rural en fase de culminación de la carrera. Se eligió la investigación cualitativa como principal método de abordaje, utilizando formularios en línea como instrumento de recolección de datos. Los resultados mostraron que las percepciones sobre los desafíos y particularidades del trabajo docente en las escuelas rurales son en algunos casos similares, pero, en la mayoría de los casos, son opuestas.

**Palabras clave:** Educación Rural; Percepciones de los docentes; Capacitación.

## Introdução

A educação do campo surgiu por meio das lutas e dos debates dos movimentos sociais principalmente das décadas de 1980 e 1990 em busca de melhores condições de vida e trabalho para a população camponesa. Por muito tempo, a educação nas áreas rurais em todo país esteve em segundo plano dos governantes, tornando a realidade das escolas do campo muito precária, com problemas estruturais, abandono, descaso e baixa qualidade do ensino (KOLLING et al., 2002).

Dentre os diversos problemas enfrentados nessas escolas, o currículo e a formação dos professores sempre estiveram em evidência. Até os dias atuais, não existe um currículo específico da grande maioria dessas escolas, obrigando-as a utilizar modelos criados para atender os centros urbanos, os quais, na maioria dos casos, não atendem às necessidades dos alunos do campo.

Além do mais, até o final do século passado, a formação de professores que atuavam nesse campo se caracterizava pela precária qualidade do ensino (ANTUNES-ROCHA, 2012), e eles eram, em sua maioria, professores leigos, de pouca capacitação e que assumiam as salas de aulas de pequenas escolas criadas para atender as comunidades mais distantes. Atualmente, muitas dessas dificuldades seculares ainda não conseguiram ser superadas no meio rural, principalmente os ligados aos problemas estruturais e também aos pedagógicos, mas é evidente que inúmeras mudanças podem ser percebidas.

Uma das principais mudanças está relacionada à nomenclatura adotada para a educação nesse território, deixando de lado o termo “Educação NO Campo” e modificando-o para “Educação DO Campo” (CAVALCANTE, BAPTISTA, 2014). Embora sejam termos muito parecidos, seus significados são completamente diferentes, pois o primeiro está relacionado a um currículo e a metodologias gerais, parecidas com as dos centros urbanos e o segundo a um currículo próprio, que leva em

conta a realidade, a identidade e a especificidade de cada aluno e cada comunidade onde a escola está inserida.

Neste contexto, um importante avanço foi em relação à formação de profissionais para atuarem nas escolas do campo através do curso superior de licenciatura plena em educação do campo, o qual só foi possível a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, na qual foram estabelecidas orientações para atender a realidade do campo, levando em conta o contexto, a cultura, o espaço o modo de viver dos sujeitos etc., e pela luta dos movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), com o apoio de entidades como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unisef) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (KOLLING et al., 2002). A criação deste curso tem como significado a inserção de centenas de profissionais formados e capacitados especificamente (pelo menos em tese) para atender às necessidades das escolas localizadas no campo em diversos estados brasileiros.

Além desses, profissionais de outras áreas com formação superior também são encontrados na maioria das escolas camponesas, frutos da flexibilização e expansão das universidades, o que tem garantido o acesso da massa da população ao ensino superior e, conseqüentemente, sua maior inserção nos centros educacionais.

Por outro lado, ainda encontramos em muitas escolas profissionais que atuam há bastante tempo. Muitos entraram como leigos, com pouca formação e se formaram em curso superior no decorrer de suas carreiras, outros conseguiram apenas concluir o ensino médio, outros, somente o ensino fundamental. Um marco para muitos desses profissionais foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), criado em 1999 “como curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância, para formar docentes que exercem a profissão sem habilitação legal nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (MORAES, 2011, p. 262). A maioria deles atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil e foram efetivados no quadro de funcionários das prefeituras por tempo de serviço. Entretanto, esses profissionais desenvolveram, com o passar dos anos, estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que são bastante eficazes.

O que pode ser evidenciado é que, atualmente, nas escolas do campo encontramos uma variedade de professores com perfis profissionais e formações diferentes, o que conseqüentemente pode diferenciar suas percepções em relação às escolas do campo e, principalmente, em relação aos processos de ensino.

