UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

IZABELA CRUZ FACCIOLI

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP.

Presidente Prudente
Fevereiro/2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

IZABELA CRUZ FACCIOLI

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA - SP.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial à aprovação no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente, para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima.

Presidente Prudente

Fevereiro/2021

F138e

Faccioli, Izabela Cruz

Educação do/no campo: : o ser professor dos anos inicias na região do Pontal do Paranapanema – SP. / Izabela Cruz Faccioli. -- Presidente Prudente, 2021

153 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima

1. Educação do Campo.. 2. Escola no/do campo.. 3. . Professor dos Anos Iniciais.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

ATA DE DEFESA

(TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – T.C.C. – CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – FCT/UNESP)

Declaramos para fins acadêmicos que na presente data foi realizada a Banca de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (T.C.C.), por meio de videoconferência, com o Título **EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP**" desenvolvido por Izabela Cruz Faccioli do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP.

Participaram como Membros Avaliadores da Banca de Defesa de T.C.C.: **1.** Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima (Orientadora do T.C.C. / Presidente da Banca); **2**. Profa. Dra. Ana Terra Reis (Membro Titular I) **3.** Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho (Membro Titular II).

Após a apresentação e respectiva arguição, os membros da Banca Avaliadora, decidiram por:

1. (X) Aprovar; **2**( ) Reprovar:; **3.**( ) Aprovar com reformulações.

2.

***Reformulações devem ser:

Parecer da banca:

O Trabalho de Conclusão de Curso apresenta mérito suficiente para sua aprovação com louvor. Apresenta coerência teórico metodológica. A banca apresenta a necessidade de alguns aprofundamentos teóricos para futuras publicações e encaminhamento de projeto para continuidade em um curso de mestrado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Presidente Prudente

Considerando o texto final de T.C.C. para publicação na Biblioteca da FCT/UNESP, a Banca Avaliadora indica: **1**. (X) publicar; **2.** ( ) não publicar.

BANCA AVALIADORA	NOTA
1. Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima	10,0
2. Profa. Dra. Ana Terra Reis	10,0
3. Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho	10,0
	Média Final:10,0

Por fim, registramos nossos votos de estima, assinando e datando essa ATA.

Presidente Prudente, 11 de fevereiro de 2021.

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Profa. Dra. Ana Terra Reis

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

"Terra, trabalho e luta, cultura e produção, a flor que gera o fruto é liberdade em construção" - Zé Pinto (cantor e compositor do MST).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gratidão é o que eu sinto todos os dias por ser agraciada por Deus, por ter uma família tão presente, que me apoia e me motiva. Sou grata por ter uma irmã que é o maior exemplo na minha caminhada e nos meus estudos.

Gratidão é o que sinto por ter um namorado tão parceiro, que aguentou todas as minhas reclamações, preocupações, e comemorou ao meu lado desde quando eu consegui a minha bolsa de Iniciação Científica, até a submissão do relatório final.

Sou imensamente grata desde quando ingressei no curso de Pedagogia, quando coloquei os meus pés em uma sala de aula de uma universidade pública, por me transformar, aprender e amadurecer durante o meu curso. Sou grata especialmente pelas companheiras que sempre me incentivaram e compartilharam todos os momentos bons e ruins ao meu lado, Claudia, Pati e Cássia, obrigada. Agradeço também por todas as ajudas da Michelle Mariana, que é tão querida.

Gratidão foi o que eu senti ao ser bem recebida no GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação) e sinto em todos os nossos encontros, por me permitir refletir, aprender e compreender a minha inconclusão. É o que eu senti ao me tornar orientanda da Profa. Vanda, que é um exemplo de ser humano, profissional, mulher e mãe. Também, é o que eu senti em todas as ajudas dos meus colegas do grupo, especialmente do Jefferson, que sempre foi tão parceiro.

Sou grata por ter feito parte de um coletivo tão importante de pesquisadores, o Coletivo CEETAS. Por ter não só me aproximado da temática Educação do Campo, mas também de muitas pessoas que vivem e pertencem ao campo, que me ensinaram muito sobre luta, persistência e resistência. Obrigada por cada integrante dessa equipe que me ensinou tanto durante os últimos anos. Especialmente, obrigada Fran, Maria, Diógenes e aos membros dessa banca, Profa. Dra. Ana Terra e Prof. Dr. Tuim.

Agradeço a E.E Fazenda São Bento por ter aberto as portas e ter nos recepcionado tão bem para a realização dessa pesquisa, com direito a almoços deliciosos. Sou muito grata às professoras participantes da pesquisa que em meio à essa pandemia reservaram um tempo dos seus dias para nossas entrevistas. Muito obrigada.

São tantos agradecimentos, tantas pessoas que deixaram suas contribuições importantíssimas na minha formação profissional e humana. Agradeço por cada

conversa nos corredores da FCT (que fizeram muita falta nesse último ano), por toda ajuda, palavra, escuta, abraço e puxão de orelha.

Essa pesquisa tem um pouquinho de cada um que participou dessa construção. Finalizo agradecendo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), por ter financiado esse trabalho (processo 2019/15160-0), e valorizado uma pesquisa sobre professoras dos anos iniciais de uma escola de assentamento rural.

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: “Educação do/no campo: o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema – SP”, processo 2019/15160-0, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), teve como objetivo geral analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema/SP. Os objetivos específicos foram compreender o conceito de escola no e do campo; analisar as produções acadêmicas nessa temática; mapear as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se caracterizam como Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema; traçar o perfil dos professores de uma escola no campo; e refletir sobre o ser professor no contexto campesino. O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre: Educação do Campo; escola no/do campo; (ARROYO; CALDART; MOLINA; FERNANDES), atuação docente (FREIRE; SILVEIRA; LIBÂNEO, OLIVERIA, TOSCHI). Esta pesquisa teve abordagem qualitativa. Os sujeitos participantes foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada em um assentamento rural de Mirante do Paranapanema/SP. A primeira etapa metodológica da pesquisa teve como objetivo definir os conceitos de escola no/do campo, a partir de uma revisão bibliográfica. Em seguida, realizamos um mapeamento das escolas rurais do estado de São Paulo pelo Censo Escolar (2017). Na terceira, aplicamos um questionário ao conjunto de cinco professoras dos anos iniciais. Na quarta etapa realizamos entrevistas semiestruturadas com três das cinco professoras, para refletir sobre ser professora em uma escola no campo. Analisamos as entrevistas a partir da codificação, categorização e teorização (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2010). O presente estudo reafirma a necessidade da construção coletiva de escolas no/do campo que contemplem os modos campesinos de viver e existir e valorize a identidade dos alunos. Identificamos que as professoras possuem um papel fundamental no rompimento da cultura urbanocêntrica ainda presente nas escolas localizadas em assentamentos rurais. Consideramos que para elas, o significado de ser professora em uma escola no campo está voltado ao amor e gratidão pela profissão. Ser professora na E.E Fazenda São Bento é buscar ressignificar suas práticas, incentivar seus alunos a sonharem e buscarem por formação; cumprir papéis para além da docência; enfrentar desafios de uma realidade desvalorizada, como falta de material e problemas com transporte público e permanecer firme, comprometendo-se todos os dias.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola no/do campo. Professor dos anos iniciais.

ABSTRACT

The Course Completion Work entitled: "Education of/in the field: being a teacher in the early years in the region of Pontal do Paranapanema - SP", process 2019/15160-0, funded by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), had as general objective to analyze the meaning of being a teacher in the early years of Elementary School in a school in the countryside, in the region of Pontal do Paranapanema/SP. The specific objectives were to understand the concept of school in and of the countryside; to analyze the academic productions on this theme; to map the schools of the initial years of Elementary School that are characterized as Rural Education in the Pontal do Paranapanema region; to trace the profile of the teachers of a school in the countryside; and to reflect on being a teacher in the rural context. The assumed theoretical framework involved studies on: Rural Education; school in/from the countryside; (ARROYO; CALDART; MOLINA; FERNANDES), teaching performance (FREIRE; SILVEIRA; LIBÂNEO, OLIVERIA, TOSCHI). This research had a qualitative approach. The participating subjects were teachers from the early years of Elementary School at a school located in a rural settlement in Mirante do Paranapanema/SP. The first methodological stage of the research aimed to define the concepts of school in/from the field, based on a literature review. Then, we carried out a mapping of rural schools in the state of São Paulo by the School Census (2017). In the third, we applied a questionnaire to the set of five teachers of the initial years. In the fourth stage, we carried out semi-structured interviews with three of the five teachers, to reflect on being a teacher in a school in the countryside. We analyzed the interviews based on coding, categorization and theorization (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2010). The present study reaffirms the need for the collective construction of schools in/from the countryside that contemplate the peasant ways of living and existing and valuing the identity of students. We identified that teachers have a fundamental role in breaking the urban-centric culture still present in schools located in rural settlements. We consider that for them, the meaning of being a teacher in a school in the countryside is focused on love and gratitude for the profession. Being a teacher at E.E Fazenda São Bento means trying to re-signify your practices, encouraging your students to dream and seek training; fulfill roles beyond teaching; face challenges of a devalued reality, such as lack of material and problems with public transport and remain firm, committing yourself every day.

Key words: Field education. School in/from the countryside. Early years teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas da Zona Rural do Estado de São Paulo 46
Figura 2 - Escolas Estaduais próximas e nos assentamentos rurais do Pontal 48
Figura 3 – Notícia 1 99
Figura 4 – Notícia 2 99
Figura 5 – Notícia 3 100
Figura 6 – Notícia 4 100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções selecionadas para leitura interpretativa 25
Quadro 2 - Escolas Estaduais localizadas em assentamentos rurais do Pontal 47
Quadro 3 - Escolas Municipais localizadas em assentamentos rurais do Pontal 47
Quadro 4 - Escolas Estaduais próximas e nos assentamentos rurais do Pontal 49
Quadro 5 – Atitudes para organização da aplicação das entrevistas 73
Quadro 6 - Categorização 75
Quadro 7 – Quadro de pesquisa 120
Quadro 8 - Relação das 28 produções encontradas 121
Quadro 9 - Relação das 10 produções encontradas 125
Quadro 10 - Relação com as duas produções encontradas 126
Quadro 11 - Motivo da escolha da profissão docente 136
Quadro 12 - Significado de ser professor dos anos iniciais na escola campo 137
Quadro 13 - Desafios da profissão docente na escola campo 137
Quadro 14 - Alegrias da profissão docente na escola campo 138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade das professoras 131
Tabela 2 – Religião das professoras 131
Tabela 3 – Naturalidade das professoras 131
Tabela 4 – Zona em que reside 131
Tabela 5 - Exercício de outra atividade 131
Tabela 6 – Estado civil das professoras 132
Tabela 7- Formação em Nível Médio 132
Tabela 8 – Ano de conclusão do Ensino Médio 132
Tabela 9 – Formação em graduação 132
Tabela 10 – Quantidade de cursos de graduação 132
Tabela 11 – Cursos de graduação 133
Tabela 12 - Ano de formação na graduação 133
Tabela 13 - Instituição da graduação 133
Tabela 14 - Segunda graduação 133
Tabela 15 - Ano de formação da segunda graduação 133
Tabela 16 - Instituição da segunda graduação 134
Tabela 17 – Pós-graduação 134
Tabela 18 - Quantidade de cursos de pós-graduação 134
Tabela 19 – Cursos de pós-graduação 134
Tabela 20 - Ano de formação em pós-graduação 134
Tabela 21 - Instituição de pós-graduação 135
Tabela 22 – Ano em que lecionam 135
Tabela 23 – Tempo de atuação na escola campo 135
Tabela 24 – Tempo até a escola 135
Tabela 25 – Período em que leciona 135
Tabela 26 – Horas de trabalho em sala de aula 136
Tabela 27 - Horas de ATPC 136
Tabela 28 – Quantidade de alunos por turma 136

LISTA DE SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na Rede Estadual de Ensino
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEETAS – Centro de Estudos de Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos Do Brasil
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
EJA – Educação para Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DESCOBERTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 16

SEÇÃO II: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 21

2.1 Apresentação das produções selecionadas 23

2.2 Breve contextualização da Educação do Campo no Brasil 28

2.3 Escola no e do campo: reflexões acerca desses conceitos 33

2.4 Principais leis e diretrizes no âmbito da Educação do Campo 39

SEÇÃO III: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DO ESTADO DE SÃO PAULO 45

3.1 Percurso metodológico para definição da escola campo 45

3.2 A Escola Estadual Fazenda São Bento 50

SEÇÃO IV: PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SÃO BENTO 53

5.1 Questionário: conceitos e roteiro 53

5.2 Questionário: aplicação e dificuldades 55

5.3 Questionário: perfil das professoras 56

5.4 Análise dos dados dos questionários 59

5.4.1. Feminização do magistério: a presença das mulheres na docência 59

5.4.2. Dados pessoais das participantes da pesquisa 62

5.4.3. Dados referentes a formação das professoras 64

5.4.4. Informações da carreira das docentes na escola campo 67

SEÇÃO V: ENTREVISTAS SOBRE SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO 69

6.1 Escolha das docentes para as entrevistas 69

6.2 Entrevista piloto 71

6.3 Aplicação e transcrição das entrevistas 72

6.4 Processo de análise das entrevistas 74

SEÇÃO VI: REFLEXÕES ACERCA DO SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL 76

4.1 Percepções sobre ser professora dos anos inicias em uma escola no campo 77

4.2 Especificidades da E.E Fazenda São Bento na visão das docentes 90

4.3 Ser professora polivalente dos anos iniciais no atual cenário de pandemia. 95

CONSIDERAÇÕES FINAIS – SEMEANDO NOVAS REFLEXÕES 104

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICES 119

ANEXOS 143

INTRODUÇÃO – DESCOBERTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ingressei[1] no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT/UNESP) em 2017, com o objetivo de ser professora. Em 2018 tive a oportunidade de adentrar como bolsista TT-1 no projeto Temático, financiado pela FAPESP (processo 2012/23959-9) intitulado "MAPEAMENTO E ANÁLISE DO TERRITÓRIO DO AGROHIDRONEGÓCIO CANVIEIRO NO PONTAL DO PARANAPANEMA – SÃO PAULO-BRASIL: RELAÇÕES DE TRABALHO, CONFLITOS E FORMAS DE USO DA TERRA E DA ÁGUA, E A SAÚDE AMBIENTAL", sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Thomaz Júnior, com mais de 30 (trinta) pesquisadores, ligado ao Centro de Estudos da Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde (CEETAS) da FCT/UNESP. Tal projeto Temático me proporcionou diversas experiências voltadas à Educação do Campo no Pontal do Paranapanema/SP.

Descobri com a participação no Temático a existência de escolas no campo na região do Pontal do Paranapanema/SP. Embora eu seja graduanda em um curso de licenciatura em Pedagogia, o tema "Educação do Campo" não foi abordado nas disciplinas obrigatórias e nem optativas do curso no Campus da FCT/Unesp, por isso, busquei espaços de formação externos para familiarizar-me com o assunto.

O meu primeiro contato com o tema "Educação do Campo" foi em Teodoro Sampaio/SP, em uma formação para educadores e educadoras das escolas que atendem alunos (as) dos assentamentos do Pontal do Paranapanema. Com base nas discussões e apontamentos desenvolvidos naquele dia, surgiu-me o interesse em conhecer esses professores, em descobrir como ocorre o processo de construção do ser-professor (a) de docentes que atuam na escola no/do campo, ou seja, refletir sobre seus desafios, possibilidades, motivações em uma escola de assentamento rural.

Dentre as experiências voltadas à Educação do Campo no projeto Temático desenvolvido pelo coletivo CEETAS, destaco as ações em escolas que atendem

[1] Nesta seção, utilizaremos muitas vezes a primeira pessoa do singular para abordar experiências pessoais que, dentre tantas, justificam a escolha do tema da atual pesquisa - Educação do Campo.

estudantes que residem em assentamentos na região do Pontal do Paranapanema, SP.

O primeiro contato foi em uma Escola Estadual denominada Professora Liria Yurico Sumida, localizada na zona urbana da cidade de Sandovalina, SP, um município que não possui escolas rurais, mas que está localizado em uma região com muitos assentamentos rurais, e os alunos do campo se deslocam até a cidade para estudar. Como parte das atividades de intervenção, realizada por nossa equipe de Educação do Temático. Enviamos cartas aos estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tinham como objetivo promover a reflexão e discussão sobre os temas estudados pelos pesquisadores do CEETAS, que fazem parte da realidade de alguns estudantes. Os temas abordados nas cartas foram: Agroecologia, Agrotóxico, Produção de Pepino, Biodiversidade, Conservação do solo, Terra, Trabalho e Cartografia. O intuito deste trabalho foi aprofundar o tema da carta com os estudantes, relacionando com seus contextos, estabelecendo um canal de diálogo sobre o campo e proporcionando reflexões e questionamentos, a fim de construirmos juntos uma cartografia social daquele município, composta pelo mapa do mesmo e ícones relacionados aos temas das cartas.

O segundo contato foi com alunos e profissionais da educação da Escola Estadual Fazenda São Bento, em Mirante do Paranapanema/SP, na qual, as atividades desenvolvidas tiveram o mesmo objetivo da escola anterior, no entanto, consideramos a realidade dos estudantes que residem em diferentes assentamentos do município, por ser uma escola localizada na zona rural. Nessa mesma escola, participei de reuniões durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo na Rede Estadual de Ensino (ATPC) com a equipe gestora e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que teve como finalidade o estudo e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Além dessas vivências e descobertas, os estudos e seminários no CEETAS, intensificaram o meu interesse em conhecer quem são os (as) professores (as) que atuam no contexto campesino, por perceber o quão fundamental é o papel do professor do campo no cotidiano dos (as) alunos (as) assentados, tanto para lidar com assuntos específicos daquela realidade, como para entenderem a conjuntura política, econômica e social dos assentamentos.

Diante disso, iniciei estudos sobre essa temática, partindo primeiramente da história e do processo de construção das escolas no/do campo e elaborei o Projeto

de Iniciação Científica, FAPESP (Processo 19/15160-0), aprovado no mês de outubro de 2019.

Notei que, diferente da escola urbana, a escola no/do campo foi construída e fortalecida pela luta do povo campesino e dos Movimentos Sociais do Campo contra o sistema do capital, como uma crítica a educação brasileira, em especial, a desvalorização do saber do campo e as péssimas condições de trabalho e vida dadas aos camponeses. Dentre as reivindicações de tais resistências estavam à ampliação do direito à educação e a escolarização do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Em vista das opressões sofridas e das condições de vida precárias no campo, os povos sem-terra, que unidos, organizaram-se no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a fim de alcançar o sonho da emancipação dos trabalhadores do campo, por meio de uma educação significativa, tendo como principal pilar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Essa educação possui um projeto educativo que dialoga com diversas pedagogias, fundamentadas nas especificidades do campo, como a Pedagogia do Oprimido, que defende o oprimido como sujeito ativo de sua própria emancipação; a Pedagogia do Movimento, que compreende os Movimentos Sociais como formadores de indivíduos; a Pedagogia da Terra, que valoriza a terra, como lugar de luta, cuidado e aprendizado, entre outras pedagogias que possibilitam a construção de escolas no/do campo.

Dessa maneira, as escolas no/do campo são aquelas que conhecem a realidade dos seus alunos, participam de seu contexto, valorizam os saberes prévios dos estudantes e abordam tais conhecimentos no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Assim como, reconhecem a rica identidade desse povo, e consequentemente, a grande diversidade de indivíduos que possuem.

> Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação [...] (CALDART, 2002, p. 16).

Para a construção de escolas no/do campo, existem muitos desafios que envolvem diferentes sujeitos, nessa pesquisa optamos por estudar o (a) educador (a), pois todos esses obstáculos perpassam por ele (a) e podem ser minimizados mediante uma ação crítica e comprometida com seu papel social.

O papel do (a) professor (a) em uma escola do campo não se restringe a aprendizagem dos alunos em aulas teóricas e práticas, está vinculado as vivências e pesquisas desenvolvidas no próprio campo que potencializam argumentos e estudos, buscando acabar com a visão negativa acerca do campo e das pessoas que nele vivem (MOLINA, 2002).

À vista disso, é fundamental que a Educação do Campo seja vista com outros olhos, com base em elementos que,

> [...] fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice-versa (MOLINA, 2002, p. 39).