Desse modo, este estudo parte da necessidade de se compreender quais as compreensões de professores e futuros professores sobre os desafios e as particularidades da docência em escolas do campo.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo é analisar a percepção dos professores que atuam em escolas do campo e de licenciandos em Educação do campo sobre os desafios e as particularidades da docência em escolas, localizadas na zona rural do município de Igarapé-Miri, Pará. Assim, tal pesquisa se justifica, pois pretende-se catalogar as diversas percepções docentes e compará-las ao longo do estudo para que se tenha um panorama das abordagens e metodologias usadas em sala de aula, verificando se estão de acordo com os princípios buscados pela Educação do Campo, elencando as dificuldades e perspectivas apontadas pelos professores.

A pesquisa foi realizada no município de Igarapé-Miri (01° 58'30" S e 48° 57'35" W) situado no território do Baixo Tocantins, nordeste paraense, o qual possui 117 escolas em funcionamento, sendo que a maioria se encontra no meio rural e atende o público das estradas, ilhas, rios, igarapés e furos da região. Essas escolas atendem alunos da pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Como procedimento metodológico, definiu-se trabalhar com a pesquisa de cunho qualitativo, considerando que “o interesse central [...] está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída” (MOREIRA, 2011, p. 76). Além do mais, o método qualitativo enfoca no caráter subjetivo do objeto a ser analisado, para tentar compreender o comportamento de um determinado público-alvo e, ao contrário das pesquisas de cunho quantitativo, “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17). A pesquisa qualitativa permite ainda o uso da imaginação e criatividade, sem prender o pesquisador a um roteiro fixo, podendo dar novos enfoques na pesquisa a qualquer momento (GODOY, 1995).

Os dados de campo foram coletados através de formulário online no Google Forms<sup>4</sup>, devido à emergência de saúde pública em decorrência da pandemia de COVID-19. Foram construídos dois formulários, ambos com perguntas abertas e fechadas, abordando pontos importantes em relação à percepção dos docentes e dos discentes, em relação à prática educativa nas perspectivas da educação do campo.

A pesquisa contou com a participação total de 25 sujeitos, sendo 15 professores da educação básica da rede municipal de ensino e 10 alunos do curso de licenciatura em educação do campo, vinculados ao *campus* universitário de Cametá, polo Igarapé-Miri.

A escolha do público da pesquisa se baseou em alguns aspectos. Em relação aos professores, a base foi ter vínculo com serviço público municipal (mesmo que temporário), além da disponibilidade e habilidade para responder o formulário online (o que impossibilitou a participação de muitos professores, devido à dificuldade de acesso à internet nas comunidades, assim como pouca experiência no uso de tecnologias digitais). Em relação aos discentes, optou-se pelos residentes no município, com disponibilidade para o preenchimento do formulário.

## **Percepção dos professores em relação à prática docente em escolas do campo**

Sabe-se que a prática docente é extremamente importante e, através dos dados coletados, é visível que a maior parte dos professores que contribuíram com este estudo têm uma vasta experiência no contexto escolar já que 73% declararam possuir de seis a 21 anos de magistério. No entanto, em relação à educação do campo, há uma redução da experiência docente, pois quase metade dos professores (47%) declararam atuar a menos de cinco anos.

É importante ressaltar a experiência de sala de aula fundamental para o processo de ensino, mas esta não pode ser vista como imutável ou como autossuficiente, ou seja, é importante que o professor esteja sempre em formação, buscando atualizações constantes, faça uso do saber da experiência com o saber teórico, o que significa dizer que “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2001, p. 192).

---

<sup>4</sup> Plataforma gratuita de criação de formulários *on-line* do Google.

Nas perspectivas da educação do campo, é fundamental que estejam associadas à prática de sala de aula e às discussões a respeito das especificidades do aluno, pois “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Neste sentido, é importante que o professor, ao atuar nas escolas do campo, perceba a importância dessas escolas na construção de uma nova realidade para a valorização dos sujeitos locais. Assim, questionou-se os docentes sobre suas percepções a respeito da importância da escola para a comunidade, os quais consideraram: “essencial para o desenvolvimento pessoal e local” (P1)<sup>5</sup>, “fundamental para a comunidade, pois reflete no desenvolvimento das crianças e na construção da cidadania” (P4), “de suma importância, pois a mesma contribui diretamente com o desenvolvimento humano e com a percepção de novos horizontes” (P8), “de fundamental importância para o prosseguimento dos estudos na localidade” (P12) e “a escola do campo e para o campo é fundamental para a permanência do estudante em sua comunidade” (P15).

Alguns dos professores destacam pontos importantes e fundamentais para o diálogo com os princípios da educação do campo, mesmo que suas formações iniciais dificilmente considerem tais especificidades. Considerar que a escola presente nas comunidades desempenha uma função social e indenitária é fundamental para pensar as práticas educativas desenvolvidas em seu interior. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011) nos ensinam que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO et al., 2011, p. 14).

A escola do campo é parte fundamental para a construção do conhecimento e o fortalecimento dos direitos de seus povos, mas, para que isso aconteça, é preciso que os docentes entendam sua importância e seu significado, ajudando na integralização das especificidades locais no currículo. Assim, questionou-se os docentes sobre as formas de integração entre o contexto histórico-social da comunidade (origem da

---

<sup>5</sup> Os professores foram chamados no decorrer do texto como “P1” a “P15”, preservando suas identidades.

comunidade, formas de trabalho, músicas, danças, crenças e superstições) com o cotidiano escolar, os quais destacaram nos seguintes pontos:

Atualmente essas formas de integração têm sido excluídas do cotidiano escolar, pois muitos professores estão preocupados em repassar o conteúdo e esquecem até mesmo de conhecer o aluno e muito menos o contexto histórico social da comunidade. É importante ressaltar que muitos professores que estão atuando nas escolas do campo, não são da localidade, principalmente aqueles que trabalham no SOME (P4).

Ainda é pouco utilizado, porém, nossa cultura é rica e tem muito a contribuir com os alunos (P8).

As integrações se dão de maneira razoável, pois nem todos, se preocupam com a cultura ou religião, acabam esquecendo que é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade (P14).

Os discursos destacados acima apontam que há uma dificuldade nessa integração das especificidades locais no dia a dia das escolas. Na percepção dos docentes, tem se excluído ou adotado raramente no cotidiano escolar as formas culturais locais e específicas do campo, priorizando a transmissão dos conteúdos em si.

Oliveira e Destro (2005) consideram que entre os fatores que contribuem para o fracasso escolar estão a homogeneização do currículo e a centralidade no Estado. Na análise dos autores, os currículos escolares oficiais são pensados e aplicados sempre no sentido global/local, o que dificulta a inserção da cultura e dos saberes locais em sala de aula.

Fantin (2012, p. 442) afirma que “é necessário enfatizar que a cultura na escola deve ser articulada com significados prévios, e talvez ocultos, que os alunos trazem e que formam a sua bagagem de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora dela”. Arroyo (2014a, p. 99) corrobora que “a cultura é também princípio educativo, matriz formadora inseparável do trabalho”. Sendo assim, é imprescindível pensar o currículo como prática cultural, no sentido local/global, valorizando os saberes locais e a realidade do aluno e da escola do campo.

Por outro lado, a maioria dos professores consideram que realizam um trabalho envolvendo a cultura local e a participação da comunidade acontece principalmente através dos eventos que são promovidos pela escola no decorrer do ano letivo, como afirmado pelo P6: “a comunidade é participativa nas festas que ocorrem na escola, acredito que é gratificante ter essa parceria”.

Entretanto, evidencia-se a mínima integração, na verdade, os dados demonstram que os professores até entendem a importância do contexto da comunidade, mas devido principalmente à formação inicial, não conseguem integrar na sua prática diária, pois, possivelmente não há compreensão da importância de trazer elementos da cultura, identidade e trabalho para sala de aula. Alencar (2010) considera que um dos objetivos dos quais a escola não deve se distanciar é “integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social, local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando)” (p. 216).