Partindo desse contexto e das minhas significativas experiências voltadas à Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema – SP no ano de 2018 e 2019, inúmeros questionamentos foram surgindo, como: Quem são os professores que atuam, nos dias de hoje, em escolas do campo dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema? Qual a idade e o sexo desses educadores e educadoras? Qual a formação desses professores? Onde eles moram? Como eles chegaram nessas escolas? Qual a concepção que eles possuem sobre ser professor na escola no campo? Como avaliam sua atuação docente?

Sendo assim, o problema da atual pesquisa se constitui em: Qual o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo atualmente?

Considerando esse problema, definimos como objetivo geral “analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo”. Os objetivos específicos foram:

- Compreender o conceito de “Escola no e do Campo”;

- Analisar as produções acadêmicas nessa temática;

- Mapear as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se caracterizam como Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema;

- Traçar o perfil dos professores de uma escola no campo;

- Refletir sobre o ser professor no contexto campesino.

O presente trabalho está estruturado em seis seções. A Introdução se constituiu da justificativa, do problema de pesquisa, dos objetivos e da estrutura do TCC. A segunda seção aborda o desenvolvimento da revisão bibliográfica sobre a

temática; a terceira seção descreve o percurso do mapeamento das escolas da zona rural do estado de São Paulo; a quarta seção apresenta o perfil dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Fazenda São Bento que resultou da tabulação dos dados do questionário; a quinta seção discorre sobre as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de assentamento rural, e a sexta seção reflete sobre o ser professora nessa escola campo[2].

[2] Utilizamos o termo “escola campo” em certos momentos referindo-se à escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. Não se refere ao conceito de escola no e do campo.

SEÇÃO II: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Iniciamos o trabalho com uma revisão bibliográfica, com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca da temática Educação do Campo, especificamente dos conceitos “Escola no e do campo”.

Lima e Mioto (2007) destacam a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica. A primeira refere-se à leitura e compreensão crítica sobre os conteúdos e significados presentes nas bibliografias, e a segunda está restrita à observação dos dados contidos nas produções pesquisadas.

Embora, essa pesquisa não se constitua em um estudo exclusivamente bibliográfico, utilizamos o método de leitura de trabalhos em pesquisas bibliográficas proposto por Lima e Mioto (2007) para investigação e resolução de um objetivo específico inicial.

Nessa perspectiva, esse estudo partiu de uma revisão bibliográfica, para possibilitar um alcance e conhecimento da temática central, e nos auxiliou na construção e definição dos conceitos apresentados no decorrer da pesquisa.

A revisão bibliográfica é relevante em diversas áreas do conhecimento, que possibilita ao pesquisador fazer uma seleção de bibliografias publicadas sobre determinado assunto que está sendo pesquisado. Ressaltamos que embora optamos pelos cinco passos de leitura de reconhecimento do material bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007), está etapa refere-se à uma revisão bibliográfica, nomeada pelas autoras como revisão de literatura, que elas definem como

> [...] um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Segundo Lima e Mioto (2007), é necessário realizar as seguintes fases para leitura de reconhecimento do material bibliográfico:

1. Leitura de reconhecimento do material bibliográfico: refere-se a uma breve leitura para localização e seleção do material referente ao tema de pesquisa, nesse caso, utilizamos o banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para realizar a coleta de materiais;
2. Leitura exploratória: leitura rápida, na qual, verificamos se as produções selecionadas eram pertinentes para a pesquisa, para isso, foi necessário ter

clareza da temática pesquisada e habilidade para manusear as produções encontradas;

3. Leitura seletiva: visou relacionar as produções que de fato estavam relacionadas aos objetivos e problemática da pesquisa;
4. Leitura reflexiva ou crítica: nesse momento, a leitura dos materiais foi feita por alguns critérios definidos, por meio da sumarização e estudo crítico.
5. Leitura interpretativa: momento que requer maior dedicação, no qual, realizamos uma interpretação, associação e comparação dos dados, objetivando responder o problema de pesquisa.

A revisão bibliográfica se desenvolveu no segundo semestre do ano de 2019, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no *site* http://bdtd.ibict.br/vufind/. Para refinar a busca das produções, selecionamos: teses e dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação (composto por 16 universidades); com recorte temporal de 2014 a 2018; idioma português; e as produções que tivessem títulos com os seguintes descritores: “Educação do Campo”; “Escola do campo” e “Escola no/do campo”, referentes às expressões chaves da pesquisa.

Desenvolvemos os seguintes passos:

1º. Programa de Pós-graduação em Educação (16 universidades); encontramos 6.409 trabalhos;

2º. Programa de Pós-graduação em Educação e recorte temporal de 2014 a 2018; encontramos 2.421 trabalhos;

3º. Programa de Pós-graduação em Educação; Recorte de 2014 a 2018 e idioma português; encontramos 1. 902 trabalhos;

4º. Programa de Pós-graduação em Educação; Recorte de 2014 a 2018; idioma português e título com “Educação do Campo”; encontramos 28 trabalhos: 20 dissertações e oito teses defendidas (APÊNDICE B).

5º. Descritores: Programa de Pós-graduação em Educação; Recorte de 2014 a 2018; idioma português e título com “Escola do campo”; encontramos 10 trabalhos: sete dissertações e três teses defendidas (APÊNDICE C);

6º. Descritores: Programa de Pós-graduação em Educação; Recorte de 2014 a 2018; idioma português e título com “Escola no/do campo”; encontramos dois trabalhos, ambas dissertações (APÊNDICE D).

Em um segundo momento, analisamos as palavras-chave das produções, buscando articulá-las com o nosso projeto de pesquisa, o que resultou na seleção de dez produções.

Em seguida, realizamos a leitura dos resumos das dez produções (ANEXO A), partimos da leitura seletiva, para determinarmos o material que de fato nos interessasse, objetivando compreender os conceitos de Escola no e do campo, relacionando-os aos objetivos da pesquisa. A saber as pesquisas selecionadas para leitura seletiva foram: SANTOS (2017), KLIEMANN (2017), OLIVEIRA (2016), SILVA (2016), SILVA (2015), SOUZA (2014), BRESOLIN (2016), CARVALHO (2015), SILVA (2015) e BOLZAN (2016).

Após realizarmos a leitura dos dez resumos selecionados, iniciamos a leitura reflexiva das produções que consideramos relevantes para atingir o nosso primeiro objetivo específico: Definir o conceito de Escola no e do campo.

2.1 Apresentação das produções selecionadas

A partir da análise das 40 produções encontradas na BDTD, evidenciamos que 64,28% das 28 produções com “Educação do Campo” no título (APÊNDICE B) foram produzidas por mulheres; 90% das 10 pesquisas com “Escola do campo” no título (APÊNDICE C) foram desenvolvidas por mulheres; as duas dissertações com “Escola no/do campo” no título (APÊNDICE D) são de pesquisadoras, portanto, das 40 produções encontradas com a revisão bibliográfica, temos um total de 29 produzidas por mulheres, ou seja, 72,5% de pesquisas foram realizadas por mestrandas e doutorandas de Programas de Pós-Graduação em Educação. Acrescentamos que, dos dez resumos lidos com base na leitura seletiva, apenas um é de autoria masculina, ou seja, 90% dos resumos lidos são de autoria feminina.

Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) comprovam que entre os anos de 2013 a 2016, de 317.846 estudantes da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, 168.674 são mulheres, totalizando 53,06% pesquisadoras. Os últimos dados, de 2017 a 2020, mostram que essa porcentagem aumentou para 53,58%, ou seja, as mulheres continuam sendo maioria nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Esses dados nos ajudam a refletir sobre a alta porcentagem de pesquisas realizadas por mulheres que encontramos.

Durante a última etapa, selecionamos quatro trabalhos também produzidos por mulheres, que compõem o quadro a seguir. Realizamos a leitura, a fim de

relacionarmos as ideias expressas nas produções com o objetivo dessa pesquisa, apresentado anteriormente.

Quadro 1 - Produções selecionadas para leitura interpretativa

Nº	Categoria	Ano defesa	Autor (a) Orientador (a)	Título	Programa de Pós-graduação	Palavras-chave
1	Dissertação	2017	**SANTOS,** Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos. **BATISTA**, Maria do Socorro Xavier.	Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB.	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba.	Educação do campo; Educação Popular; Ensino Superior; Formação inicial; Pedagogia.
2	Dissertação	2017	**KLIEMANN,** Claudia Regina Machado. **STRIEDER,** Dulce Maria.	Percepções docentes sobre o ensino de ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/PR.	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Educação do Campo; Ensino de Ciências; Professores; Escolas do campo.
3	Dissertação	2016	**OLIVEIRA,** Maria Roberta de Alencar. **PORTO,** Rita de Cassia Cavalcanti.	Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I.	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba.	Educação do Campo; Currículo; Paulo Freire; Formação de Pedagogas; Professores.
4	Dissertação	2014	**SOUZA,** Karla Tereza Amélia Fornari de. **BATISTA,** Maria do Socorro Xavier.	Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco.	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba.	Educação Popular; Educação do Campo; Emancipação; Campesinato; Comunidade.

Fonte: BDTD. Organizado por Faccioli (2020).

As quatro produções escolhidas e lidas são dissertações. A primeira dissertação de Santos (2017), orientada por Maria Batista, se refere a um estudo sobre um curso de Pedagogia na Paraíba, licenciatura com área de aprofundamento em Educação do Campo. O foco central da pesquisa é a formação inicial para educadoras e educadores do campo. A abordagem utilizada foi qualitativa, com estudo de caso. O objetivo foi analisar as propostas pedagógicas desse curso, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de entrevistas com profissionais egressos da primeira turma concluinte. Santos (2017) concluiu que existem lacunas em relação à inclusão de tecnologias nesse curso, mas que a proposta pedagógica está de acordo com a Educação do Campo, embora existam algumas contradições sociais que devem ser superadas, portanto, a luta por transformação é constante. Selecionamos essa produção para a leitura interpretativa, considerando que utilizamos a entrevista semiestruturada na presente pesquisa. Santos (2017) utilizou o mesmo instrumento metodológico com um público semelhante (educadores e educadoras), além disso, a dissertação apresentou conceitos e conteúdos históricos a respeito da Educação do Campo que contribuíram para nossa reflexão e conceituação de Escola no e do Campo.

A segunda produção tem como autoria Kliemann (2017), orientada por Dulce Strieder. Essa dissertação objetivou caracterizar a Educação do Campo e o ensino de Ciências em uma escola estadual do campo no município de Toledo/PR e no Núcleo Regional de Educação local. A pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada com doze professores de Ciências e dois técnicos e recorreu à análise de conteúdo. O estudo mostrou que esses professores conhecem pouco em relação às legislações da Educação do Campo, que os cursos de formação continuada oferecidas pelo Núcleo Regional não abordavam essa temática e que há uma grande rotatividade de professoras nessa escola. Essa dissertação agregou em nossa pesquisa, devido ao instrumento também ser entrevista, mas principalmente porque a pesquisadora abordou todo o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil, e apresentou leis e diretrizes acerca desse tema.

A terceira dissertação é de Oliveira (2016), orientanda da professora Rita Porto. A questão central desse estudo foi: Quais os lugares e sentidos que a Educação do Campo ocupa nos currículos de formação de pedagogos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)? Oliveira (2016) utilizou as teorias

freireanas como base epistemológica e as temáticas centrais de sua pesquisa foram: Educação do Campo; formação de pedagogos/professores; práxis freireana e currículo. A abordagem utilizada foi qualitativa, com análise documental. Realizamos a leitura dessa dissertação, por mencionar Paulo Freire e abordar a formação de pedagogos, por ser o público de estudo da nossa pesquisa. Durante a leitura interpretativa, notamos que Oliveira (2016) também fez um resgate histórico da Educação do Campo e articulou com os Movimentos Sociais do Campo.

A última dissertação de Souza (2014), orientanda da Maria Batista, foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, com entrevista coletiva e análise de conteúdo, desenvolvida com foco nas contribuições do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra em Pernambuco (edição 2008), para os Educadores do Campo e Agricultores Familiares na perspectiva da emancipação. O que nos chamou atenção para ler essa produção foram os conceitos centrais apresentados no resumo: Campesinato; Educação do Campo e Emancipação. Além disso, os teóricos utilizados por Souza (2014) são semelhantes aos que fundamentaram nossa pesquisa, como: Freire; Arroyo, Caldart e Molina. A partir da leitura interpretativa da produção, percebemos que havia uma articulação da Educação do Campo com a emancipação do sujeito, proposta por Paulo Freire, que nos auxiliou na reflexão sobre o papel da escola no e do campo.

Observamos que duas das quatro mestrandas foram orientadas pela professora doutora Maria Socorro Xavier Batista, formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 1978, mestre em Sociologia pela UFPB (1983) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco em 2000. Atualmente é Professora Titular da UFPB, com a pesquisa intitulada “Educação Popular e Educação do Campo: Aproximações nas Experiências de escolas no campo na Paraíba”. Ela possui experiências na área de Educação, voltada para a Sociologia da Educação, Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais e Educação do Campo[3]. Devido às pesquisas e projetos desenvolvidos por Batista, nota-se que na UFPB ela é uma docente referência em Educação do Campo.

Três das quatro pesquisas foram realizadas na UFPB, pois é uma Universidade Federal que possui linhas de pesquisas no mestrado e doutorado

[3] Informações encontradas no currículo Lattes da pesquisadora Maria Socorro Xavier Batista no mês de dezembro de 2019.

sobre Educação Popular, “que realiza estudos e investigações dos processos de educação popular nas políticas sociais (educação de jovens e adultos, saúde, economia solidária, extensão universitária, entre outras) e nos Movimentos Sociais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2020, grifo nosso). Outro fato importante para compreendermos o alto índice de produções a respeito da Educação do Campo na Universidade Federal da Paraíba, são

> [...] as ações de Educação do Campo ocorrem desde 1999, quando foi efetivado, pelo Centro de Educação, o primeiro projeto de Alfabetização do PRONERA em parceria com o INCRA e os movimentos sociais (Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo, 2020, grifo nosso).

Após a leitura das dissertações, refletimos sobre três assuntos centrais voltados a Educação do Campo, que se destacaram nas quatro produções. O próximo tópico abordará o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil, tendo como referências as quatro dissertações, assim como o terceiro tópico que definirá os conceitos “escola no e do campo”. O último tópico consistirá em apresentar leis e diretrizes que legitimaram a Educação do Campo.

2.2 Breve contextualização da Educação do Campo no Brasil

Para contextualizarmos a construção da Educação do Campo em nosso país, ressaltamos que esta segue os mesmos princípios da Educação Popular, por isso, possuem como protagonistas os Movimentos Sociais do Campo. Santos (2017) define a Educação Popular como um “projeto contra-hegemônico que versa uma sociedade mais justa e igualitária” (SANTOS, 2017, p. 38).

A Educação Popular, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, por uma educação libertadora, valoriza a vida do sujeito e o diálogo entre o cotidiano da classe trabalhadora e o processo de transformação dessa realidade. Para Antonio e Lucini (2007, p. 184), “a educação popular é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tensionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação”.

Antes da construção desse novo modelo de educação, Santos (2017) elucida que há um percurso histórico dos conflitos existentes entre os grandes latifundiários e os povos do campo com os Movimentos Sociais do Campo, no processo de luta contra a expansão do agronegócio, nos quais, os primeiros defendem a força do trabalho como ferramenta de expansão da desigualdade e os segundos almejam

uma vida digna, composta pela valorização do trabalho do pequeno agricultor e por uma educação que englobe os aspectos econômicos, sociais e culturais do povo do campo.

Kliemann (2017) pontua que o século XX foi um período em que a educação era um privilégio da elite em nosso país, e os povos oprimidos, como os camponeses, eram excluídos e privados dessa educação. Após a Primeira Guerra Mundial, a chegada da urbanização e industrialização no Brasil expandiu o sistema escolar de ensino público, com isso, surgiu o interesse da burguesia em alfabetizar os proletariados para trabalharem nas indústrias. No entanto, a mão de obra do trabalhador continuou a ser desvalorizada.

Oliveira (2016) complementa ao afirmar que, os moradores da zona rural e as camadas populares não tinham acesso à educação. Pelo contrário, por um longo período o meio rural foi visto como lugar de atraso, incapaz de desenvolver-se. O acesso à educação na zona rural aconteceu como uma forma de regulação e dominação da classe opressora sobre os povos do campo, com a intenção de silenciar e desvalorizar o trabalhador rural.

Durante muitos anos a Educação Rural, nomenclatura utilizada até 1980, foi uma educação voltada somente para o ler e escrever, uma maneira de conter os moradores do campo, limitando-os à área rural e ao trabalho manual. Essas escolas rurais tinham como objetivo a qualificação da mão-de-obra dos produtores rurais.

Kliemann (2017) apresenta em sua dissertação períodos que influenciaram a Educação Rural em nosso país:

- O Êxodo Rural, na década de 1930;
- As Constituições Federais de 1934 e 1937;
- A Segunda Guerra Mundial 1939 a 1945;
- A criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937;
- A discussão sobre Educação Rural no Congresso de Educação em 1942;
- A Constituição Federal de 1946;
- Era Vargas de 1930 a 1945;

Os marcos mencionados acima defendiam que os povos que viviam na zona rural não precisavam de estudos. O surgimento da Sociedade Brasileira de Educação Rural foi uma maneira de minimizar o êxodo rural que estava

superlotando os centros urbanos, devido a intensificação da industrialização pós Segunda Guerra Mundial, que fez com que moradores do campo fossem para cidade em busca de melhores condições de vida. Todavia, nem todos conseguiram empregos como esperavam.

A Educação Rural surgiu em um momento no qual os programas de bem-estar da família rural controlavam os grupos resistentes e mascaravam as desigualdades existentes. Enquanto isso, as escolas rurais continuavam em situações precárias, desvalorizadas e marcadas pelo caráter urbano.

A partir dos anos 1950, os Movimentos Sociais do Campo passam a se opor a Educação Rural, dentre os princípios dessa resistência estava à transformação das estruturas sociais desiguais e excludentes. Essas reivindicações e iniciativas se intensificam com as ideias de Educação Popular, que valorizava os saberes e os contextos dos sujeitos em seu processo de educação emancipatória (OLIVEIRA, 2016).

Durante o Golpe Militar de 1964, os Movimentos Sociais foram calados e voltaram fortalecidos no período de redemocratização do Brasil. Depois de vinte anos, em 1984, tivemos a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foram os impulsionadores do atual projeto de Educação do Campo, por meio de mobilizações, debates e discussões acerca da educação pública do campo de qualidade, significativa e contextualizada (OLIVEIRA, 2016).

Em meio a essa contextualização, Kliemann (2017) esclarece a definição de estereótipos bastante pertinentes para essa discussão, o primeiro refere-se ao termo “Rural” que vem de raiz – rude, ou seja, um lugar de atraso. O segundo termo é “Cidade” que tem origem de cidadão – cidadania, nesse sentido, está ligada ao progresso (KLIEMANN, 2017). Quando observamos esses períodos marcados pela dominação do urbano sobre o rural, notamos que os interesses da elite em industrializar e modernizar a cidade intensificaram as desigualdades sociais e as barreiras existentes entre a cidade e o campo, ou seja, os direitos foram garantidos para poucos, e em meio a esses poucos, o trabalhador rural não estava incluso.

Os primeiros avanços em relação à Educação Rural foram em 1971, com a Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, o artigo 11, parágrafo 2º apresentava que as escolas rurais poderiam organizar seus calendários de acordo com os períodos de plantio e colheita (KLIEMANN, 2017).

Mesmo que essa conquista seja pequena comparada ao que se almeja nos dias de hoje em relação às escolas do/no campo, essa lei mostrou que a escola deve olhar para a realidade de seus alunos e se adaptar a esse contexto e ao trabalho campesino, que é tão valorizado pelas famílias do campo. Camacho (2014) chama a atenção para o significado do trabalho na vida do camponês, tanto economicamente, quanto no processo de emancipação e educação dos sujeitos do campo. O trabalho é visto pelo camponês como um processo educativo essencial da vida humana, é uma tarefa que possibilita ao sujeito aprendizados éticos, técnicos e afetivos que ele utilizará por toda sua existência, é aprender fazendo para saber fazer.