Vale ressaltar que esses profissionais costumam enfrentar diversos problemas diariamente para a execução do seu trabalho, ligados tanto ao pedagógico quanto ao estrutural, assim como a falta de apoio. Em relação a esses problemas vivenciados diariamente para desenvolver o trabalho docente, os professores citaram diversos fatores, destacando principalmente a descontextualização da escola do campo, as quais “ainda têm sido tratadas como urbanas e abandonadas” (P1) e a “falta de material didático atualizado” (P2).

Essa realidade ainda é muito presente já que a maioria das escolas ainda seguem um currículo urbanizado e tampouco tem possibilidade de investimento em materiais didáticos específicos da realidade local. A contextualização é importante, pois “pensando no currículo para os jovens populares com que trabalham os professores das escolas públicas, o referente será esses jovens na sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos” (ARROYO, 2014b, p. 64).

Outros fatores corroboram com as dificuldades enfrentadas pelos docentes como: “a falta de tecnologia” (P3), principalmente para a realização de atividades remotas; “o aumento significativo da violência no campo” (P4) que se reflete na escola; “a falta de interesse do próprio docente em aprender” (P5), o que dificulta o processo de formação continuada e se reflete na didática em sala de aula; “a falta de interesse de alguns alunos” (P6), dificultando o processo de ensino-aprendizagem; e “a falta de apoio da família” (P9).

A maioria desses fatores são históricos, principalmente pelo descaso em torno da educação para os povos do campo. Outros surgiram mais recentemente, principalmente com a expansão das tecnologias da comunicação, deixando as escolas campestres ainda mais isoladas, já que, enquanto no urbano a tecnologia torna-se uma

realidade cada vez mais frequente, no rural configura-se como mais um obstáculo, de tal modo, que o acesso continua restrito por inúmeros fatores.

Quando questionados sobre a motivação para a superação dessas dificuldades, os professores citaram diversos fatos, tais como: “o desejo de ensinar e transformar o futuro” (P2); “lutar em favor dos alunos e despertar nos mesmos o interesse pelo estudo” (P6); “o amor pela profissão e pelo ato de ensinar os alunos para melhores condições de vida” (P8); “As melhorias que a educação pode fazer no meio em que vivenciamos e saber que a mesma mudou minha história e que pode mudar a história de outras pessoas” (P14).

Compreende-se que a motivação principal para a superação dos inúmeros obstáculos parte da vontade de mudar uma realidade da qual os próprios professores vivenciam ou vivenciaram. Quanto a isso, Ens e Donato (2011, apud MENDES, BACCON, 2015, p. 39786- 39787) consideram que:

A denominada “sociedade do conhecimento”, na qual nos encontramos imersos, traz algumas implicações para o “ser professor” visto que há uma complexidade na profissão que vivencia estado de constante tensão por conta dos desafios a ela inerentes. Nesta circunstância, ser docente é formar o aluno no intuito de prepará-lo para viver na sociedade das mudanças e incertezas, e para ser capaz de enfrentar desafios. Além disso, ao professor é almejado que ele contribua para uma melhora qualitativa da sociedade, o que só se faz quando há o “compromisso político-social na docência” para a formação cidadã dos sujeitos.

Neste sentido, o compromisso social é ir além do que é oferecido pelo Estado para a execução do trabalho docente, já que são recorrentes os relatos do descaso encontrado nas escolas, principalmente nas que estão localizadas no meio rural, pois, como afirma Freire (1996, p. 61), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

No contexto da educação do campo, esse compromisso social ainda é mais necessário, pois, por muito tempo, estes espaços foram considerados sem importância. Assim, é importante entender que a educação específica para os povos do campo é fundamental, igualmente como a escola é determinante na construção e reafirmação das identidades dos sujeitos sociais.

Nesta perspectiva, questionou-se os docentes se há alguma diferença em relação a lecionar em uma escola localizada no campo e uma localizada na cidade. A maioria (67%) afirma categoricamente que sim, sendo que são muitos os fatores que

corroboram com essas diferenças como: recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, estrutura física, acesso tanto dos alunos quanto dos professores à escola, o modo de vida dos sujeitos, entre outros.

Para 20% dos entrevistados a diferença se dá apenas no ambiente, ou seja, os demais fatores apontados não são determinantes para interferir na qualidade do ensino, como afirmado pelo P3: “as habilidades e competência são iguais, cabe ao docente desenvolver com maior responsabilidade e êxito” e pelo P13: “diferenças muitas vezes por parte do interesse do aluno. Porque a qualidade do ensino acredito que são os mesmos”. Caldart (2003, p. 66) considera que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

De fato, a diferença não deve estar na estrutura física, pois é essencial o direito do aluno do campo ao conforto mínimo para estudar. Entretanto, a essência acontece na forma de abordagem, na valorização do sujeito, dos seus conhecimentos, de suas identidades, da sua história de vida e lutas. A diferença é legitimar a sua importância e a importância do seu território-lugar para sua (sobre) vivência e (re) existência.

Por fim, ao serem questionados sobre o que consideram fundamental na prática educativa para atingir os objetivos de uma educação do campo, os professores destacaram principalmente: a questão da formação continuada, o suporte pedagógico, a participação da família na escola, a valorização do profissional da educação e uma boa gestão escolar. Além do mais, destaca-se a fala de P4 ao afirmar que:

É fundamental conhecer os sujeitos com os quais vou trabalhar, contextualizar os conteúdos escolares com as realidades desses sujeitos e me colocar no meio deles apenas como mediadora entre eles e o conhecimento e não como a dona do conhecimento. Assim o aluno descobrirá por si próprio que ele é o autor do seu próprio aprendizado e se tornando um sujeito crítico reflexivo.

Um dos maiores desafios atualmente das escolas do campo é superar as concepções urbanas impostas na educação, pois esses conceitos não abrangem a realidade dos camponeses, dificultando a valorização sobretudo das identidades e culturas camponesas (CALDART, 2009). É preciso que a escola e os professores se reconheçam como parte do território-lugar onde estão inseridos e, assim, estabeleçam os diálogos necessários entre conhecimento acadêmico, conhecimento escolar e conhecimento popular.

Quanto ao trabalho do professor, é indispensável que ocorra uma prática reflexiva (FREIRE, 1997) desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir e agir conscientemente perante as adversidades que lhes são apresentadas diariamente nas escolas do campo. A práxis reflexiva pode ajudar a encontrar formas de melhorar a qualidade do ensino mesmo em meio às dificuldades.

## **Percepção dos licenciandos em educação do campo em relação à prática docente em escolas do campo**

Em relação aos discentes, 90% residem nas comunidades rurais do município (ilhas e estradas), dos quais 70% já atuam ou atuaram na educação básica em algum momento da sua vida. Isso significa que são professores que ingressaram na docência sem formação superior, realidade destacada por Antunes-Rocha (2012). Outro fator importante é que a maioria deles (60%) também já atuaram em escolas localizadas no campo, o que significa dizer que vivenciaram o contexto de dificuldades e perspectivas que são encontradas nesse meio.

A percepção dos discentes é que a escola é de fundamental importância para a construção da cidadania, à medida que é “o veículo que o ser humano utiliza para se tornar uma pessoa crítica” (A2<sup>6</sup>), além de ser “o bem mais valioso que a comunidade tem, um patrimônio material e imaterial, formadora de conhecimento para toda a comunidade” (A3).

Mesmo com os desafios que a escola do campo enfrenta, ela sempre será muito importante pois é lá que se formam grandes cidadãos. A escola do campo proporciona para as comunidades a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação da participação social, a universalização dos direitos fundamentais, a soberania nacional, a reforma agrária, a conservação da biodiversidade e convivência com biomas, a promoção da igualdade de gênero, raça e etnia, a orientação sexual, a visão ampliada e crítica sobre o rural, o caráter intersetorial do desenvolvimento, a abordagem territorial e reconhecimento e garantia dos direitos dos povos e comunidades tradicionais (A9).