No início da década de 1980, ocorreram três importantes acontecimentos voltados à construção da Educação do Campo, que almejaram romper com a escola excludente e tradicional brasileira, e pensaram em uma educação voltada ao campo, vinculada a terra, com o objetivo de transformar a realidade dos trabalhadores rurais, em busca de uma qualidade de vida digna. Tiveram como referência o processo dialógico, no qual o diálogo e a consciência crítica são ferramentas fundamentais para a ruptura da desigualdade existente (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Inicialmente, famílias Sem-terra reivindicaram seus direitos por uma escola que fosse significativa para presentes e futuras gerações, essas mobilizações voltadas ao direito às escolas no/do campo se estendem até hoje, por integrantes do MST de todas as idades. O segundo marco, se refere à luta por uma proposta pedagógica específica para as escolas que foram construídas e conquistadas por militantes, vinculada às questões gerais do Movimento com uma formação política, crítica e voltada a Reforma Agrária. A terceira conquista foi a criação de um Setor de Educação dentro do MST, que lutou por uma Educação Básica do Campo, e que atualmente luta também por um Ensino Superior do Campo (CALDART, 2004).

Nessa perspectiva, o movimento “Por uma Educação do Campo”, surgiu para defender a escola do campo e o processo de emancipação do sujeito, por meio de lutas campesinas, objetivando a transformação social do campo. Ao apoiar e participar dos Movimentos Sociais do Campo, a escola reivindicará por Políticas Públicas que invistam em Educação do Campo (SANTOS, 2017).

Devido a essa longa e árdua trajetória, salientamos que os Movimentos Sociais do Campo, especialmente o MST, são os protagonistas da Educação do Campo, tendo em vista, o modo de agir comunicativo, as formas de organização e a

produção de inovações socioculturais. Souza (2014) pontua também que a luta dos Movimentos Sociais do Campo é por uma escola no/do campo, que esteja fisicamente presente nesse espaço e que possua uma prática pedagógica vinculada a vida camponesa.

Após muita luta, em 1997, foi promovido o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), dando início a inserção da Educação do Campo na agenda política, que se fortaleceu com as Conferências Nacionais "Por uma Educação Básica do Campo" de 1998 e 2004 e o II ENERA, em 2015.

A Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural, revolucionou as práticas educativas das escolas do campo, com propostas de uma educação popular vinculada a vida dos povos do campo, que garantisse os direitos desses grupos e lutasse por equidade e pela valorização da diversidade das populações campesinas (KLIEMANN, 2017).

Kliemann (2017) pontua em sua dissertação algumas conquistas referentes à Educação do Campo:

- Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) que apresenta estratégias específicas para a população rural;
- Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo do Brasil, foi o primeiro documento norteador de âmbito nacional que adequa a escolarização ofertada nas escolas do campo à realidade dos alunos, e afirma que o campo é mais que um perímetro urbano, é um campo de possibilidades que liga os povos campesinos a sua própria existência com a sociedade humana;
- Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Todas essas conquistas só foram possíveis devido à organização, articulação e mobilização dos povos do campo, portanto, a implementação das Políticas Educacionais de Educação do Campo em nosso país são frutos de lutas coletivas pelo direito a uma educação que preserve as especificidades do campo, valorize os aspectos culturais de uma população singular e caracterize esses sujeitos (KLIEMANN, 2017).

Para Oliveira (2016) o projeto de Educação do Campo proporcionou ao povo campesino uma nova visão de mundo, foi um marco para o rompimento do

silenciamento de uma classe que sempre foi excluída e teve a oportunidade de ocupar espaços, discutir criticamente e ter esperança ao almejar uma sociedade transformada.

Kliemann (2017) acentua que a zona rural não é mais vista como um lugar de atraso, por isso, não deve ser urbanizada. O campo tornou-se um lugar valorizado por suas características naturais e pela relação que os povos que nele vivem estabelecem com o ambiente. É equivocado associarmos o campo apenas a agricultura e pecuária, há vida no campo além da produção.

Portanto, a Educação do Campo propõe um olhar para além do campo como espaço geográfico, precisamos conhecer os valores, hábitos, posturas que condizem com os modos campesinos de viver e existir.

2.3 Escola no e do campo: reflexões acerca desses conceitos

Como mencionamos no tópico anterior, durante a história de luta e desconstrução da Educação Rural brasileira, existiram conquistas no âmbito da Educação do Campo. Dentre elas, retomaremos nesse tópico quatro eventos marcantes:

- I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA);
- I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” em 1998;
- II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, em 2004;
- II ENERA, em 2015.

O I ENERA “se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST” (SILVA, 2015), no qual, reivindicaram e lutaram por uma educação digna e uma proposta de Educação do Campo que considerasse a diversidade, especificidade e direitos dos trabalhadores (as) do campo. Ambas as Conferências objetivaram também discutir sobre o projeto de Educação do Campo do MST, pautadas no fortalecimento dos Movimentos Sociais do Campo e na luta contra esse sistema excludente, contra a expansão do agronegócio e pela conquista de escolas no/do campo. O segundo ENERA teve como grande desafio a construção de uma “unidade em torno de uma educação pública e popular, e de um projeto de país que supere o atual estágio de desigualdade” (SILVA, 2015).

O Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), oriundo dos debates construídos no I ENERA, apresenta o significado das escolas do campo, afirmando que são aquelas localizadas na zona rural e na zona urbana, que atendem em sua maioria, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, Sem Terra, lavradores e outros grupos que têm suas particularidades. No entanto, possuem uma identidade em comum, são povos que vivem no campo, alvos de opressão e preconceito por parte da classe dominante e que se unem para lutar por seus direitos (CALDART, 2002).

Caldart (2002) defende que a escola *no* e escola *do* campo devem ser uma só, explicando o significado das expressões

> No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Logo, o termo escola no campo refere-se a garantia do direito de os educandos estudarem no espaço em que vivem, e a expressão escola do campo está voltada a uma educação vinculada à história dos sujeitos e à organização cultural, política e social estabelecida no campo. Nesse sentido, a meta das escolas localizadas no campo é se tornarem também do campo, com propostas pedagógicas voltadas para suas realidades.

As escolas do/no campo referem-se àquelas localizadas no próprio campo, que possuem uma educação pensada a partir desse lugar e da cultura do povo que nele vive, que tenha como estrutura um tripé composto pela escola – sujeitos – localização (KLIEMANN, 2017). Por isso, Santos (2017) ressalta que não basta termos uma escola no campo, é preciso que o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo e as práticas sejam significativos, e tornem à escola um lugar de pertencimento e vinculada a vida desses sujeitos.

Santos (2017) aponta que embora a luta seja por escolas localizadas no campo, alguns professores entrevistados em sua pesquisa compreendem que a escola do campo não está necessariamente localizada na zona rural, mas sim no local que os sujeitos do campo estudam, a fim de promover uma educação significativa e transformadora não só para o aluno que está no campo, mas também

para aquele estudante que pertence ao campo, todavia, por alguma razão foi estudar na cidade.

Kliemann (2017) utiliza a disciplina de Ciências para apresentar possibilidades de uma Educação do Campo, que ressignifique os conteúdos para o contexto campesino. Ela acredita que, para uma escola no campo pertencer ao campo, ou seja, ser no/do campo é necessário considerar o contexto em que seus alunos vivem; valorizar seus conhecimentos prévios e suas vivências de educação informal e não-formal.

Gohn (2006) define a educação informal como a primeira experiência do indivíduo com a aprendizagem, sendo essa, adquirida no processo de socialização durante a vida do sujeito. Encontramos a educação informal nos ambientes delimitados por distintas etnias, culturas, religiões, nacionalidades, entre outras singularidades, são espaços carregados por valores, pertencimentos e sentimentos herdados; e a educação não-formal como aquela presente em espaços interativos, informais e construídos coletivamente, nos quais os indivíduos e grupos lutam pela igualdade, cidadania e justiça social, esses ambientes visam a formação política e sociocultural dos sujeitos, por meio da problematização do mundo em que vivem, construindo e reconstruindo criticamente concepções sociais.

Souza (2014) faz menção aos termos “camponês” e “latifúndio”, citando José Martins, que destaca a forte presença política nessas duas palavras, que definem um destino socialmente e historicamente construído. Compreendemos a importância de se estabelecer essa relação da Educação do Campo com as relações de poder, divergências de valores e lutas políticas, pois a Educação do Campo engloba aspectos informais, formais e não-formais de educação dos sujeitos.

Para definição e ampliação do principal conceito desse trabalho, Fernandes e Molina (2004, p. 38) reiteram que a Educação do Campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”. Esta pretende “[...] recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios de uma educação básica do campo” (ARROYO, 2004, p. 72).

Neste sentido, Santos (2017) defende que, a formação docente deve estar atrelada ao contexto da escola do campo; essa articulação não se restringe ao campo, como espaço físico, mas como um lugar de humanização. Articulando com a teoria defendida pela pesquisadora, destacamos que o conceito de “lugar” na visão

humanística é um espaço no qual nos sentimos pertencentes, está diretamente ligado à identidade do sujeito (LEITE, 1998).

Tratando-se do campo como um lugar diversificado e que possui suas peculiaridades, é importante salientarmos que tais particularidades devem ser consideradas no processo de escolarização dos sujeitos do campo (KLIEMANN, 2017). Para isso, Caldart; Stedile e Daros (2015, p. 78, apud KLIEMANN, 2017, p. 46) sugerem que os “conteúdos de ensino, de todas as áreas, possam ser ou se vincular a conhecimentos vivos, que façam sentido na vida dos estudantes e de suas famílias [...]”.

Para isso, Kliemann (2017), enfatiza a importância do comprometimento dos profissionais da educação com o processo educacional do campo, para que seja significativo e dialógico, logo, a ressignificação dos conteúdos e práticas pedagógicas baseada no contexto dos alunos, são essenciais.

> A defesa é de que essa escola que se deseja no campo, seja uma escola que estimule a construir a emancipação dos seres humanos e que, através dela, aprendam a reivindicar por seus direitos sociais, a se organizar para lutar por eles, garantindo uma vida digna no território camponês, para todos que ali lutam, sonham, produzem e reproduzem sua vida, seu trabalho, valores, práticas. (SOUZA, 2014, p.69)

Apesar disso, ainda vivenciamos um processo árduo e longo de muito trabalho pela transformação dessa realidade, na qual há uma ausência de investimento em formação continuada aos educadores e educadoras. Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), acrescentam que poucos desses foram preparados durante a sua formação inicial para atuarem nessa singular realidade do campo.

Destacamos que há uma ausência de discussões sobre essa temática no curso de Pedagogia da FCT/Unesp, ao qual pertencemos, esse foi um dos motivos que intensificaram nosso interesse por essa temática. Dentre as lacunas existentes na formação de professores da Educação Básica, encontra-se a “necessidade de formação inicial de professores para o atendimento às especificidades das modalidades de ensino” (LEITE et al., 2018, p. 730-731). Os cursos de formação específicos para educação escolar do campo se tornaram necessários, pois os cursos de licenciatura não reconhecem a necessidade de que o professor esteja preparado para valorizar e atuar em contextos diversificados, e grande parte não consegue abordar de forma significativa tais modalidades.

Acrescentamos que, vivenciamos uma complexa conjuntura política, que não prioriza políticas públicas para os sujeitos do campo, pelo contrário, enfrentamos um

momento de ameaças aos Movimentos Sociais, no ano de 2019, os povos do campo sentiram na pele a violência, tiveram casos de agricultores e assentados assassinados (MST, 2019). Tragédias como essa, refletem na luta por escolas no/do campo, pois desde o início do projeto “Por Uma Educação do Campo”, compreende-se que os Movimentos Sociais do Campo são protagonistas da Educação do Campo e devem ser valorizados no processo de escolarização (ARROYO, 2004). Por isso, é fundamental ressaltar a importância de uma escola no/do campo que contemple esses aspectos, que se preocupe com a formação crítica de seus alunos, e os Movimentos Sociais do Campo são espaços importantes para que os estudantes compreendam os contextos nos quais estão inseridos, e lutem pela transformação dessa realidade.

Entretanto, mesmo diante dessa complexidade, o docente encontra alternativas para minimizar tais desafios, um dos caminhos propostos por Kliemann (2017) para construir uma escola do campo ressignificada para os alunos e para a comunidade escolar, é o diálogo, que busque pela problematização dos conteúdos de acordo com os conhecimentos do professor e os saberes dos alunos, por meio de questionamentos e debates durante as aulas. Paulo Freire (1975) reafirma que, os sujeitos são seres inacabados em constante humanização, nesse processo o diálogo, como um ato amoroso, contribuirá para que tanto o professor, quanto os alunos, atinjam compreensões críticas acerca da realidade em que estão inseridos.

Além desses apontamentos, a escola no/do campo tem um papel fundamental na desalienação dos moradores do campo, que assim como contextualizamos, possuem um passado histórico de muitos desafios, lutas e conquistas; entretanto, ainda existem muitos direitos a serem garantidos, e a escola deve instigar os seus alunos a conhecerem toda sua história e atual realidade. Essa desalienação só acontecerá por meio de um processo de ensino-aprendizagem composto por debates, discussões, problematizações, conhecimentos científicos e criticidade (KLIEMANN, 2017).

O processo de emancipação dos povos do campo, não se restringe ao espaço escolar, ultrapassa os muros das escolas do/no campo, articula-se às mobilizações dos Movimentos Sociais do Campo, às vidas das famílias campesinas e às parcerias estabelecidas entre os municípios e as Secretarias da Educação dos Estados. Diante disso, os educadores e educadoras dessas escolas devem se envolver no coletivo e nas lutas, juntamente com seus alunos e familiares, em busca

da transformação da sociedade desigual e opressora, na qual estamos inseridos (KLIEMANN, 2017).

Nessa perspectiva, a escola do campo deve valorizar a vida dos povos do campo, o seu trabalho, modo de vida, cultura, tempo e história, no sentido de construir coletivamente um currículo significativo para seus alunos. Dentre as possibilidades mencionadas por Santos (2017) está a formação inicial e continuada para educadores que problematize e discuta sobre Educação do Campo.

Silveira (1995) apresenta aspectos centrais para uma prática pedagógica transformadora, como: conhecer o espaço próprio de sua atuação (escola); o domínio do saber sistemático, do conhecimento histórico e das áreas do saber; buscar métodos eficazes de ensino, proporcionando alunos críticos e criativos e o engajamento político, a fim de lutar pelas mudanças dentro da sociedade alienada. No momento em que o educador compreender seu papel e conseguir exercê-lo diante desse contexto e das precárias condições de trabalho oferecidas a ele, assegurará aos alunos

> [...] a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. [...] De posse desse saber [...] os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, consequentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA, 1995, p. 27).

Souza (2014) salienta a importância de considerarmos as particularidades locais, temporais, sociais e culturais, para construção de uma educação emancipatória no contexto campesino. Dentre as particularidades apresentadas pela autora estão a valorização do coletivo e o cuidado desses sujeitos com a natureza, ressaltando a busca por uma vida mais digna.

Essa percepção da coletividade também está presente na educação, na luta por uma escola que se localize no campo, que possua uma infraestrutura de qualidade, que respeite as diversas maneiras de viver e trabalhar do camponês, para ajudar esse aluno a pensar criticamente sobre sua realidade, seus sonhos e planos futuros.

Enfim, concordamos com os autores e autoras citados acima, que a escola precisa propiciar espaços de construção de emancipação dos seres humanos, por meio de organizações que reivindiquem seus direitos sociais. Uma escola no/do campo pautada na Educação Popular, que reafirme a identidade e a pluralidade de indivíduos presentes no Campo.

2.4 Principais leis e diretrizes no âmbito da Educação do Campo

No decorrer da pesquisa, percebemos que as leis e diretrizes referentes a Educação do Campo como política pública apareceram com frequência nas produções lidas, sendo fundamentais para compreensão do processo histórico de construção do projeto de escolas no/do campo. Identificamos alguns marcos legais voltados para escolas localizadas no campo. Para esse estudo selecionamos os seguintes documentos:

- Constituição Federal do Brasil de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN/96);
- Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010;
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O primeiro conjunto de normas que contribuiu para todo o avanço educacional no Brasil foi a lei suprema que rege o Estado brasileiro, a Constituição Federal do Brasil de 1988, os artigos 205 e 206 apresentam trechos referentes a Educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, com a contribuição da sociedade, além disso, apresenta princípios que devem ser seguidos pelo ensino brasileiro, como: igualdade no acesso à escola e a permanência na mesma; liberdade dos sujeitos para aprender, ensinar, estudar e se expressar; diversidade de ideias, pensamentos e opiniões; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; qualidade do ensino e piso salarial nacional para os professores (BRASIL, 1988). Para a história da Educação do Campo, a obrigatoriedade de educação para todos, gratuita e de qualidade, deixou de restringir a escolarização apenas para o sujeito da elite que morava na cidade, o “todos” fez com que o acesso à educação chegasse até os povos do campo, ainda de maneira excludente, mas foi um primeiro passo para anos de luta e resistência.

A concepção sobre Educação Pública e as obrigações do Estado foram ampliadas e mais bem esclarecidas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN/96). O Art. 5º da redação dada pela ampliação das

diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 12.796/2013 destaca que qualquer cidadão pode exigir acesso à educação pública gratuita e de qualidade ao Ministério Público.

> O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2013).

A partir da LDBEN/96, outras legislações voltadas à Educação do Campo foram surgindo, consequências de lutas dos Movimentos Sociais do Campo e dos povos do campo em busca da garantia de seus direitos. Dentre essas políticas públicas, encontra-se o Decreto Federal nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), grande conquista dos povos do campo em relação a educação e formação dos camponeses, que terrivelmente vem sendo atacada e apagada pelo atual governo brasileiro ao implantar o Decreto Federal nº 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e remaneja cargos em comissão e funções de confiança, esvaziando políticas públicas de Educação do campo e Cidadania, como o PRONERA, que tem sobrevivido com recursos oriundos de emendas parlamentares.

Além do Decreto Federal nº 7.352/2010, dois importantes documentos legislativos foram fundamentais para a construção da concepção que se tem hoje sobre Educação do Campo e para a implantação de políticas públicas voltadas as escolas do campo:

- Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Essas resoluções foram fundamentais para a legitimação da Educação do Campo em nosso país, ambas foram implementadas após as Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo, que ocorreram no ano de 1998 e 2004.

Ressaltamos que, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, como o próprio nome já diz foi um evento de extrema importância para a conquista de direitos para os povos do campo, voltados a Educação Básica no e do campo. Essa conferência rearticulou questões educacionais do campo na agenda da sociedade e dos governos.

A partir dessa primeira articulação coletiva, inaugurou-se o novo projeto chamado de Educação do Campo, inspirado na Educação Popular freireana e na organização dos Movimentos Sociais, como descrevemos e discutimos em vários momentos nesse estudo, uma proposta totalmente distinta da antiga Educação Rural Brasileira.

Contextualizamos esse marco no ano de 1998, a fim de discutirmos a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, que foi uma conquista para Educação do Campo, resultado da primeira Conferência por uma Educação do Campo significativa, que aborde as especificidades e identidade camponesa.

A Resolução CNE/CEB 1/2002, instituiu as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e apresentou artigos fundamentais para a concretização das escolas no e do campo. Dentre esses pontos, destacamos a reafirmação da identidade da escola do campo; a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e a Educação Profissional de nível Médio, que vise a justiça social, solidariedade e o diálogo; a escola como espaço de investigação, articulação de experiências e estudos para o mundo do trabalho, que almejem o justo desenvolvimento social, econômico e ecologicamente sustentável.

Para além dessas questões, a Resolução CNE/CEB 1/2002 apresentou no artigo cinco a necessidade de propostas pedagógicas voltadas para os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia do campo. Nesse mesmo documento, enfatizou-se a importância da adequação do calendário, dos espaços pedagógicos e a construção de uma gestão democrática, com a parceria de todos os membros, inclusive dos Movimentos Sociais, para que a escola no e do campo seja um espaço de decisões pensadas e decididas coletivamente.

A luta pela efetivação desses direitos foi marcada pela II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004, que diferentemente do primeiro evento, objetivava uma Educação do Campo Básica e Superior. Pontuamos algumas reivindicações feitas nessa conferência:

- Universalização do acesso dos povos que trabalham e vivem no campo à Educação Básica de qualidade social;

- O fim do fechamento de escolas no campo;

- Construção de escolas no e do campo;

- Construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no campo;

- Educação de Jovens e Adultos (EJA) no e do campo;

- Acesso às pessoas com necessidades especiais;

- Ampliação da garantia a permanência das populações do campo à educação;

- Valorização e formação específica de Educação do Campo, por meio de uma política pública permanente;

Ao analisarmos esses aspectos, concluímos que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, embora tenha entrado em vigor quatro anos depois da II Conferência, foi resultado dessa segunda movimentação de 1.100 participantes, desde membros dos Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo até educadoras/educadores, alunos e alunas das comunidades do campo, entre elas: camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. Na Declaração Final dessa conferência, esses membros esclareceram que

> A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80 / 90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade (2004, p. 1).