A visão dos discentes em relação à escola é importante, pois é necessário entender que ela não é neutra, que o conhecimento produzido é essencial para a luta social que tem sido travada em busca de melhores condições de vida. De acordo com Leite (1999, p. 99), “a função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem,

---

<sup>6</sup> Os discentes foram chamados no decorrer do texto como “A1” a “A10”, preservando suas identidades.

contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador”. A escola do campo é:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES et al., 2004, p. 53).

Sendo assim, é imprescindível que o professor, ainda em seu processo formativo, entenda a importância das escolas do campo, pois a educação do campo vem para amenizar uma dívida histórica com os sujeitos, que durante muito tempo foram excluídos dos sistemas educacionais.

Além da escola, é preciso se pensar e entender a importância do currículo específico, pois também é fundamental que o contexto sociocultural seja valorizado, assim, questionou-se os discentes sobre a importância das formas de integração entre o contexto histórico-social da comunidade (origem da comunidade, formas de trabalho, músicas, danças, crenças e superstições) com o cotidiano escolar, os quais consideraram importantes a abordagem de pontos como: a cultura local, as formas de produção das comunidades, os traços linguísticos, as superstições, entre outros. Entretanto, a percepção do A5 é que:

Infelizmente essa interação não acontece nas escolas, principalmente nas escolas do campo, sendo que deveria ser algo espontâneo do docente fazer essa dinâmica. Existem diversas formas de envolver a realidade do aluno com o conteúdo de sala de aula. Um bom exemplo são nas aulas de biologia que é possível utilizar recursos das próprias comunidades para ministrar as aulas (A5).

Sabe-se que a maioria das escolas do campo não tem um plano de ensino próprio, o que dificulta a realização de atividades voltadas para a realidade local, assim como a formação dos professores que atualmente ocupam esses espaços, em sua grande maioria, não leva em consideração o saber empírico, nem a realidade local. Para Pinto e Victória (2015, p. 24221), na maioria das vezes “as particularidades socioculturais vividas por alunos e professores não são vistas como algo importante a ser refletido pela escola, que por sua vez, muito mais se preocupa em transmitir os conhecimentos produzidos em outros contextos”.

A partir desse entendimento, os discentes apontaram alguns caminhos que podem ser considerados importantes, como:

Primeiro que se deveria ser pensado num calendário exclusivo para as escolas do campo, no qual é uma realidade totalmente diferente da cidade. Os conteúdos repassados deveriam também ter a participação da comunidade no qual se construiria um saber baseado na coletividade, partindo da historicidade principalmente dos sujeitos do campo, local onde os alunos residem (A6).

Um momento destinado às oficinas nos possibilitaria essa construção tendo em vista que não se percebe uma identidade cultural no alunado, as oficinas de artesanato, pintura, bordado nos remetem ao campo. É necessário que se estabeleça uma metodologia dialógica, onde haja investigação constante sobre o direcionamento das oficinas, para que as oficinas sejam atrativas ao mesmo tempo despertem o interesse pela cultura do campo (A9).

Não se trata de deixar de lado os conteúdos universais selecionados para o uso durante o ano letivo, pois eles são extremamente importantes e além do mais, os alunos do campo devem ser preparados com os mesmos níveis de instrução de qualquer outro aluno, em qualquer lugar. O que se considera importante é dar significado ao conteúdo, para que o aluno possa compreender com maior facilidade e ao mesmo tempo dar a oportunidade ao aluno de refletir sobre sua realidade, a realidade da sua comunidade e a realidade global.

Não é tarefa fácil, já que são diversos os entraves encontrados diariamente por alunos e professores. Questionados sobre essas dificuldades, os discentes destacaram alguns pontos importantes que merecem atenção, tais como: “a política partidária, que faz com que a troca de professores seja constante. Assim, o docente não consegue conhecer as características dos alunos e da comunidade, porque frequentemente os professores contratados para as escolas do campo não são da comunidade em questão” (A1); “a questão de infraestrutura das escolas ainda é precária, salas pequenas e mal ventilado e falta de material didático para se trabalhar com a realidade do aluno” (A4); “a falta de reconhecimento do trabalho docente, como por exemplo o plano de carreira e salários” (A7).