Compreendemos que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, apresentou artigos voltados as reivindicações mencionadas na Declaração Final da II Conferência (2004). Inicialmente, o documento descreve quem são os povos do campo, como também foi pontuado pelos participantes da II Conferência. Posteriormente, nesse mesmo artigo 1, no primeiro parágrafo é ressaltado acerca da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade. Salientamos que,

nessa segunda resolução as palavras “permanência e qualidade”, reivindicadas na II Conferência, foram mencionadas.

Assim como foi abordado na Declaração Final da Conferência de 2004, nessa Resolução CNE/CEB nº 2/2008, foi definido que os jovens e adultos do campo que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos em idade apropriada terão oportunidade de frequentar a EJA, no campo. Além disso, o documento abordou a Educação Especial, preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino regular no campo, para alunos com necessidades especiais, também foi uma demanda ressaltada na conferência.

Elencamos alguns pontos relevantes da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que não foram apresentados na Resolução CNE/CEB 1/2002, e esses aspectos vão ao encontro dos pedidos solicitados na II Conferência (2004):

- A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão **sempre** oferecidos nas próprias comunidades rurais, **evitando-se** os processos de nucleação de escolas, para que as crianças não se desloquem;

- **Em hipótese nenhuma** haverá turmas com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos.

- Caso seja necessário o uso de transporte escolar, deverá ser no menor tempo e distância possível entre a residência do aluno e a escola, **evitando** deslocamento campo-cidade;

- Formação pedagógica **apropriada** para professores e professoras de Educação do Campo;

- Adequação de transportes para alunos com **necessidades especiais**;

- Desenvolvimento rural deve ser **integrado** na Educação do campo.

Os trechos acima foram reescritos, no entanto, optamos por destacar em negrito palavras que permaneceram na íntegra e possuem um significado marcante. Ao destacarmos as palavras “sempre” e “evitando”, notamos uma contradição nessa afirmação, por defender a permanência dos alunos em escolas de suas comunidades rurais, mas ao mesmo tempo abrir exceção com o verbo “evitar”, que não é o mesmo que proibir. Assim como, o terceiro trecho que utiliza o mesmo verbo “evitar” acompanhado da expressão “ao máximo”, mas também abriu um espaço para esse deslocamento.

A expressão “hipótese alguma” usada para referir-se as salas mistas com alunos de Educação Infantil e anos iniciais, mostra que há uma preocupação e de fato uma proibição em relação a isso, diferentemente do primeiro e terceiro trechos.

Os três últimos trechos estão relacionados a aspectos destacados pelos sujeitos que participaram da segunda conferência, sobre a formação apropriada de educadores e educadoras, voltadas a questões do campo; a acessibilidade de alunos com necessidades especiais e a articulação da educação do campo com desenvolvimento do próprio campo.

Evidenciamos, a partir dessa articulação das Conferências “Por Uma Educação do Campo” com as resoluções apresentadas, que ambos os documentos são reflexos e resultados dessa organização, resistência, reflexão e luta coletiva dos povos do campo em parceria com os Movimentos Sociais, Organizações, Sindicatos, Universidades e outras instituições, por um objetivo em comum, construir e concretizar o plano de Educação do Campo, que atenda as demandas, necessidades do campo e permita a emancipação dos sujeitos, a fim de atingirmos a transformação social.

Não obstante, a efetivação da escola do campo “que respeite as especificidades educativas, tal como apregoa a demanda dos movimentos sociais e as conquistas legais, como indicamos, tem sido negada a um contingente expressivo da população que vive do e do campo” (SOARES, 2018, p.61).

SEÇÃO III: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Essa seção tem como finalidade expor todo o percurso de mapeamento das escolas localizadas no campo do estado de São Paulo. A pesquisa por essas instituições foi realizada no *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no qual, são disponibilizados dados do Censo Escolar de 2017 referentes a quantidade, nomes e endereços de todas as escolas municipais e estaduais localizadas no respectivo estado. Esse levantamento das escolas foi realizado para definirmos uma escola campo que aceitasse participar de nossa pesquisa, principalmente, no contato maior com os professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

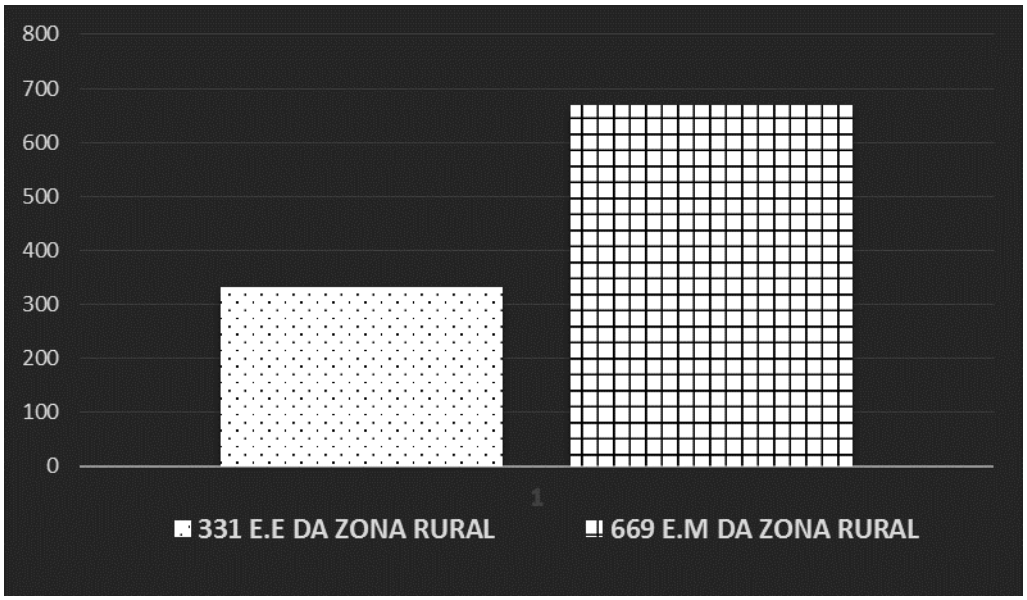
3.1 Percurso metodológico para definição da escola campo

Iniciamos a busca pelas escolas, tendo como ponto de partida uma perspectiva macro, ou seja, encontramos todas as escolas estaduais e municipais, exceto as creches, localizadas na zona rural do estado de São Paulo.

De acordo com os Dados do Censo Escolar (2017) existem 5.639 escolas estaduais no estado de São Paulo que atendem alunos desde a pré-escola até o Ensino Médio. O mesmo censo apresenta 7.219 escolas municipais que possuem pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse levantamento não consideramos as creches. Como nossa pesquisa tem como interesse as escolas localizadas no campo, buscamos identificá-las. Das 5.639 escolas estaduais 5,86% (331) são escolas localizadas na zona rural, e das 7.219 escolas municipais 9,26% (669) estão localizadas no campo. Nota-se que o número de escolas localizadas na zona rural é pequeno comparado a quantidade de escolas na zona urbana.

Representamos no gráfico abaixo as 331 escolas estaduais e 669 escolas municipais localizadas na zona rural.

Figura 1 - Escolas da Zona Rural do Estado de São Paulo



Fonte: Dados do Censo Escolar 2017. Organizado pelas autoras, 2019.

Em um segundo momento, delimitamos a região do Pontal do Paranapanema/SP, com intuito de identificar as escolas localizadas em assentamentos rurais. Essa região é composta por 32 municípios, sendo esses: Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiuá, Caiabu, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Iepê, Indiana, João Ramalho, Marabá Paulista, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Nantes, Narandiba, Piquerobi, Pirapozinho, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rosana, Sandovalina, Santo Anastácio, Santo Expedito, Taciba, Tarabai e Teodoro Sampaio.

Optamos por mapear as escolas da região do Pontal do Paranapanema/SP, pois esta é a região com o maior número de assentamentos do estado de São Paulo. Dados de 2014 mostram que a luta pela terra nos municípios que a compõe foi árdua e resultou em 6.200 famílias assentadas que moram, vivem e trabalham no campo (DATALUTA, 2014). Fernandes e Ramalho (2001, p. 247) destacam que “essa realidade é resultado da territorialização da luta pela terra desenvolvida desde 1984 pelos sem-terra” e que “na década de 90 o MST foi o principal movimento camponês que realizou ocupações no Pontal”.

Os quadros abaixo apresentam as escolas estaduais e municipais localizadas em assentamentos rurais na região do Pontal.

Quadro 2 - Escolas Estaduais localizadas em assentamentos rurais do Pontal

Diretoria de Ensino	Nome da escola/Município
Mirante do Paranapanema	E.E. Antônia Binato Silva Vó Nina/ Teodoro Sampaio
	E.E. Assentamento Santa Clara/ Mirante do Paranapanema
	E.E. Assentamento Santa Zélia/ Teodoro Sampaio
	E.E. Fazenda São Bento/ Mirante do Paranapanema
	E.E. Francisco Ferreira de Souza Professor/ Teodoro Sampaio
	E.E. Gleba XV de novembro/ Rosana
	E.E. Maria Antônia Zangarini Ferreira Professora/ Euclides da Cunha Paulista
	E.E. Ribeirinhos/ Rosana
	E.E. Romilda Lazara Pillon Dos Santos Professora/ Mirante do Paranapanema

Fonte: Dados Censo Escolar 2017. Organizado pelas autoras, 2020.

Quadro 3 - Escolas Municipais localizadas em assentamentos rurais do Pontal

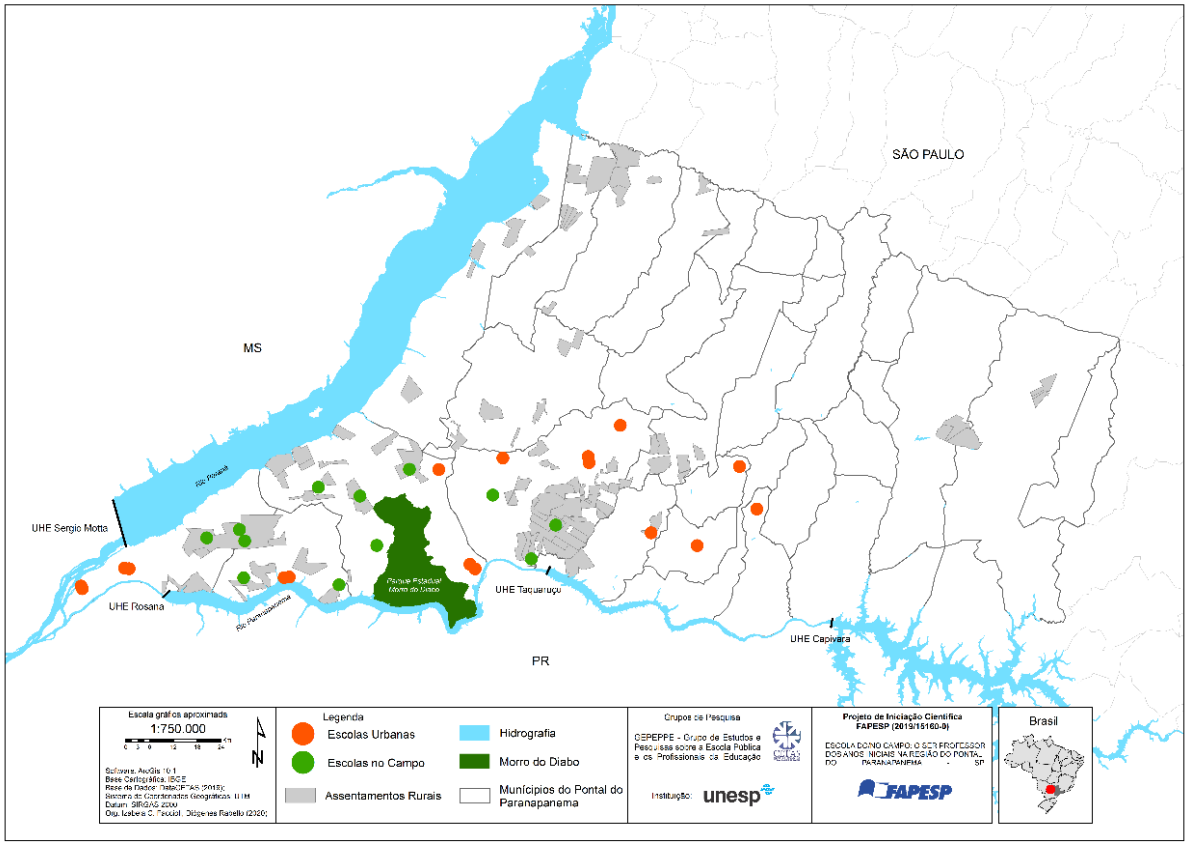
Diretoria de Ensino	Nome da escola/Município
Mirante do Paranapanema	Assentados da Fazenda Santa Clara em R/ Mirante do Paranapanema
	Assentamento Ribeirão Bonito EMEI/ Teodoro Sampaio
	Assentamento Santa Zélia EMEI/ Teodoro Sampaio
	Assentamento São Bento em R/ Mirante do Paranapanema
	Destilaria Alcídia EMEI/ Teodoro Sampaio
	EMEIF Fazenda Nova Pontal/ Rosana
	Gleba Água Sumida EMEI/ Teodoro Sampaio
	Maria Antônia Z Ferreira Profa EMEI/ Euclides da Cunha Paulista

	Núcleo Bonanza EMEIF/ Rosana
	Sitio São Joao EMEIF/ Rosana
Santo Anastácio	Dalva Ferreira Melo Professora EMEFEI/ Presidente Venceslau

Fonte: Dados Censo Escolar 2017. Organizado pelas autoras, 2020.

Os quadros mostram que 95% das escolas são de responsabilidade da Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema, ou seja, dezenove de vinte escolas mencionadas nos quadros pertencem a essa Diretoria. É importante relatarmos que a Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema foi criada pelo Decreto nº 25.000 de 16.04.1986, publicado em 17 de abril de 1986, esta é responsável pelas instituições escolares dos seguintes municípios: Mirante do Paranapanema; Rosana; Euclides da Cunha Paulista; Teodoro Sampaio; Tarabai; Narandiba; Estrela do Norte e Sandovalina.

Figura 2 - Escolas Estaduais próximas e nos assentamentos rurais do Pontal



Na figura acima, representamos as escolas estaduais próximas aos assentamentos rurais em forma de mapa, são 17 escolas urbanas, que atendem

tanto alunos que residem na cidade, quanto nos assentamentos; e 12 escolas no campo, dentre essas escolas, três estão localizadas fora de assentamentos rurais, e as outras 9 escolas, já mencionadas no **quadro 1**, estão dentro de assentamentos rurais da região do Pontal do Paranapanema. Abaixo, elaboramos um quadro com os nomes das respectivas escolas.

Quadro 4 - Escolas Estaduais próximas e nos assentamentos rurais do Pontal

Nome da escola	Zona
E.E. Josú Quirino Cavalcante	Escola Urbana
E.E. Maria Aparecida de Azeredo Passos	Escola Urbana
E.E. Fazenda São Bento	Escola no Campo
E.E. Assentamento Santa Clara	Escola no Campo
E.E. Liria Yurico Sumida Professora	Escola Urbana
E.E. Moacyr Teixeira Doutor	Escola Urbana
E.E. Takako Suzuki Professora	Escola Urbana
E.E. Felício Tarabay Deputado	Escola Urbana
E.E. Zulenka Rapchan	Escola Urbana
E.E. Kosuke Endo	Escola Urbana
E.E. Shizuo Nishikawa	Escola no Campo
E.E. Salvador Moreno Munhoz	Escola Urbana
E.E. Arthur Ribeiro	Escola Urbana
E.E. João da Cruz Mellao	Escola Urbana
E.E. Romilda Lazara Pillon dos Santos	Escola no Campo
E.E. Assentamento Santa Zélia	Escola no Campo
E.E. Antônia Binato Silva (Vó Nina)	Escola no Campo
E.E. Francisco Ferreira	Escola no Campo
E.E. Lidia Sanae Oya	Escola no Campo
E.E. Rosa Francisca Mano	Escola Urbana
E.E. Paulo Coelho	Escola Urbana
E.E. Bairro Santa Rita do Pontal	Escola no Campo
E.E. Maria Antônia Zangarini Ferreira	Escola no Campo
E.E. Ribeirinhos	Escola no Campo
E.E. Gleba XV de Novembro	Escola no Campo
E.E. Francisca Messa Gutierrez	Escola Urbana
E.E. Francisco Piergentile	Escola Urbana
E.E. Maria Audenir de Carvalho	Escola Urbana
E.E. Porto Primavera	Escola Urbana

Fonte: DATACETAS, 2019. Organizado pelas autoras, 2020.

Em um terceiro momento, buscamos por demais características das escolas identificadas, como: quantidade de alunos e infraestrutura. Tendo como foco as escolas mencionadas nos quadros acima, priorizamos os municípios nos quais já tivemos experiências no Projeto Temático, ligado ao CEETAS. Tal Projeto Temático nos proporcionou diversas experiências voltadas à Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema – SP, especificamente nos municípios de Mirante do Paranapanema e Sandovalina, em escolas compostas por alunos que moram em assentamentos.

Sendo assim, optamos por entrar em contato com uma Escola Estadual da Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema, que é responsável pela maioria das escolas em assentamentos com atendimento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos seguintes municípios: Mirante do Paranapanema; Teodoro Sampaio; Euclides da Cunha Paulista e Rosana.

Dentre os quatro munícipios, entramos em contato com uma escola estadual do munícipio de Mirante do Paranapanema, devido ao histórico de luta pela terra e pela presença de 35 assentamentos rurais nesse município, que atendem em média 1.561 famílias, que residem em 1.278 lotes (DATALUTA, 2014), marcados por 128 ocupações entre 1991 e 1998, se tornou referência nesse processo de implantação de assentamentos, contribuindo com o desenvolvimento do campo (FERNANDES; RAMALHO, 2001).

3.2 A Escola Estadual Fazenda São Bento

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, chama-se Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada no Bairro Engenheiro Veras, na zona rural do município de Mirante do Paranapanema e fica a 23 quilômetros da sede do município. Em parceria com a equipe gestora, professores, funcionários e alunos da escola, estamos realizando a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), durante esse período de discussões, estudos e escrita, realizamos a leitura da última versão do PPP e nesse documento está escrito que,

> [...] a escola foi criada conforme Decreto nº 40.824 de 10/05/96 (D.O.E de 11/06/96) e instalada conforme Res: SE.75, de 11/06/97 (D.O.E de 12/06/97) e tem como patrono “São Bento” porque foi o nome da primeira fazenda a ser vendida para assentar algumas famílias. Localiza-se no “centro” das áreas de assentamento antiga Fazenda Haroldina e atende exclusivamente aos filhos dos assentados que estudam no Ensino

> Fundamental (Ciclos I e II) e no Ensino Médio. As famílias atendidas estão assentadas nos seguintes assentamentos: King Meat, Canaã, São Bento I, II, III e IV, Haroldina, Santa Apolônia, Estrela D'Alva, Arco-íris, Santana, Santa Cruz, Alvorada, Marco II e Aparecidinha (E.E. Fazenda São Bento, 2019, p. 2).

Constatamos que a escola pública estadual parceira surgiu em 1996, como resultado da luta dos trabalhadores acampados, atualmente assentados na região, "para atender a demanda de estudantes que estudavam nas escolas emergenciais da região, escolas essas feitas de lona (E.E. Fazenda São Bento, 2019, p. 2). A escola atende grande parte dos filhos de assentados que estudam do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e possui salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para assentados que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por algum motivo específico.

Na conquista dessas terras as famílias ressocializaram-se, construindo nesses lotes as condições básicas para sobrevivência. Em seus pedaços de terra desenvolvem a produção agropecuária, especialmente leite e hortifrutigranjeiros, na qual algumas famílias são vinculadas a Cooperativa de Comercialização e Prestação de Serviços dos Assentamentos da Reforma Agrária do Pontal, como também para a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB).

A construção dessa escola aconteceu aos poucos, primeiramente foram construídas quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala dos professores, um banheiro masculino e um feminino para alunos, um banheiro unissex para professores, uma cozinha e um pequeno pátio. Ao iniciar aulas, notaram que seria insuficiente para atender todos os alunos, por isso, construíram mais três salas de madeira ao lado da escola. Em 1998, como resultado de lutas e reinvindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o governador do Estado, Dr. Mário Covas ampliou a escola, assim, tornou-se a escola que é atualmente e consegue atender seus alunos (E.E Fazenda São Bento, 2019).

O Currículo dessa escola tem passado por um momento de transição de materiais pedagógicos, "[...] devido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Currículo Paulista, ao Guia de Transição e tendo em especial no ensino médio a continuidade da aplicação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo [...]" (E.E. Fazenda São Bento, 2019, p. 8). A reelaboração do PPP, tem como objetivo repensar ações no coletivo que contribuam para o processo de elaboração de conteúdos significativos que atendam as necessidades e o desenvolvimento tanto do

educando como da comunidade escolar, que abordem conteúdos e práticas pedagógicas adaptadas para a realidade dos povos do campo, considerando suas culturas, histórias, saberes, valores e demais particularidades (E.E Fazenda São Bento, 2019).

Em relação aos anos iniciais, foco dessa pesquisa, consideramos importante ressaltar que, a Escola Estadual Fazenda São Bento possui salas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, chamados de “Ciclo de Alfabetização” e salas de 4º e 5º ano, chamados de “Anos Intermediários”, totalizando sete turmas, com 149 alunos matriculados (E.E Fazenda São Bento, 2019).

Como a temática do nosso trabalho está voltada para professores (as) dos anos iniciais, consideramos relevante mencionar nesse tópico que em 2019 e 2020 a escola campo tinha sete professoras lecionando nos anos iniciais, e a diretora da instituição afirmou que para o ano de 2021 serão cinco docentes atuando do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Priorizaremos as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na próxima seção, na qual, apresentamos o perfil de cinco das sete professoras que atuaram na E.E Fazenda São Bento em 2019, ano em que aplicamos os questionários para elas, e posteriormente, dessas cinco docentes, três foram entrevistadas no ano de 2020.

SEÇÃO IV: PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SÃO BENTO

Essa seção apresenta os conceitos usados para a elaboração do questionário padronizado e estruturado, que foi aplicado para cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no final do ano 2019 (APÊNDICE D), para o levantamento de dados de perfil das participantes da pesquisa. Também, relatamos a aplicação dos questionários, mencionando as dificuldades enfrentadas, por fim, traçamos o perfil das professoras que preencheram o questionário, a partir da tabulação dos dados coletados (APÊNDICE F).

5.1 Questionário: conceitos e roteiro

Durante a fase de investigação da pesquisa, o pesquisador utiliza instrumentos metodológicos que possibilitem a coleta de informações sobre um grupo de pessoas, um lugar, um tema específico, enfim, que seja adequado para alcançar os objetivos de sua pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Um dos instrumentos utilizados nessa pesquisa foi o questionário, que pode abranger muitas pessoas e facilitar a coleta de dados. Por outro lado, o uso de questionários não permite o aprofundamento acerca do tema pesquisado e impossibilita o diálogo entre pesquisador e sujeito da pesquisa, por isso, há investigadores que optam pelo uso de questionário, há pesquisadores que utilizam entrevistas, por abranger informações complexas e detalhadas sobre uma temática, e há autores que defendem o uso dos dois instrumentos (SILVA, 2000). Nessa perspectiva, cada instrumento de pesquisa possui uma finalidade, cabe ao pesquisador identificar aquele que lhe permitirá alcançar seus objetivos e desenvolver sua pesquisa.

Optamos por utilizar ambos os instrumentos no presente estudo: questionário e entrevista semiestruturada, por conta dos objetivos que traçamos em nosso projeto. Para isso, passamos pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa[4]. Inicialmente, recorremos ao questionário, por possibilitar a coleta de informações gerais das professoras dos anos iniciais da escola campo e posteriormente, após

[4] CAAE: 26566419.0.0000.5402.

traçarmos o perfil delas e identificarmos algumas ideias sobre o tema apresentado, utilizamos a entrevista semiestruturada, com a finalidade de conversar com algumas docentes sobre ser professora em uma escola localizada no campo.

Para a elaboração do questionário, organizamos questões que tivessem como foco: traçar o perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, nas quais buscamos explicitar com clareza os objetivos de cada pergunta. Fundamentamos o questionário em eixos: a) as questões norteadoras da pesquisa "*quem são os professores que atuam, nos dias de hoje, em escolas do campo dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema? Qual a idade e o sexo desses educadores e educadoras? Qual a formação desses professores? Onde eles moram? Como eles chegaram nessas escolas? Qual a concepção que eles possuem sobre ser professor na escola no campo?*"; b) um dos objetivos específicos da pesquisa "*traçar o perfil dos professores de uma escola no campo";* c) temas que serão posteriormente abordados com maior profundidade na entrevista semiestruturada *"desafios e alegrias do ser docente em uma escola do campo",* a fim de atingirmos nosso objetivo geral da investigação "*analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo".*

Para tanto, tomamos como base as orientações dadas por Manzato e Santos (2012) sobre a elaboração de questionários: elaborar perguntas claras e objetivas; usar poucas questões abertas; evitar o uso de questões extensas; não colocar várias perguntas em uma só questão; utilizar indiretamente questões de checagem no questionário.

Quanto a aplicação, Manzato e Santos (2012) sugeriram a entrega de uma carta explicativa aos sujeitos da pesquisa que explicasse os objetivos e contribuições da mesma, nesse caso, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as cinco professoras que responderam o questionário, e ficamos com uma cópia assinada. Outro ponto ressaltado pelos autores foi a importância de uma boa instrução e conversa com os participantes antes da aplicação do questionário que nessa pesquisa foi feita antes e durante a aplicação, devido ao surgimento de dúvidas por parte de algumas professoras no decorrer do preenchimento.

Quanto aos tipos de questões, o questionário foi composto por questões fechadas, que objetivaram em uma primeira parte coletar informações sobre

características pessoais dos (as) professores (as), como os seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, religião, naturalidade e zona na qual reside. A segunda parte priorizou a formação dos sujeitos (em nível médio e superior). Na terceira as questões foram voltadas para a escola campo, como o tempo de atuação, turma na qual leciona, período, entre outras perguntas. Já a última parte do questionário, se constituiu de questões abertas sobre informações referentes as razões que motivaram a escolha profissional pela docência; o significado de ser professor (a) para ele (a); os desafios e alegrias da profissão na escola campo.

5.2 Questionário: aplicação e dificuldades

A pesquisa de campo iniciou no mês de dezembro de 2019 com o primeiro contato com a escola, que de acordo com Gonsalves (2011), requer uma proximidade com uma população, ou seja, uma aproximação entre o pesquisador e o indivíduo, grupo ou espaço a ser estudado, com o propósito de coletar dados e informações que serão documentadas e interpretadas.

Primeiramente, entramos em contato com a equipe gestora da escola para fazermos uma visita e apresentarmos o projeto de pesquisa. A diretora permitiu que fossemos até lá, agendamos um dia para ir, e fomos muito bem recebidas no espaço escolar. Entregamos uma cópia do projeto para a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e explicamos os objetivos da pesquisa. Assim, no final do mês de dezembro de 2019 retornamos para conhecer os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aplicamos o questionário no momento de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

O questionário foi aplicado para cinco professoras, sendo que as demais não estavam presentes no dia da ATPC, por ser final de ano. Antes de aplicar o questionário, realizei a leitura em voz alta do TCLE para explicar o objetivo da pesquisa, e das questões para esclarecer algumas dúvidas. Durante o preenchimento do instrumento, as professoras apresentaram dificuldades em compreender algumas questões e interpretar o que estava sendo pedido e solicitaram auxílio individual em algumas situações.

Notamos que, as professoras estavam cansadas, devido ao fechamento de semestre, final de ano e reelaboração do PPP da escola. Por esses motivos, acreditamos que algumas questões foram respondidas de maneira rápida e desatenta.

A terceira viagem até a escola estava prevista para o mês de abril de 2020. Entretanto, considerando o cenário mundial em virtude da Pandemia do Coronavírus (COVID-19) não houve a possibilidade de visitarmos a escola novamente.

5.3 Questionário: perfil das professoras

Como mencionamos anteriormente, o questionário foi aplicado para cinco professoras dos anos iniciais, para mantermos o anonimato, durante a pesquisa as denominamos de Silvia; Ana Maria; Cristiane; Sandra e Cinthia, em homenagem as professoras que marcaram minha trajetória no Ensino Fundamental.

Silvia, possui 58 anos, é católica e solteira. Em relação a sua formação no Ensino Médio, ela assinalou duas respostas - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A docente respondeu que é graduada em um curso de graduação, mas não mencionou o nome do curso. Notamos algumas contradições nas respostas dela, pois anteriormente havia relatado apenas um curso de graduação, e na questão referente a uma possível segunda graduação, ela mencionou que se formou em uma Instituição particular de Ensino Superior.

Ainda sobre a Silvia, ela negou ter realizado cursos de pós-graduação, mas escreveu que se formou no curso de pós-graduação no ano de 2016. No ano de 2019 ela lecionava há menos de um ano nessa escola, atuava no 2º ano do Ensino Fundamental no período vespertino, em uma turma de 18 alunos. Ela demora uma hora para chegar até o espaço escolar e afirmou que trabalha 30 horas semanais na escola, sendo quatro horas de Atendimento Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Ao responder as questões dissertativas do questionário, identificamos uma dificuldade, por parte da professora, em interpretar algumas perguntas. Ao questionarmos a respeito do motivo de ter se tornado professora dos anos iniciais, ela respondeu que foi o que ela se identificou mais. Mas na segunda pergunta sobre o que significa para ela ser professora nessa escola, a resposta foi “significa anos iniciais porque eu gosto de crianças” (Silvia, 2019). Para ela, o maior desafio da profissão é ter muita paciência com as crianças, e a maior alegria é que as pessoas são legais e amigas, e ela foi bem recebida quando chegou na escola.

A Ana Maria possui 59 anos, é católica e casada; nasceu em Mirante do Paranapanema/SP, município que a escola campo está localizada, mas ela reside

na zona urbana. Formada pelo HEM em 1986. Mencionou ser formada em dois cursos de graduação, mas descreveu apenas Estudos Sociais com habilitação em História, formou-se em 1992, em uma Instituição de Ensino Superior.

Em 2019 ela lecionava no 4º ano do Ensino Fundamental há mais de seis anos, atuava no período vespertino em uma classe com 15 alunos. Nesse ano de 2020, ela lecionou no 5º ano. Essa professora demora aproximadamente trinta minutos para chegar no seu espaço de trabalho, e afirmou trabalhar 25 horas semanais com alunos e quatro horas de ATPC. Assim como a Silvia, também se tornou professora por se identificar mais com essa profissão, e teve dificuldade em responder a segunda questão referente ao significado sobre ser professora, ela respondeu que “no primeiro momento não tive outra opção, mas, no decorrer dos anos peguei gosto, os alunos são amáveis” (Ana Maria, 2019). Para ela, cada dia aparece um novo desafio, por isso é preciso gostar da profissão, e sua maior alegria é ver os alunos aprendendo e dominando o que foi proposto em cada dia.

Cristiane tem 52 anos de idade, é católica e casada; reside na zona urbana, mas não mencionou o município. Em nível médio, formou-se pelo HEM, no ano de 1995. Graduada em Licenciatura em Pedagogia em 2017 por uma Instituição Particular. Em 2019, lecionava no 5º ano do Ensino Fundamental no período vespertino, em uma turma com 21 alunos. Essa professora trabalha de um ano a cinco anos nessa escola. Por residir na zona urbana, ela demora uma hora para chegar até a escola e trabalha 30 horas semanais.

Para Cristiane, ser professora sempre foi um sonho e ela gosta muito de trabalhar com crianças, a vontade surgiu quando ela trabalhou como babá e “passou a enxergar nas crianças o potencial de aprendizagem significativa das crianças” (Cristiane, 2019). Ser professora dos anos iniciais nessa escola que ela está significa algo muito importante, ela relata que “ao ensinar transfiro conhecimentos e ao mesmo tempo aprendo experiências trocadas o tempo todo” (Cristiane, 2019). Ela afirma que, “os grandes desafios são propor aprendizagem para que possa sanar as dificuldades desses alunos e garantir experiências de aprendizagens” (Cristiane, 2019) e que a maior alegria é “ver essas crianças engajadas na sociedade tornando cidadãos críticos de seus valores” (Cristiane, 2019).

A professora Sandra tem 43 anos, é católica e reside na zona rural, perto da escola campo, por isso demorava apenas quinze minutos para chegar na escola. Formada em nível médio pelo HEM. Graduada em Pedagogia em uma Instituição

Particular de Ensino Superior. Realizou duas pós-graduações, a primeira foi Psicopedagogia e a segunda foi Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambas em Instituições Particulares. Ela lecionava no 4º ano do Ensino Fundamental no período vespertino, em uma turma com 15 alunos da E.E Fazenda São Bento, no entanto, em 2020 deixou de ser professora nessa escola. Ela trabalhava 30 horas semanais nessa escola (25 horas com os alunos e cinco horas de ATPC).

Sua resposta da primeira pergunta, sobre o motivo de ser professora foi semelhante a justificativa da Cristiane, pois ela menciona que sempre foi um sonho desde a sua infância e seus pais a apoiaram. Para ela, ser professora dos anos iniciais nessa escola é uma grande satisfação, ela agradece a sua família por ter ajudado a realizar esse sonho. A falta de interesse por parte de alguns alunos é o maior desafio da profissão docente mencionado pela Sandra, e ela descreve que a maior alegria é

> Quando vejo que o meu objetivo de ensino-aprendizagem seja realizado e satisfatório. E a grande alegria é ver aqueles alunos avançarem e proporcionar a aprendizagem para aqueles pequeninos que passaram por mim e hoje se tornaram pessoas de grande sucesso (SANDRA, 2019).

A última professora participante, nomeada Cinthia, tem 27 anos de idade, é católica, nasceu e reside na zona rural de Mirante do Paranapanema/SP, por isso demora dez minutos para chegar até seu trabalho. Formada no Ensino Médio Regular em 2009. Graduada em Pedagogia por uma Universidade Pública no ano de 2014. Nos últimos dois anos, ela lecionou no 3º ano do Ensino Fundamental da escola campo no período vespertino. Assim como as demais docentes, ela trabalha 30 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula e o restante em ATPC.

Ao responder as questões abertas, ela também relatou que desde criança queria ser professora, e conseguiu passar no vestibular quando concluiu o Ensino Médio. Especificamente nessa escola, ela afirma ser muito gratificante para trabalhar, ao escrever que “é muito gratificante ensinar crianças que são filhos/sobrinhos de ex-colegas de classe meus, além disso, é uma sensação indescritível ser professora de uma escola em que estudei desde criança” (Cinthia, 2019). Os desafios mencionados por ela são “a participação dos pais na vida escolar dos filhos e fazer com que os alunos reflitam melhor sobre sua realidade e tenha vontade de explorar novos lugares além dos assentamentos” (Cinthia, 2019). No entanto, ela expõe que “apesar das dificuldades, fico feliz em receber carinho e a admiração de meus alunos” (Cinthia, 2019).

5.4 Análise dos dados dos questionários

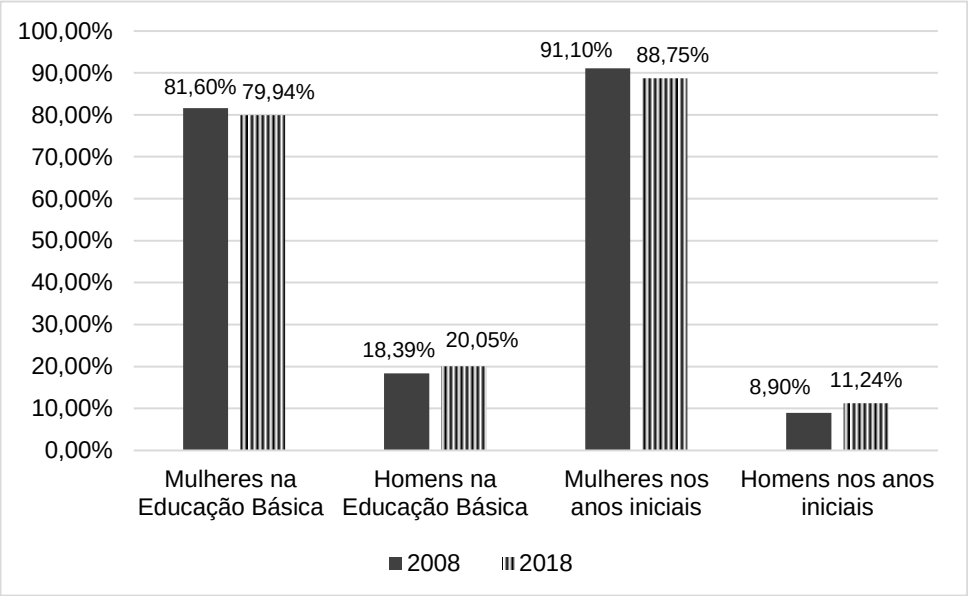
Esse tópico consiste em refletir sobre alguns dados relevantes identificados durante a leitura, tabulação e análise dos questionários. Essas informações foram fundamentais para a etapa da realização das entrevistas semiestruturadas com três das cinco professoras. Os assuntos a serem abordados nos subtópicos a seguir, são voltados à feminização do magistério, por conta de as cinco docentes serem mulheres, assim como, aos dados pessoais e profissionais das cinco participantes.

5.4.1. Feminização do magistério: a presença das mulheres na docência

Dentre as professoras participantes da pesquisa os dados evidenciam a presença majoritária de mulheres nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola campo. Segundo os dados estatísticos do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, referentes ao sexo dos (as) docentes que atuam no Brasil, no ano de 2008 existiam 1.983.130 professores e professoras lecionando na Educação Básica, sendo 81,60% (1.616.284) mulheres e 18,39% (364.846) homens, no mesmo ano, 737.358 docentes atuavam nos anos inicias, e dessa quantidade 91,10% eram do sexo feminino e 8,9 % eram no sexo masculino. Nota-se que a presença da mulher na docência se estende a esfera nacional, por isso, as cinco professoras fazem parte de uma grande porcentagem de mulheres que lecionam em nosso país, especialmente nos anos iniciais, no qual a porcentagem é maior que nos anos finais (73,74%).

Comparando os dados de 2008 com o ano de 2018, o mesmo documento apresenta as seguintes informações:

Figura 3 – Relação de professores no Brasil



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019). Organizado pelas autoras, 2020.

Considerando que, os dados mencionados anteriormente são consequências de um processo histórico que iniciou no século XIX, conhecido como feminização do magistério, é necessário contextualizarmos brevemente esse percurso para a compreensão do gráfico acima, que indica uma alta porcentagem de mulheres atuando como professoras na Educação Básica brasileira.

Inicialmente, para compreendermos o ingresso das mulheres na docência, perpassamos por dois conceitos fundamentais para quem pesquisa esse assunto: sexo e gênero. O primeiro, é um termo não utilizado por pesquisadores das áreas de Sociologia, Linguística, Psicanálise, Psicologia, História e Antropologia, pois se restringe a questões biológicas do ser humano, caracteriza a mulher como a “cuidadora e afetiva” e o homem como o “forte e poderoso”, criando estereótipos que segregam as mulheres socialmente (VIANNA, 2013). A palavra “gênero” começou a ser utilizada no século XX, por feministas americanas e inglesas. Esse termo conecta a história dos indivíduos com suas atitudes, considera a ligação existente entre o feminino e masculino, a partir das relações sociais e de poder. Tais discussões foram fundamentais para o fortalecimento das lutas feministas contra a desigualdade entre homens e mulheres, resultado de uma sociedade que oprime a mulher (CASTILHO, 2008).

Nessa perspectiva, não se utiliza mais o determinismo biológico para o entendimento acerca das diversas identidades de gênero, passou-se a considerar a

identidade pessoal e socialmente construída dos sujeitos, por meio das relações e ambientes que se encontram (VIANNA, 2013).