As questões levantadas são graves por vários aspectos: primeiro, mesmo com a formação de profissionais qualificados para atuação nas escolas do campo, ainda são poucas as vagas oferecidas em concurso para esses profissionais; segundo, o jogo político-partidário não leva em consideração a importância da escola, tampouco da cultura local, indicando, na maioria dos casos, profissionais para assumirem as salas de aula nas escolas do campo sem nenhum tipo de relação com a comunidade, assim como não dão atenção para a estrutura física e pedagógica; e terceiro,

As deficiências na formação se agravam quando parte expressiva desses educadores desenvolve o trabalho docente como servidores temporários, sendo contratados por um período de quatro meses, distratados e recontratados continuamente no início e no fim de cada semestre letivo, isentando as prefeituras de efetuar o pagamento de direitos trabalhistas (férias e décimo terceiro salário). Essa situação deixa os educadores vulneráveis e inseguros quanto à permanência no emprego, o que os leva a “mendigar” das autoridades políticas locais vaga para a lotação no semestre letivo (HAJE et al., 2016, p. 150).

Além do mais, o plano de carreira docente, que é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, não é acessado pelos temporários, já que a legislação só assegura aos profissionais concursados, o que corrobora muitas vezes com o desinteresse desses profissionais em criar metodologias específicas para a realidade.

Se por um lado as dificuldades são enormes, por outro é preciso questionar o que e como fazer para superá-las. De acordo com o os discentes:

Uma formação continuada e atualizada frequentemente ajudaria ir resolvendo essas dificuldades de realidades do povo do campo, outra solução que os conteúdos didáticos fossem produzidos pelo próprio município, compreendendo a cultura de cada local, suas variações linguísticas, envolvendo-nos nos conteúdos didáticos, nossas lendas, nossos sistemas de produção, desse jeito aluno se sentiria mais à vontade para absorver melhor as aulas (A3).

A união da comunidade com a escola para lutar por seus direitos, buscar profissionais qualificados para atender as necessidades dessas escolas e que possam fazer a diferença (A6).

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 (A10).

Os apontamentos são interessantes e passíveis de realização, pois dentre os princípios da educação do campo já se prevê a participação da comunidade na construção do currículo, assim como é assegurado o uso de técnicas e metodologias diversas para alcançar os objetivos.

Ao finalizar, os discentes afirmaram que entre os motivos para cursarem licenciatura em educação do campo, estão o formato de alternância do curso, a proximidade com a própria realidade, a valorização do saber local, o desejo pela luta de educação de qualidade para a população do campo, entre outros.

Corroboramos que o curso deve despertar nos alunos esse desejo, para que, quando vierem a assumir as salas de aulas, as secretarias, as diretorias ou até mesmo o ensino superior, possam pôr em prática os princípios e fundamentos necessários para a mudança de uma realidade impregnada há séculos.

## Considerações finais

Este estudo buscou analisar a percepção dos professores que atuam em escolas do campo e de licenciandos em educação do campo sobre as especificidades da docência em escolas localizadas na zona rural do município de Igarapé-Miri,

O primeiro fator importante identificado foi que todos os professores têm alguma formação superior, seja em universidade pública ou privada, assim como a maioria ainda conseguiu entrar em cursos de pós-graduação. Este fato é determinante para a qualidade do ensino, já que estudos apontam que no campo, até o início deste século, a grande maioria dos professores não tinham concluído a educação básica.

Por outro lado, observou-se que o índice de professores formados no curso de educação do campo é muito inferior aos demais cursos, pois dos participantes da pesquisa, apenas um tem essa formação. Já em relação aos discentes, alguns têm outra formação superior, geralmente em universidades privadas, no entanto, a maioria conseguiu se inscrever pela primeira vez em um curso superior.

A maioria dos professores e dos alunos já atuaram em algum momento em escolas do campo, entretanto, entende-se que suas percepções sobre a educação do campo variam bastante. Quanto a isso, os professores demonstraram um conhecimento superficial em relação aos princípios norteadores que dão base às especificidades no ensino para os povos do campo, assim como a grande maioria não consegue perceber a importância da relação do currículo com a cultura local, a integração das tradições locais as atividades escolares, a valorização do sujeito, da comunidade, das identidades e do território-lugar, como pontos na práxis educativa. Ao contrário dos discentes, que demonstraram um entendimento mais profundo em relação a estes princípios e a forma de relacioná-los em sala de aula para garantir um processo de ensino e aprendizagem pautado na valorização do sujeito e de sua cultura.