Tendo em vista, as relações de classe e gênero no século XIX em uma sociedade que considerava a mulher como responsável pela alimentação, cuidado, educação e maternidade, e o homem como provedor e detentor do poder, tivemos como o primeiro trabalho de mulheres brancas de classe média a profissão docente, sendo idealizada para elas. De acordo com Vianna (2013), em 1920, 72,5% das (os) professoras (es) no ensino público primário eram mulheres. Momento marcado pelo afastamento dos homens das salas de aula, devido aos baixos salários, o maior controle do Estado, o aumento do período letivo, a precarização da profissão e a perda de autonomia (YANNOULAS, 2011).

A partir do século XX, com as alterações econômicas, sociais, culturais, políticas e demográficas, as mulheres continuaram ser a maioria no magistério, fator que está ligado a divisão sexual do trabalho, que configurou profissões voltadas para mulheres (VIANNA, 2013).

Mesmo com o passar dos anos e os alguns homens atuando como professores, “a configuração do que chamamos de feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera composição sexual da categoria docente” (VIANNA, 2013, p. 167). Dentre essas problemáticas estão as ocupações de níveis e cargos por homens, que são vistos com maior apreciação e possuem melhor remuneração.

Atualmente, percebe-se uma mudança em relação a prática docente, mesmo que ocupadas majoritariamente por mulheres, a concepção social restrita sobre afetividade e sensibilidade ligada a professora é um equívoco, pois estudos como o da Vianna (1998) mostram que há uma troca de carinho entre professor e aluno também, ou seja, professores e professoras “dedicam-se emocionalmente e pedagogicamente aos alunos com os quais se envolvem e que retribuem, de alguma forma, este empenho” (VIANNA, 2013, p.176).

Compreendemos que, essas cinco docentes fazem parte desse processo histórico relacionado a profissão e espaço que elas ocupam, embora seja um número pequeno comparado a totalidade de professoras atuando nos anos inicias do Ensino Fundamental no Brasil em 2018 (88,75%), reconhecemos que cada uma possui uma trajetória pessoal e profissional de luta, tanto por ser mulher, quanto por ser professora, e enfatizamos a importância de abordarmos questões de gênero em

um trabalho que almeja analisar o ser professor em uma escola localizada no campo. A partir dessa constatação, propomos uma mudança no título dessa pesquisa, ao invés de ser “Educação do/no Campo: o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema – SP”, passaremos a usar “Educação do/no Campo: o ser professora dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema – SP”.

5.4.2. Dados pessoais das participantes da pesquisa

Esse subtópico visa apresentar o perfil dos participantes da pesquisa no que se refere a idade, religião e local em que residem.

Dentre as cinco professoras, três possuem entre 50 e 60 anos de idade, uma possui entre 40 e 50 anos e a outra tem entre 20 e 30 anos, dado que nos inquietou, por 60% das docentes estarem no fim de suas carreiras docentes, e apenas uma estar em início de carreira. Comparando com os últimos dados encontrados no Censo Escolar da Educação Básica (2007) de estudos sobre o professor, 26,06% dos (as) professores (as) tinham entre 25 e 32 anos de idade no Brasil, e 11,86% tinham mais de 50 anos, ou seja, a maioria eram docentes em início de carreira.

A partir desses dados, analisamos que nos últimos anos tivemos um ingresso menor de jovens na profissão docente, nesse caso, ocorreu um envelhecimento do corpo docente nas escolas. Devido à desvalorização dos (as) professores (as) e a precarização do seu trabalho, tem diminuído o desejo dos jovens pela profissão. Esse desafio se destacou nas falas da diretora da E.E Fazenda São Bento, ao afirmar o desinteresse dos alunos pela docência nos dias de hoje, consequência da desvalorização e dificuldades da profissão docente nesse contexto (LIMA; PIVA; FACCIOLI, 2019).

Dados apresentados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2006 e 2015, reafirmam a ideia expressa pela diretora, e mostram que a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que desejam seguir carreira docente caiu de 7,5% para 2,4%. Queda que não se limita ao Brasil, o desinteresse pela profissão foi identificado pela OCDE nos demais países que a compõe.

Constatamos que, as cinco professoras com idades distintas possuem uma religião em comum, são católicas. Vivemos em um país com uma diversidade de religiões, as principais são: católicos, evangélicos, espíritas, budistas, umbandistas e

judeus. Uma pesquisa realizada pelo Datafolha (2020) aponta que 50% dos brasileiros são católicos, sendo 51% mulheres.

Um último dado relevante sobre o perfil pessoal das docentes para o presente estudo é o local que as professoras participantes da pesquisa residem, duas responderam que residem na zona rural e demoram menos tempo para chegar até a escola, por estar localizada em um assentamento rural, por isso elas demoram de 10 a 15 minutos para se deslocarem até a E.E Fazenda São Bento. Outras duas docentes moram na zona urbana, sendo assim, demoram mais tempo para chegarem até seu local de trabalho, utilizam de 30 minutos a 1 hora para se locomoverem, e uma docente não respondeu essa questão.

A relevância desse dado está relacionada a dois fatores. O primeiro refere-se à identidade docente, ao lugar de pertencimento dessas professoras, retomando ao conceito de lugar, como espaço ao qual nos sentimos parte, criamos vínculos, vivenciamos experiências boas, e construímos nossa identidade, a partir dessas vivências e relações. Para um (a) professor (a) que mora no campo, o próprio campo pode ser um lugar para ele (a), pois está relacionado a realidade que ele (a) vive, e a chance dessas duas professoras que moram na zona rural sentirem-se mais acolhidas e parte da escola campo é maior, assim como, a possibilidade de aproximação com os alunos, que também são assentados, pode ser mais intensa. Assim como, a professora Cinthia, que é fruto de uma geração que vivenciou a luta pela terra, que estudou na E.E Fazenda São Bento e voltou para a sua origem como professora, exprime também o universo de perspectiva dos sujeitos que lutam pela terra.

O segundo fator ligado ao último dado mencionado, é o quão a distância do local de trabalho pode afetar a disposição docente. Para as professoras que moram cerca de uma hora da escola é mais cansativo e as condições da estrada de terra não são favoráveis para esse trajeto, em dias de chuva, o barro dificulta o deslocamento. Assim como, há uma preocupação com os alunos, em relação a distância do lugar em que ele mora até a escola que ele estuda, é preciso que a equipe gestora, os demais docentes e alunos olhem para os (as) professores (as) que vem de longe também, a fim de acolhe-los e motivá-los.

5.4.3. Dados referentes a formação das professoras

Inicialmente, analisamos a formação em nível médio, sendo que três professoras se formaram na HEM, uma docente assinalou HEM e o CEFAM. A quinta professora formou-se pelo Ensino Médio Regular. A partir disso, nota-se que 80% cursou a HEM. Por isso, voltaremos nossos olhares para essa formação.

Duas professoras concluíram a HEM entre 1985 e 1995, e as outras duas deixaram a questão em branco, esclarecemos que esse período foi marcado pelo ingresso de vários estudantes nessa habilitação. A HEM foi criada durante a ditadura militar em 1971, com a Lei 5.692/71 que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 e extinguiu as antigas Escolas Normais (MENEZEZ; GEBRAN; KLEBIS, 2015).

Nesse período, o governo militar impôs o modelo tecnicista de educação, pautado na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, uma relação estritamente técnica, que almejava a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, instituiu-se a HEM, que tinha como objetivo profissionalizar o aluno durante o segundo grau habilitado, para lecionar nas antigas séries iniciais do primeiro grau, atuais anos iniciais do Ensino Fundamental (MENEZEZ; GEBRAN; KLEBIS, 2015).

As críticas sobre a HEM são referentes a duração do curso, composto por apenas três anos, os interesses econômicos por trás do surgimento dessa habilitação, voltados para expansão do acesso ao magistério, para suprir a falta de professores (as). Além dessa preocupação com a quantidade, ao invés da qualidade, a fragilidade da organização do currículo também foi bastante discutida,

> A estrutura curricular desse curso compunha-se de dois momentos: 1. Educação geral – nos dois primeiros anos – com formação integral do professor; 2. Formação especial – no 3º ano – constituída de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino, desenvolvida sob a forma de estágio Supervisionado (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 47, apud MENEZEZ; GEBRAN; KLEBIS, 2015, p. 16516).

Nessa perspectiva, a fragmentação do currículo e o modelo tecnicista de educação aderido pelo governo militar, tornou a formação de professores das séries iniciais ainda mais precária, devido as fragilidades e intencionalidades da HEM. Visto que, as HEM's evidenciaram a precarização da formação docente, foi criado o CEFAM, com ensino em tempo integral, no qual, havia uma seleção tanto para o copo discente, quanto para os docentes. Os alunos selecionados recebiam bolsas

de estudo para frequentar as aulas no valor de um salário mínimo, também tinha duração de três anos, no entanto, possuía um currículo que “abrangia a formação geral e a pedagógica dos docentes, valorizando as práticas de ensino” (MENEZEZ; GEBRAN; KLEBIS, 2015, p. 16517).

O principal objetivo do CEFAM era articular todos os graus do ensino, e “propõe uma dimensão ampliada para a formação inicial e continuada, a fim de que as deficiências do professor possam ser minimizadas” (GASPAR, 2004, p. 3). Ao contrário da proposta da HEM, os CEFAM’s olhavam para o professor como fundamental para superação dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, por isso, defendia-se a formação de professores atuando na prática.

Devido à falta de financiamento e investimento nos CEFAM’s, no artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN/96), foi declarado que

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

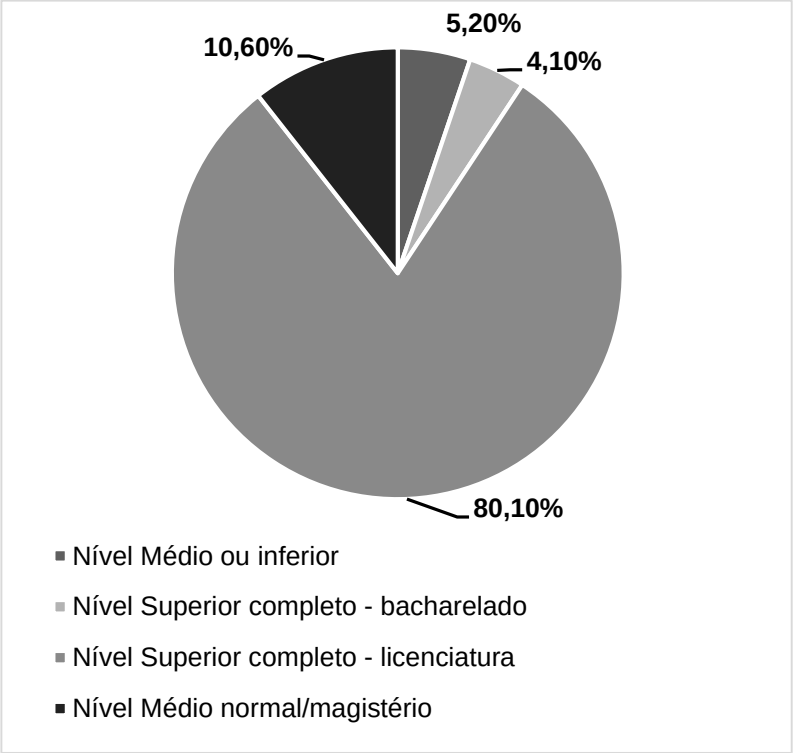
Em 2003, foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, sob a direção do secretário de Educação Gabriel Chalita, a extinção do CEFAM. Ressaltamos que em alguns estados brasileiros ainda existem formações em nível médio para o magistério.

Ao resgatarmos brevemente esse percurso da formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nosso país, notamos que a formação inicial, em nível superior, é recente comparada as demais profissões. Para o exercício da docência na Educação Básica, como citamos anteriormente, a LDBEN/96 solicitou que professores (as) fossem formados (as) em cursos de licenciatura plena em nível superior, porém, mesmo permitindo que professores de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tivessem apenas formação em nível médio, três das cinco docentes afirmaram ser formadas em licenciatura em Pedagogia, uma mencionou ser graduada em Estudos Sociais em História, e a outra deixou a resposta em branco.

Identificamos no Censo da Educação Básica de 2019 que dos professores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 84,2% são formados em

nível superior, sendo que 80,1% cursaram licenciaturas e 4,1% bacharelados, e 10,6% possuem formação em ensino médio normal/magistério. Além disso, os dados apresentam que 5,2% têm apenas formação em nível médio ou inferior. Elaboramos o gráfico abaixo, para visualizarmos essas porcentagens.

Figura 4 - Escolaridade dos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2019).



Fonte: Censo da Educação Básica de 2019. Organizado pelas autoras, 2020.

A partir da análise dos dados acima, a alta porcentagem de professores formados em nível superior nos surpreendeu positivamente, visto que, acreditamos na possibilidade da formação inicial permitir discussões, reflexões e aprendizados com o coletivo para além do “aprender a “saber ensinar”, mas aprender a “ser alguém que ensina” (AKKERMAN; MEIJER, 2011 apud CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016, p. 381), porque ensinar é para além dos conteúdos pré-definidos, é pensar criticamente, culturalmente e humanamente.

Ainda sobre a formação de professores é relevante focar nessa formação em nível superior. Dentre as participantes apenas uma professora formou-se em nível superior em uma Universidade Pública, o que reafirma a porcentagem de

concluintes na área de Educação que se formaram em cursos privados, apresentada no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, totalizando 70,4% dos professores graduados em instituições privadas no ano de 2018.

Finalizamos esse subtópico, com os dados voltados para a Pós-graduação, que evidenciam um percentual de 80% das professoras que não realizaram cursos de pós-graduação. Esse dado também vai ao encontro da porcentagem de professores com pós-graduação das redes estaduais da Educação Básica, na qual a escola campo pertence, revelado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, que resulta em 43,5% dos professores no ano de 2018. O maior índice de docentes com pós-graduação está nas redes federais, totalizando 78,5% dos professores.

5.4.4. Informações da carreira das docentes na escola campo

Dentre os dados sobre o trabalho das docentes na escola campo, destacamos o tempo que elas atuam nessa mesma escola. Duas professoras lecionam há menos de um ano nessa instituição, outras duas atuam nessa escola há aproximadamente um período de 1 a 5 anos, e apenas uma docente está a mais de 6 anos atuando como professora na escola campo.

Esses dados revelam uma rotatividade de professores (as) dos anos iniciais nessa escola, ou seja, há uma frequência na entrada e saída de professores (as), tendo em vista que apenas uma docente está mais tempo exercendo sua profissão na escola campo. Cunha (2019) aponta que, estudos investigam a predominância de rotatividades em escolas que apresentam uma ausência de acessibilidade, menos segurança e uma localização afastada.

Levando em consideração que vivemos em um país muito desigual, e as oportunidades são diferentes para cada sujeito, de acordo com a sua condição financeira, raça, cor, etnia e gênero, reconhecemos que, os estudantes que frequentam essas escolas periféricas, são cidadãos excluídos socialmente, e na educação não é diferente, eles ocupam as escolas com menos segurança em bairros mais violentos, e todo esse contexto interfere no desempenho dos alunos, assim como, na rotatividade de docentes nessas escolas.

No entanto, compreendemos que a escola não se encontra em uma zona insegura, mas por ser uma escola no campo, há uma longa distância e como mencionado anteriormente, as condições da estrada entre a cidade (zona urbana) e

o assentamento são favoráveis, fator que pode ser uma justificativa para alguns professores (as) que residem na cidade desistirem de lecionarem nessa escola. Outro aspecto a ser considerado é que os docentes com uma formação mais qualificada optam por dar aula em escolas com um desempenho elevado, em uma localização mais próxima e de fácil acesso, essas vagas se tornam mais disputadas entre os docentes, e as demais escolas tendem a ser últimas opções (CUNHA, 2019).

Pereira Junior e Oliveira (2016) utilizam a palavra *turnover*, que significa “rotatividade” em inglês, por ser uma problemática bastante discutida em vários países, eles afirmam que “o *turnover* pode acarretar perda de produtividade e impactar negativamente a motivação pessoal e comprometimento dos funcionários” (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 315). Consideramos que, essa entrada e saída de professores (as) impossibilita a criação de vínculos, trocas de experiências e uma organização entre os docentes, o que é de grande importância para a produtividade e motivação deles.

Em relação a E.E Fazenda São Bento, por ser uma escola localizada em uma região predominantemente rural, com muitos assentamentos e com engajamento marcante dos Movimentos Sociais, especialmente do MST, na luta pela terra, refletimos que a ausência da identidade docente nesse espaço, já mencionada anteriormente, pode ser um fator para a saída desses professores (as) dessa escola, visto que grande parte são moradores da zona urbana.

Concluímos esse tópico, apresentando um elemento necessário ao discutir-se sobre a atuação docente: quantidade de alunos por sala. Na escola pesquisada, quatro (80%) docentes lecionam em salas de aula com aproximadamente 15 a 20 alunos, uma quantidade favorável para um bom aproveitamento das aulas, e apenas uma docente (20%) trabalha com uma turma de 21 a 30 alunos. Essa informação está diretamente relacionada ao índice de matrículas na Educação Básica em nosso país, apresentado pelo Censo Escolar de 2018, que são majoritariamente realizadas em escolas da área urbana, totalizando 88,7%, já as matrículas em escolas públicas estaduais referem-se apenas a 5,2% dos alunos. Portanto, diferentemente da maioria das escolas urbanas, que possuem salas lotadas, as escolas localizadas no campo possuem turmas reduzidas.

SEÇÃO V: ENTREVISTAS SOBRE SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO

A análise dos dados foi realizada a partir da codificação, categorização e teorização fundamentada em Araújo- Oliveira, (2010). Utilizamos essa proposta de análise, pela dinamicidade da autora ao explicar como trabalhar com as informações coletadas, com base nos seguintes passos, resumidos abaixo:

1º. Transcrição: escrita e organização dos dados coletados;

2º. Leitura: ler as respostas dos sujeitos e fazer anotações nas margens com interpretações;

3º. Codificação: adotar códigos para cada trecho, com nomes ou siglas falsas.

4º. Categorização: agrupar trechos das respostas dos entrevistados por categorias, a fim de unificar as respostas com as mesmas temáticas e assuntos;

5º. Teorização: aplicar um método formal e estrutural para organizar as ideias, a partir das teorias utilizadas na pesquisa.

Esta seção tem como objetivo apresentar passo a passo do processo de análise dos dados coletados, por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas.

6.1 Escolha das docentes para as entrevistas

Diante dos dados dos questionários, selecionamos três educadoras, a partir dos seguintes critérios: *qual a formação acadêmica; quanto tempo atuou na escola campo; em qual zona reside e qual o significado de ser professor em uma escola no campo para esse (a) docente*, a fim de levantarmos informações opinativas. Segundo Luna (2000, p. 49) as informações opinativas são “aquelas que exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões etc.”

As entrevistas semiestruturadas foram compostas por perguntas que investigaram a história, identidade e formação das entrevistadas. Esse instrumento foi escolhido, pois permite que atuemos como “mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (DUARTE, 2004, p. 220).

Evidenciamos que, existem muitas características em comum entre as docentes, desde o próprio gênero, quanto a religião, formação e tempo de atuação na escola campo. Por isso, observamos as particularidades de cada uma, a fim de

identificarmos três professoras que tivessem poucas semelhanças entre si, para que os dados coletados na entrevista abrangessem uma maior variedade de visões e experiências acerca do ser professora no campo.

Nesse sentido, convidamos as docentes Ana Maria, Sandra e Cinthia (nomes fictícios) para possíveis entrevistas. Ao aplicarmos o questionário, havíamos mencionado que em um segundo momento entrevistaríamos algumas delas, e elas assentiram. No entanto, retomamos esse convite via e-mail e *WhatsApp*, por conta da Pandemia do Covid-19.

Reconhecemos que a professora Ana Maria possui mais experiências na E.E Fazenda São Bento, por lecionar a mais de seis anos na mesma. Optamos também por convidá-la por ser a docente com maior idade entre as cinco participantes, atualmente, com 60 anos de idade e por residir na zona urbana do município de Mirante do Paranapanema/SP.

Identificamos que a professora Sandra reside na zona rural de Mirante do Paranapanema/SP, possui um perfil diferente das demais, por ter realizado a HEM e ter feito licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Privada, além disso, exerceu a profissão na escola campo aproximadamente entre 1 a 5 anos. Nesse ano de 2020, a docente deixou de lecionar na E.E Fazenda São Bento.

A terceira docente foi escolhida por ser a mais nova, em início de carreira na E.E Fazenda São Bento, por ter estudado nessa escola quando pequena e morar na zona rural, próxima a escola campo. Outra informação referente a Cinthia, é que ela é única professora das cinco docentes formada em Pedagogia em uma Universidade Pública.

Consideramos relevante mencionarmos que duas das participantes da pesquisa demoraram um longo tempo para responderem nosso convite, o que dificultou a pesquisa, devido ao curto tempo que tínhamos para análise dos dados. Tendo em vista que esse período de Pandemia tem sido bastante delicado, especialmente para professores e professoras que estão se redobrando em proporcionar aulas remotas de qualidade aos seus alunos (as), entendemos que a ausência de tempo, as preocupações e angústias das docentes impactaram no retorno em relação as entrevistas.

Concluímos que, a aplicação dos questionários, em um momento anterior as entrevistas, nos possibilitou a coleta de informações referentes as docentes, que foram fundamentais para o conhecimento prévio, identificação e escolha das

possíveis entrevistadas. Ressaltamos que, normalmente utiliza-se o instrumento questionário para um grupo grande de participantes, no entanto, como o nosso objetivo era traçar o perfil das professoras que lecionam nos anos iniciais da E.E Fazenda São Bento, nos deparamos com apenas cinco docentes, e mesmo assim, o instrumento foi de extrema importância para o percurso metodológico da atual pesquisa.

6.2 Entrevista piloto

Tendo em vista a Pandemia do Covid-19, momento triste e complicado que estamos vivenciando mundialmente, os nossos percursos metodológicos foram adaptados. Em relação a entrevista piloto, realizamos uma entrevista por meio de uma ligação pelo aplicativo *WhatsApp,* devido a impossibilidade de contato físico e social nesse período. Essa foi uma alternativa que encontramos para a realização dessa conversa, a fim de adequarmos nosso roteiro para as entrevistas futuras com as docentes participantes da segunda etapa da pesquisa.

A entrevista piloto é fundamental para reflexão e análise do roteiro, um procedimento que contribui para adequarmos as questões ao sujeito participante, nesse caso, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de assentamento. Como nos deparamos com um momento inesperado, não conseguimos encontrar uma professora que fosse dos anos iniciais para o desenvolvimento da entrevista piloto.

As informações dessa entrevista piloto, não serão utilizadas para análise da pesquisa, no entanto, utilizamos como base para a percepção acerca dos desafios encontrados durante o diálogo com o participante, a fim de modificarmos e alterarmos partes do roteiro de entrevista, para atingirmos o objetivo geral da pesquisa, e analisarmos o ser professor dos anos iniciais na região do Pontal do Paranapanema/SP.

O participante da entrevista piloto foi um professor de História e Geografia, que leciona no Ensino Fundamental e Ensino Médio em duas escolas no município de Rosana/SP, em um grande e conhecido assentamento da região do Pontal do Paranapanema, denominado Gleba XV. Conseguimos o contato desse docente com o Coletivo de Pesquisadores CEETAS, nosso parceiro em outras pesquisas, que conhece muitos professores e professoras da zona rural dessa região.

O primeiro contato com o entrevistado foi via mensagem, para marcarmos a entrevista que foi realizada no mês de abril de 2020, em uma segunda-feira no período da tarde, por ligação, como dito anteriormente. Inicialmente, explicamos o objetivo da pesquisa e perguntamos se a conversa poderia ser gravada, para posteriormente recorrermos às informações do professor.

Para Leone (2011), a entrevista piloto traz duas contribuições para a reelaboração do roteiro:

1º. Revisão da ordem das perguntas, para evitar mudanças bruscas de uma para outra, a fim de possui um roteiro harmônico;

2º. Cuidado na escolha dos termos interrogativos, ela deu o exemplo do: "**por que**" X "**como**", pois cada um possibilitará um tipo de resposta, o primeiro de causalidade e o segundo descritiva.

Não percebemos a necessidade de reestruturação das questões norteadoras do roteiro de entrevista, mas no final das entrevistas questionamos as entrevistadas sobre como tem sido esse período de Pandemia, ou seja, acrescentamos uma questão voltada ao contexto inesperado que vivenciamos. Além disso, esse teste-piloto auxiliou a melhorar nossa a atuação como entrevistadora. Nessa entrevista especificamente, os desafios se estenderam para além do nervosismo, o modo como tivemos que realizá-la, impediu que identificássemos as expressões do professor, ele não conseguiu perceber nossas expressões de consentimento às suas respostas, o sinal de internet estava muito ruim, devido ao local que ele reside na zona rural, por essa razão, não foi possível fazer vídeo chamada.

Essa pandemia nos impossibilitou de estarmos fisicamente perto um dos outros, nos forçou a mudarmos hábitos, e com a metodologia da pesquisa não seria diferente, compreendemos que a entrevista-piloto por ligação não é a estratégia ideal para uma boa coleta de dados, diante desse cenário, lamentamos, mas foi a melhor alternativa encontrada.

6.3 Aplicação e transcrição das entrevistas

Relatamos anteriormente que, devido a Pandemia do Covid-19 que estamos vivendo nesse ano de 2020, tivemos dificuldades em contatar as professoras participantes. Para além dessa dificuldade, não tivemos a oportunidade de nos encontrarmos presencialmente com as professoras, por essa razão, as entrevistas foram realizadas virtualmente, via *Google Meet*, um serviço de comunicação por

vídeo desenvolvido pelo *Google* que tem sido bastante usado nesse período, que nos permitiu ver e ouvir as três professoras.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Cinthia que reside em um sítio próximo a escola campo, a especificidade e identidade da docente se fez presente no local que ela estava durante a entrevista, embaixo de uma árvore em uma paisagem rural, na qual ela pertence, construiu sua história, seus valores e hoje tem a oportunidade de atuar profissionalmente. A segunda entrevistada foi a professora Ana Maria que estava em sua casa, na zona urbana, durante a realização da entrevista. Por fim, a docente chamada Sandra que também reside em um sítio, na zona rural, estava em sua casa durante a realização da entrevista. Não tivemos problemas em relação a conexão da internet em nenhuma das entrevistas.

Recorremos aos quatro passos propostos por Araújo-Oliveira (2010) para realização das entrevistas. Todavia, a autora pontua que não existem receitas para nos tornarmos bons entrevistadores (as), a prática e a reflexão que nos ajudarão a perceber os erros e acertos durante a aplicação de entrevistas. Nessa perspectiva, nossas ações antes, durante e depois dos diálogos com as professoras não ocorreram de maneira padronizada, mas nos auxiliaram na organização e desenvolvimento das entrevistas.

Sintetizamos as quatro atitudes sugeridas por Araújo-Oliveira (2010, p. 43-44) no quadro abaixo:

Quadro 5 – Atitudes para organização da aplicação das entrevistas

Atitudes	**Síntese**
1º Combinar um lugar tranquilo com o entrevistado para a realização das entrevistas.	Ambas as entrevistas foram realizadas via *Google Meet* em ambientes tranquilos, que proporcionaram uma boa qualidade do áudio e da imagem durante as conversas.
2º Explicação breve sobre o objetivo da entrevista. Comunicar o anonimato do participante. Solicitar a permissão do entrevistado para a gravação da entrevista. Papel do entrevistador estimular a fala do entrevistado.	Realizamos uma introdução antes da aplicação das entrevistas, para conversarmos sobre a temática da pesquisa e objetivo da entrevista com as professoras. Informamos que haveria nomes fictícios para cada uma delas e perguntamos se autorizavam que gravássemos as conversas.
3º O pesquisador não deve tornar a entrevista um debate. Não deve julgar as respostas e comentários dos entrevistados.	Utilizamos sinais para mostrarmos interesse pelas respostas das docentes, como assentir com a cabeça e falas afirmativas no final das

	respostas.
4º O entrevistador deve intervir quando o entrevistado fugir do tema da questão, a fim de retomar os objetivos da entrevista, com seguintes comentários “Você fez uma fala sobre...poderia me explicar mais sobre isso?”.	Não tivemos a necessidade de intervir durante as respostas para retornarmos ao tema, mas utilizamos de questões complementares para esclarecimento de alguns pontos.

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

Em seguida, com as gravações e anotações em mãos, transcrevemos as entrevistas e iniciamos a análise dos dados, descrita no subtópico a seguir.

6.4 Processo de análise das entrevistas

Para a realização da análise dos dados, realizamos várias vezes a leitura das transcrições para que pudéssemos compreender as informações e conteúdos obtidos. No decorrer das leituras, realizamos anotações que nos auxiliaram na interpretação das respostas.

Como afirmamos em nossas reflexões e referencial teórico, na Educação do Campo, aspectos particulares devem ser considerados, entre eles estão: o campo como lugar de saberes, culturas, lutas, trabalho, para além do território em si; o processo de construção e reconstrução da Educação do Campo pelos trabalhadores (as) do campo, em conjunto com os Movimentos Sociais do Campo, especialmente o MST, com pesquisadores (as) dessa temática, a fim de descontruir a Educação Rural Brasileira e propor uma educação significativa aos educandos, articulada com a realidade camponesa; as três concepções teóricas da Educação do Campo: Pensamento Pedagógico Socialista; Pedagogia Libertadora e Pedagogia do Movimento e as diferentes experiências educativas que os alunos de escolas no/do campo vivenciam.

Nesse sentido, para organizarmos as informações e analisarmos o ser docente em uma escola de assentamento rural, a partir da visão e experiências das participantes da pesquisa, realizamos uma caracterização de cada professora, pois cada uma possui uma trajetória, formação e práxis diferente. Como dito anteriormente, a codificação (atribuição dos nomes fictícios das professoras) foi realizada em uma etapa pré-entrevistas, para informarmos as docentes sobre o anonimato.

Araújo-Oliveira (2010, p.45) destaca a importância da Codificação, pois “adota-se um código a cada trecho a fim de que o pesquisador possa identificar em qualquer momento a procedência do depoimento”. A autora exemplifica com algumas sugestões de nomes atrelados a temática da pesquisa.

Durante o Codificação, dividimos as entrevistas em temas que se destacaram na fala das professoras, colocamos essas anotações à margem das respostas em quadros. Depois fizemos uma leitura dessas temáticas e identificamos três ideias centrais que apareceram com maior frequência nas entrevistas.

Podemos dizer que nesse momento entramos na fase de categorização, pois tais ideias principais se tornaram as categorias da nossa análise, atreladas ao referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa. Estruturamos as categorias da seguinte forma, como proposto por Araújo-Oliveira (2010, p. 55):

Quadro 6 - Categorização

Categorias
1) Percepções sobre ser professora dos anos iniciais em uma escola no campo. a) Sentimentos atrelados ao ser professora no campo; b) Dificuldades e possibilidades da carreira docente em escolas de assentamentos rurais;
2) Especificidades da E.E Fazenda São Bento na visão das docentes. a) Diferenças entre escola do campo e escola da cidade; b) Concepções das docentes referentes aos conceitos de escola no e escola do campo;
3) Ser professora polivalente dos anos iniciais no atual cenário de pandemia.

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

Nesse processo de categorização, agrupamos as falas das entrevistadas em um quadro no *Word* com citações diretas na primeira coluna, categorias na segunda coluna e reflexões teóricas na última coluna. A partir disso, iniciamos o método formal e organizado das nossas ideias, inferências e análises das informações, chamado por Araújo-Oliveira de Teorização. Discorreremos sobre nossas reflexões e análises na seguinte seção.

SEÇÃO VI: REFLEXÕES ACERCA DO SER PROFESSORA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

> Credo do Educador
> "Creio na Educação, porque humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.
> Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.
> Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.
> Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.
> Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.
> Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.
> Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência".
> (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 63)

As leituras, análises e reflexões acerca das informações coletadas nas entrevistas sobre ser professora em escolas de assentamento rural nos permitiram compreender que a profissão docente tem um papel fundamental na educação formal dos sujeitos, como agente social que se comprometa com a emancipação dos seus alunos. Para Silveira (1995), os professores que possuem posições transformadoras, que lutam para enfrentar as dificuldades inerentes e estão dispostos a conhecer o seu espaço de atuação, devem buscar o domínio do saber sistemático, do conhecimento histórico e das áreas do saber, mesmo diante de tamanha desvalorização do professor, o compromisso com a elaboração de métodos eficazes de ensino, contribuem para a formação de alunos críticos, criativos e com engajamento político, que busquem mudanças dentro de seus contextos e na sociedade como um todo.

Da mesma maneira, Molina (2002) aponta que o docente encontra possibilidades para enfrentar os desafios do âmbito educacional, por meio do estudo e da busca por conhecimentos acerca de práticas pedagógicas críticas e adequadas para o campo, transformando tais conhecimentos em ações que promovam discussões com seus alunos, que se tornem atividades fora da escola e possibilitem a pesquisa e a criação de debates com a sua turma.

Considerando a importância do papel do professor na emancipação de seus alunos no contexto campesino, e na contribuição para construção de uma escola significativa, que seja no/do campo, faz-se necessário conhecer esse professor que atua diariamente nessas escolas, de modo que se possa compreender o ser professor em uma escola no contexto campesino, uma escola que descontrua as práticas urbanas enraizadas, e construa práticas que valorizem o saber, a cultura, o trabalho e os valores do campo. Para além do desenvolvimento da metodologia, aprofundamos nessa seção as discussões sobre ser professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de assentamento rural, fundamentada na análise realizada entrevistas das participantes da pesquisa, apresentada na seção anterior, para construirmos reflexões acerca do ser docente no campo.

Deste modo, essa seção é composta por três tópicos centrais, que se originaram das categorias da análise das entrevistas: Percepções sobre ser professora dos anos iniciais em uma escola no campo; Especificidades da Educação do Campo e Ser professora polivalente dos anos iniciais no atual cenário de pandemia.

4.1 Percepções sobre ser professora dos anos inicias em uma escola no campo

Quando refletimos sobre ser professor (a), ou seja, sobre o papel docente em seus espaços de atuação: sala de aula, escola e sociedade, vislumbramos diferentes responsabilidades que esse profissional possui.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o objetivo maior das escolas é a aprendizagem dos alunos, e para que isso ocorra faz-se necessário uma integração entre todas as ações que ocorrem dentro da instituição, deste modo, há na escola uma intensa articulação do desenvolvimento da atuação docente em sala de aula com as atividades realizadas na escola como um todo por parte da direção, da gestão escolar. Assim, é de extrema importância a promoção de condições para que o (a) professor (a) atue na docência, na organização e gestão escolar e na produção de conhecimento pedagógico.

Nessa perspectiva, o (a) docente tem o papel de se comprometer com o trabalho pedagógico da escola como um todo, na docência e na gestão, a fim de dominar os conteúdos, estratégias metodológicas e os elementos didáticos; atuar na organização e gestão da escola, participando de conselhos de classe, reuniões,

ATPC's e festividades; além disso, é necessário que o (a) professor (a) produza conhecimento, por meio de formações e pesquisas acerca da sua prática.

Partindo do compromisso e da atuação docente, voltando nosso olhar para a Escola Estadual Fazenda São Bento, localizada no campo, especificamente, em um assentamento rural, percebemos que essas professoras que atuam nesse diferente contexto possuem trajetórias, práticas e experiências distintas, e consequentemente os processos de construção de suas identidades profissionais docentes são marcados por tais especificidades, dentre elas, os sentimentos particulares de cada uma.

Como descrevemos nos tópicos anteriores, duas das professoras moram em assentamentos rurais, próximos à escola campo, verificamos nas falas dessas docentes durante as entrevistas a forte presença do sentimento de gratidão atrelado ao sonho de atuar em uma escola no campo, devido ao pertencimento nesse lugar. A primeira professora ao narrar um pouco sobre sua trajetória mencionou ter lecionado por três anos em São Paulo (capital) e que agora finalmente encontra-se em um lugar que ela se sente parte. A segunda fala é da professora Sandra que nesse ano de 2020 não está mais lecionando na escola campo, e relembra quão maravilhosa foi sua carreira por lá.

> Olha, é um sonho realizado, por mais que eu não tinha essa pretensão toda, mas eu imaginava desde quando eu era criança [...] hoje em dia, é muito gratificante para mim, no lugar que eu tô, né? [...] [...] até porque são pessoas que eu convivo, tem professores que deram aula para mim, funcionários que eu conheço desde criança, então é uma grande família em uma escola rural [...] (CINTHIA, 2020).

> Oh, a Escola São Bento, eu saí daqui com o coração partido, porque aqui é a minha vida aqui, porque eu sempre trabalhei aqui a minha vida toda [...] aqui eu só tenho a agradecer a todos dessa escola, é uma escola maravilhosa, você viu no tempo que você passou aqui, que maravilha, né? (SANDRA, 2020).

Tardif e Raymond (2000, p.223) sublinham, a partir de comparações entre outras pesquisas, a importância da

> [...] história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o "saber-ensinar", na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.223).

Compreendemos que tais relações com os sujeitos, ambiente e contexto escolar perpassaram as experiências pré-profissionais das professoras, ou seja, o saber profissional é composto por outros saberes e vivências associados à construção de suas identidades pessoais “provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

A construção da identidade está historicamente situada, marcada por um contexto e um determinado momento histórico. Assim, a identidade profissional docente é dinâmica, na qual, professores (as) constituem, reconstituem e transformam os seus “saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2005, p.18).

Identificamos que as participantes da pesquisa são felizes na escola campo, afirmam que trabalhar em uma escola com alunos, equipe gestora, funcionários e professores compreensíveis é algo prazeroso para elas e ajuda a enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar.

> [...] eu estou há dez anos na São Bento, eu gosto, não penso “ah, eu não quero mais ficar aqui nessa escola, gostaria de ir para outra” não, de jeito nenhum, tanto assim, com os nossos diretores, coordenadores são bastante compreensíveis, eu particularmente gosto [...] (ANA MARIA, 2020).

> [...] a gestão ajuda a gente bastante quando a gente precisa, né? Em tudo que a gente precisa, eles compreendem as nossas dificuldades, especificidades de cada um, então não tem o que eu não goste, a gestão, os alunos, funcionários [...] (CINTHIA, 2020).

> Aqui é um sonho, essa escola é uma escola maravilhosa, todos. Incluindo alunos, funcionários, direção, todos, professores e são uma turma que cativa. Ali eu só tenho alegria com eles, só tive alegria, e eu espero quem sabe o ano que vem poder voltar [...] (SANDRA, 2020).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam algumas ações que diferentes sujeitos podem desenvolver para colaborar com a construção da Gestão Democrática nas escolas, consequentemente, de um ambiente mais saudável e prazeroso. Dentre elas está a formação de uma boa equipe de trabalho, que saiba trabalhar com respeito, cooperação, por meio do diálogo. Essa ação visa o rompimento da hierarquia estabelecida na escola, pois há uma horizontalização das relações, uma preocupação com o outro e consequentemente, há um reconhecimento dos diferentes sujeitos, ou seja, a diversidade é um fator importante para que se discuta, defenda pontos de vistas e trabalhem de forma coletiva e harmônica. No período que desenvolvemos atividades na escola campo, tivemos a

oportunidade de identificar ações democráticas, como a reelaboração coletiva do PPP da escola.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) os (a) professores (as) que atuam em escolas no/do campo são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho e, principalmente, o próprio campo. Afirmam que há uma problemática de que as escolas campesinas não são escolhidas pelos docentes com maiores pontuações nos concursos, por isso, são vistas como penalização por alguns professores, assim, acabam exercendo trabalhos desinteressados, desqualificados e sem ânimo. Por essa razão, defendem que é preciso romper com esse ciclo, estabelecendo novas identidades para os educadores e educadoras do campo.

Percebemos que esse rompimento vem acontecendo na E.E Fazenda São Bento, pois essa penalização não apareceu na fala das docentes, pelo contrário, notamos que existe um prazer e uma vontade de ambas as professoras em estarem nessa escola, como mencionamos anteriormente. A fala da docente Cinthia reafirma essa reflexão:

> [...] Eu já ouvi colegas professores falarem que preferem, apesar da distância, eu ainda moro aqui perto da escola, mas tem professores que moram na cidade e vem para cá, mas mesmo assim, eles, quando a gente está nas salas de reuniões ou na própria sala dos professores, eu escuto bastante eles falarem que preferem dar aula nas escolas rurais, especificamente aqui, do que na escola urbana, porque aqui todos os alunos, quanto a gestão são compreensíveis [...] (CINTHIA, 2020).