Em relação à escola, os docentes conseguem apontar pontos fundamentais que norteiam sua importância para a sociedade em geral, da mesma forma que os discentes entendem sua importância para a construção da cidadania, entendendo que ela não é neutra, pois a partir das relações e das abordagens, ela pode ser o principal meio de valorização dos sujeitos e de suas lutas por melhores condições de vida e trabalho, além da afirmação da identidade, da cultura e território.

Em relação às dificuldades e o modo como superá-las, tanto os docentes quanto os discentes apontaram inúmeras situações que corroboram com os problemas em torno das escolas do campo, principalmente a limitação da estrutura física e a fragilidade pedagógica que não consegue superar a urbanização do currículo.

De uma maneira geral, a percepção dos professores leva em consideração alguns princípios importantes da educação do campo, mas ainda é superficial. Tal fator pode ser resultado da sua formação superior inicial, o que tem acontecido na grande maioria das vezes em cursos tradicionais, principalmente pedagogia, que, embora seja muito importante, ainda não conseguem dar a ênfase necessária para abordagens em escolas camponesas, ou seja, pensa-se a educação por meio de um contexto geral.

Já a vivência dos discentes, enquanto ex-alunos da educação básica em escolas do campo, a experiência enquanto docentes que assumiram muitas salas de aula e a sua formação no curso de educação do campo fazem com que possam ter um olhar mais abrangente em relação às dificuldades e perspectivas vivenciadas nas escolas do campo. Assim, os discentes conseguem compreender melhor uma realidade repleta de lutas, sonhos, desafios, comprometimento e, principalmente, conseguem perceber a escola como determinante para a construção e (re)afirmação dos direitos desses povos, o que tem sido negado há séculos.

## Referências

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-26, 2010.

ANTUNES-ROCHA, M. I. *Da cor da Terra: Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014b. p. 53-73.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOOLING, E. J. et al. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4)

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

CAVALCANTE, L. O. H.; BATISTA, M. S. X. A produção e a socialização da pesquisa sobre a educação do campo a partir dos encontros de pesquisa e pós graduação do Norte e Nordeste (EPENN): período 2007–2011. In: GOMES, A. M.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 437-52, maio/ago. 2012.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Texto introdutório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HAJE, S. A. M; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. A. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-74, out./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Catálogo de escolas*. Brasília, 2019. Disponível em: <[https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F\\_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20Escolas&P1=-dashboard&Action=Navigate&ViewState=5f4miin9nr4v3m6mbf04619p72&P16=-NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20Escolas&P1=-dashboard&Action=Navigate&ViewState=5f4miin9nr4v3m6mbf04619p72&P16=-NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741)>. Acesso em: 8 jan. 2019.

KOLLING, E. J. et al. (Orgs). *Educação do campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão docente: o que é ser professor? In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

MORAES, R. A. O proformação e seu modelo de educação a distância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 44, p. 262-74, dez. 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639990>

MOREIRA, M. A. *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28. p. 140-50. jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>

PINTO, F. F.; VICTÓRIA, C. G. Educação indígena e educação ribeirinha: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto amazônico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE. 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015.

**Submissão em:** 07/02/2022

**Aceito em:** 07/09/2022

---

## Sobre os autores

### **Letícia dos Santos Sandim**

Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (FECAMPO/UFPA). E-mail: leticiasandim19@gmail.com

### **Tiago Corrêa Saboia**

Docente da Faculdade de Educação do Campo na Universidade Federal do Pará (FECAMPO/UFPA). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: tsaboia@ufpa.br

### **Benedito de Brito Almeida**

Docente da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo na Universidade Federal do Pará (FADECAM/UFPA). Mestre em Cidades, Territórios e Identidades pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: beneditoalmeidahp@gmail.com