A distância citada por Cinthia, apareceu nos dados dos questionários de duas das cinco professoras (Silvia e Cristiane) que responderam as questões, elas afirmam que demoram um tempo maior para chegar até a escola, devido a distância entre suas casas (zona urbana) e a escola (zona rural), mas, como relatado na fala anterior, a primeira docente diz que o acolhimento e compreensão na escola campo por parte dos outros colegas de trabalho é algo que motiva e alegra sua profissão. Souza (2008, p. 1102) concorda que o [...] fato de que muitos funcionários são moradores do próprio assentamento. É algo que aproxima professores que são de outras localidades das pessoas da própria localidade.

Pontuamos alguns dados coletados nos questionários aplicados para as cinco professoras, nos quais, elas apresentaram motivações de suas carreiras docentes, a maioria das educadoras escreveram que se sentem alegres quando seus alunos estão dominando os conhecimentos, estão engajados na sociedade, se tornam cidadãos críticos, avançam e se tornam pessoas de grande sucesso. Assim como,

nas falas das professoras entrevistadas identificamos alegrias profissionais voltadas às relações com seus alunos, nas quais, verificamos as seguintes alegrias do ser docente na escola campo:

> A partir do momento que você faz em primeiro lugar, com amor, gostando, você se dedica, você busca, você procura, você não mede esforços, né? Principalmente lá, quando você vê que tem uma comunidade assim carente, porque nós temos [...] (ANA MARIA, 2020).

> Não tem o que eu não gosto, porque é uma coisa que eu almejava né? Eu sonhava em estar numa escola...é mais tranquilo, apesar da dificuldade em chegar na escola, os alunos são bem mais respeitosos do que os alunos das escolas urbanas [...] (CINTHIA, 2020).

> Eu sou muito grata quando eu vejo que aquela turminha estão lá, já avançaram muito, então, eu sei que eu tenho um pouquinho do meu dedinho está ali (SANDRA, 2020).

O sentimento que transparece nas falas das professoras é o amor, por meio do carinho e respeito entre elas e os (as) alunos (as). Tardif e Lessard reafirmam a fala da professora Sandra, ao mencionarem que

> [...] a profissão de professor é a mais bela profissão do mundo, é um ofício feliz, uma profissão bonita [...] a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 283 apud LIMA, 2012, p. 154).

Na profissão docente, especificamente as professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental são vistas muitas vezes pelos alunos como uma figura materna, por conta dos sentimentos de afeto estabelecidos nessa relação. No entanto, observamos na resposta da Ana Maria que há uma causa para além do carinho professora-aluno, o envolvimento se intensifica diante da situação de carência afetiva e financeira que seus alunos se encontram. Oliveira (2007) concorda que problemas como: carência, violência, abandono estão mais presentes nas escolas públicas periféricas e que consequentemente afetam o emocional das docentes, mesmo que elas tentem não assumir essa responsabilidade.

> Olha, eu gosto assim [...] assim, o carinho dos alunos, a atenção, eles são bastante carinhosos, eles são mais apegados, ele vê a gente como uma referência, mãe. Parece que lá na escola você é a mãe, porque a maioria deles, eles vêm, eles conversam, eles choram, eles desabafam, eles pedem, então, eles são bastante carinhosos, né? Eu vejo isso, sinto isso, por parte deles, né? E é bem mais fácil de você lidar [...] (ANA MARIA, 2020).

> Olha, eu sempre dei aula, igual eu falei para você, eu comecei aqui no municipal, né? Na pré-escola, eu já lecionei da pré-escola até o quinto ano. Mas, a turminha da pré-escola, eles assim, eles são bem afetivos. Tem hora

> que eles...tem momentos que eles chegam me chamar até de mãe de tão...eles são muito carinhosos com a gente, né? (SANDRA, 2020).

Os depoimentos acima reafirmam essa função materna que as professoras acabam exercendo. No entanto, não identificamos uma preocupação ou visão negativa por parte delas em relação a isso. Alves-Mazzotti (2008) considera que "uma vez desqualificada a formação e amplificada a carência dos alunos, elege-se a dedicação como o principal atributo do ser professor", em outras palavras, para a autora a naturalização da dedicação como objetivo do ser professora, intensifica o papel materno, e distorce o papel profissional docente.

Paulo Freire complementa ao defender que

> Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia,* da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *lei.* Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental o *professor:* sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p. 9).

Nesse caso, a crítica freireana refere-se a figura de "tia" da professora, todavia, o sentido de relação familiar se mantém ao pensarmos na figura materna, na qual também há essa inversão de responsabilidades e papéis, que de certo modo contribuem para desvalorização docente. Ao refletirmos que tias e mães não possuem uma formação para lecionar, tias e mães constroem laços de intenso afeto e cuidado, assim, gera uma aceitação por parte das docentes em relação as dificuldades da profissão e um esquecimento da luta por seus direitos enquanto professora.

O livro "Por Uma Educação do Campo" de 2004 nos ajuda a entender assuntos pertinentes voltados para o contexto campesino, e valoriza o movimento de reflexão e qualificação da ação do (a) professor (a), para que ele (a) compreenda esse processo formativo de maneira ampla, em seu aspecto social, político e cultural. A partir desse *olhar para si e para o outro,* ou seja, para sua prática e para a vida de seus alunos, o (a) docente se comprometerá com uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e que valorize os saberes e a cultura do campo.

Esse é um processo difícil e contínuo, diante de tantos encargos que despertam diferentes sentimentos, professores (as) enfrentam desafios e dificuldades marcados pela desvalorização e precarização de seu trabalho, que o

desmotivam e o impedem de colocar em prática o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem como fundamental para alcançar a aprendizagem dos alunos.

> Assim, a gente atravessa bastante situações, né? Até horas que a gente fala “nossa, é isso mesmo? Nossa, será que eu fiz uma boa escolha?”, mas, eu escolhi [...] (ANA MARIA, 2020).

Arroyo, Caldart e Molina (2004) mencionam dois principais problemas que afetam a profissão docente, o primeiro é a desvalorização do magistério e o segundo é a formação desses professores e professoras que chegam nas escolas no campo. Em relação a desvalorização da profissão, os desafios que atingem grande parte dos professores que trabalham nas escola no campo, são: baixo salário; concentração do maior número de professores leigos, ou seja, educadores (as) que tiveram alguma defasagem em suas formações; mínimas formações para os professores no meio rural; falta de abordagem nos cursos de licenciatura sobre questões do campo; ausência de matérias pedagógicas que abordem práticas pedagógicas no contexto campesino; e a dificuldade de vincular-se a Educação do Campo ao processo de globalização e modernização.

Observamos nas respostas das participantes da pesquisa algumas das dificuldades do ser professora em uma escola de assentamento rural nos dias de hoje, dos desafios descritos por Arroyo, Caldart e Molina (2004) identificamos que o baixo salário foi citado apenas por uma professora, em sua visão esse fator é compensado por ela ser categoria F [5]na Rede Estadual do estado de São Paulo e não ser desligada do cargo de docente, ou seja, ela menciona o salário inferior, mas se conforta com a estabilidade profissional no seu fim de carreira.

> Mesmo na escola, tem assim, um salário rebaixado, mas você não é desligado do estado, continua sua pontuação, né? E o que surgir na escola, a categoria F é preferível, a preferência é deles primeiro (ANA MARIA, 2020).

A ausência de respostas voltadas à precarização do trabalho docente e a desvalorização dos saberes do campo é frequente no âmbito escolar, pois o (a) professor (a) tende a focar nos desafios do seu cotidiano, restringindo-se aos problemas escolares em esfera micro e deixam de analisar o todo, para além dos muros da escola. Assim, grande parte das problemáticas apresentadas pelas

[5] Categoria F no Estado de São Paulo: Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.

professoras participantes estão voltadas ao cotidiano da escola, aos alunos e condições para que eles estudem com qualidade.

> [...] a falta de material, que acaba dificultando, eu falo por mim, muitas vezes eu tenho que preparar, xerocar, tudo assim do meu...como diz, do meu bolso, porque para eles, eles não tem, as vezes a escola não recebe aquele material adequado para todos, que é suficiente para atender todos, então, muitas vezes, acaba dificultando isso [...] (ANA MARIA, 2020).

> [...] tem alunos que sai de casa 10h30 da manhã pra chegar na escola 12h00, né? Tem criança que em tempo de chuva, não consegue ir para escola, porque não tem condição, o ônibus passa, mas as vezes quebra no meio do caminho [...] (CINTHIA, 2020).

> Porque gente depende de transporte, a criança depende do transporte, aí tem aquilo não tem transporte, então o aluno não chega até a escola, ou está chovendo muito, já impede [...] (ANA MARIA, 2020).

Camacho (2014) aborda tais desafios do cotidiano da própria escola do campo e de seus estudantes, e destaca que são consequências da exclusão dos povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) no processo de desenvolvimento da educação pública no Brasil. Destacamos alguns desafios, que desde o século XX são motivos de luta pelos Movimentos Sociais do Campo, como: escolas longe das moradias dos alunos e ausência de transportes; falta de vida digna ao camponês, devido à desvalorização do trabalhador do campo, conteúdos inadequados, entre outros (CAMACHO, 2014).

Articulamos os dados dos questionários com as falas das professoras referentes a ausência dos familiares na vida escolar dos filhos. Analisando essas respostas, verificamos que a docente Cinthia traz esse distanciamento das famílias como uma dificuldade do ser docente no questionário “os desafios são a participação dos pais na vida escolar dos filhos [...]” (Cinthia, 2019) e as professoras Ana Maria e Sandra pontuam como um desafio nas entrevistas.

> Também a gente encontra, não tem aquela participação mais presente por parte de alguns pais, eu tenho criança que cobra devido morar com os avós e não ter ainda aquela informação, não tem aquele entendimento para poder ajudar, para mim fica também difícil, porque a gente também você manda uma atividade, eles não tem ajuda [...] eles chegam para a gente e fala “olha, não fiz, porque minha mãe não entendeu, minha mãe não sabe, minha mãe não, não... é analfabeta, eles falam, minha mãe não sabe ler, por exemplo [...] (ANA MARIA, 2020).

> [...] as maiores dificuldades eu tenho a certeza que todas as professoras vão falar da mesma coisa, é o apoio familiar, os pais não dão muito apoio, o professor fica ali, tenta, tenta, tenta...Mas, as vezes a gente tenta puxar o pai para ali para a escola pra dar uma apoio e o pai sempre ausenta, os

> pais acham que o professor tem que ser responsável por tudo, então, as vezes procura (SANDRA, 2020).

Em ambas as falas, percebemos que as professoras sentem a falta da família no ambiente escolar, e enxergam esse afastamento de alguns responsáveis pelos alunos como um desafio de sua profissão. Todavia, a fala da Ana Maria demonstra uma maior sensibilidade frente as limitações dos familiares, principalmente voltada ao nível de escolaridade dos responsáveis pelos alunos.

Szymanski (2007) afirma que, o reconhecimento mútuo entre a família e a escola é uma das possibilidades para que exista essa relação, quando os (as) educadores (as) encararem, desconstruírem os preconceitos a respeito das famílias e construírem uma nova visão, aberta a conhecer as diferentes estruturas e modelos familiares, será dado o primeiro passo para a construção dessa parceria. As famílias assentadas possuem especificidades e uma delas é a valorização do trabalho, da terra e do alimento, sendo assim, é preciso que os (as) docentes considerem esses conhecimentos e valores no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que no inciso VI do art. 13º da LDBEN/96 é atribuição do (a) docente “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, ou seja, cabe ao professor (a) ter a iniciativa de construir uma relação saudável e de parceria entre a escola-família. Por isso, tendo em vista as dificuldades das famílias da E.E Fazenda São Bento, é fundamental repensar em novas formas para promover essa relação de forma recíproca.

Embora, não seja uma queixa das participantes da pesquisa em relação aos desafios do ser docente, fizemos um elo entre a ausência da abordagem nos cursos de licenciatura sobre questões do campo e de matérias pedagógicas que abordem práticas pedagógicas no contexto campesino (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), com respostas da questão “Em sua formação inicial, você teve aulas e conteúdos sobre Educação do Campo?”.

As três professoras responderam não ter tido conteúdos voltados para essa temática em suas formações iniciais, duas delas afirmaram que essas discussões fazem falta na prática em sala de aula. Assim como, os professores do campo da pesquisa de Bierhalz (2013) disseram que não tiveram nenhuma formação voltada para Educação do Campo, por isso, foi muito difícil nos primeiros anos, pela diferença existente entre escolas urbanas e rurais, em suas formações iniciais estagiaram apenas em escolas urbanas.

> Prejudicar eu acredito que não, como eu já te disse, eu estou inserida aqui no campo, mas eu acho assim, que me faz falta sim, eu poderia estar trabalhando de uma maneira melhor, faz falta, eu acho que é uma disciplina que deveria ter, né? Até como optativa, né? Porque eu fiz optativas, mas foi em outras áreas, não na Educação do Campo, até porque não tinha, mas se tivesse está aí uma disciplina que eu poderia ter feito (CINTHIA, 2020).

> Um pouco sim, pouco. Porque a gente que é professor tem que saber dar a volta por cima, às vezes dependendo da dificuldade que tem ali no campo, o professor sempre tem que dar a volta por cima, sempre tem que estar renovando, fazendo algumas mudanças, modificações (SANDRA, 2020).

Os problemas mencionados até aqui refletem na prática do (a) professor (a) do campo, cabe a ele (a) compreender e repensar sua aula quando seus alunos chegarem desmotivados e desinteressados na escola, é também sua responsabilidade se posicionar e reivindicar por Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo. Ser professor (a) é colocar-se também na condição de sujeito oprimido e lutar com seus alunos por transformação, é reconhecer-se e conhecer o outro.

Dentre as possibilidades para enfrentar tantos desafios, está a articulação entre os educadores e educadoras, por meio do fortalecimento de coletivos pedagógicos locais, em eventos e outros espaços que ampliem a rede de comunicação entre eles. Assim como, a reinvindicação por qualificação do trabalho docente, como alternativa para melhorar a prática do (a) professor (a) no espaço escolar, por meio de cursos formativos relativos à Educação do Campo.

A professora Sandra relembra cursos realizados na região do Pontal do Paranapanema/SP sobre Educação do Campo, que ajudaram bastante na construção de saberes sobre essa temática e realidade que ela está inserida. Ela menciona um curso realizado em Teodoro Sampaio/SP, no qual, coincidentemente estivemos presentes em um dia do curso e nos aproximamos das questões e debates sobre Educação do Campo. Nesse sentido, cursos de formação continuada para professores e professoras do campo mostram-se contribuir verdadeiramente para a prática docente em escola no/do campo.

> Os saberes a gente também tem que estar sempre estudando, né? Para estar acompanhando, sempre estar acompanhando, estudando, sempre está fazendo cursos. Inclusive, nós fizemos o ano passado um curso do campo para estar aperfeiçoando mais, aumentando mais nossas...para estar trabalhando aqui no campo. Nós fizemos um curso em Teodoro Sampaio, não sei se as meninas comentaram com você, nós fizemos até um curso de Educação no campo, para a gente estar aprofundando no assunto, pra gente nunca ficar em defasagem, pra gente sempre estar avançando, estar estudando mais para estar sempre passando...sempre estar avançando (SANDRA, 2020).

Frente a esse contexto, os (as) professores (as) do campo precisam ser sensíveis a dinâmica social, educativa e cultural dessa realidade, para compreender quem são os sujeitos que estão se constituindo na escola. A desconstrução do (a) professor (a) é fundamental para que ele (a) construa um novo olhar sobre seus alunos, considerando a bagagem histórica, cultural e de luta de suas famílias, para que juntos, em constante aprendizado, possam recuperar o humanismo pedagógico que se perdeu ao longo da imposição de uma visão homogeneizadora e urbanocêntrica (OLIVEIRA, 2016) de educação.

Ressaltamos que, desafios estão presentes no cotidiano de todo (a) professor (a), nesse sentido, a luta por transformação deve ser diária, o posicionamento e a resistência contra o sistema são constantes. Diante disso, a prática docente em favor da democracia, da garantia de direitos de seus alunos e suas alunas por uma educação significativa e emancipadora é um caminho para vencer as dificuldades e as desvalorizações dessa profissão. A esperança move os seres humanos, por isso, um (a) professor (a) que acredita e enfrenta os desafios de sua profissão, conseguirá mover seus alunos a lutarem por emancipação.

Consideramos importante pontuarmos os pressupostos teóricos metodológicos e político-ideológicos da educação emancipatória, proposta pelo projeto de Educação do Campo, fruto dos Movimentos Sociais do Campo, composto por três embasamentos com caráter crítico-emancipatório, fundamentados na luta por emancipação, justiça e igualdade social (CALDART, apud CAMACHO, 2014). Para identificarmos possibilidades na atuação do professor para construção de uma escola que seja no e do campo, Camacho (2014) observa o quão fundamental é refletir sobre essas três concepções teóricas da Educação do Campo: Pensamento Pedagógico Socialista; Pedagogia Libertadora e Pedagogia do Movimento.

A primeira, parte da reflexão sobre a relação entre produção e educação, relacionada diretamente a vida campesina, tendo em vista que o trabalho e a educação dos sujeitos camponeses devem estar diretamente relacionados, e ambos precisam de uma organização coletiva para se desenvolverem. Esse pensamento segue uma linha crítica-humanística, ao interpretar a realidade a partir do estudo da cultura no processo histórico. Os estudiosos socialistas pioneiros dessa concepção foram Krupskaya, Makarenko e José Martí, os três foram referências na construção da concepção de Educação do Campo com o MST (CAMACHO, 2014).

A segunda, mais conhecida, por ser uma teoria freireana, que se estendeu para outras vivências de Educação Popular, tem como base a emancipação dos sujeitos, por meio da formação e humanização. Essa concepção parte do reconhecimento do indivíduo acerca da sua condição de oprimido, e a partir da conscientização política, os próprios sujeitos atuam no projeto de educação libertadora, Camacho (2014. p. 375) defende “a necessidade de se construir uma revolução biófila que tenha como centro a vida em oposição à morte em vida, na qual se encontram submetidas às classes oprimidas”.

Paulo Freire defendia que a leitura de mundo atrelada a leitura da escrita; o trabalho ligado a cultura; a teoria unida a prática (práxis) e o senso comum com a ciência fazem parte desse processo de formação e humanização do sujeito. O docente, nessa Pedagogia Libertadora, refletirá sobre a sua práxis, e promoverá discussões a respeito da realidade dos camponeses, relevantes para suas aprendizagens. Essa concepção teórica opõe-se ao modelo de educação bancária imposta pelo sistema educacional tradicional, na qual o professor “detentor de todo saber” deposita os conteúdos sobre seus alunos, julgando-se sábio e formado (FREIRE, 1975).

Nesse modelo de Educação Revolucionária e Libertadora, o professor assume sua condição de ser inacabado, e compreende que o ser educador é um ato político que demanda um pensamento pedagógico crítico, e uma ação dialógica, que propicia uma troca de saberes entre professor-aluno. Freire (1975, p.96) nos ensina ao afirmar que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. Nessa visão, o papel do educador nessa sociedade desigual é de mostrar um caminho, é ser amoroso, respeitoso, humilde, crítico, dialógico e não passivo, ou seja, que denuncia as injustiças e proporciona debates sobre as contradições existentes na sociedade, para que seus alunos superem essa condição imposta a eles.

Relacionando com o fazer docente em uma escola no/do campo, Paulo Freire nos faz pensar sobre a ética universal do ser humano, o educador dos povos do campo que se compromete com a ética é capaz de posicionar-se contra qualquer forma de opressão, e valorizar mais o ser e não o ter, a fim de plantar a semente da esperança nos corações de seus alunos, e a vontade de superar essa estrutura

hegemônica, desigual e exclusiva, em busca da valorização do saberes, culturas, trabalho e valores campesinos.

A terceira teoria voltada para a Educação do Campo, proposta por Caldart é a Pedagogia do Movimento, que nasceu com o projeto “Por uma Educação do Campo” e resulta das duas outras teorias. Segundo Caldart (2004), os Movimentos Sociais do Campo são os protagonistas da educação, por isso, a escola no/do campo está em constante movimento: movimento da realidade e da história, por meio das lutas sociais; movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo, com a participação efetiva dos educadores e educadoras, que nesse aspecto não são somente os professores habilitados para gerir o processo de ensino-aprendizagem, mas todo aquele que atua na educação formal, informal e não-formal dos estudantes; o movimento de formação humana no coletivo e em cada pessoa, lembrando que cada sujeito aprende de uma forma diferente, basta que seja estimulado a querer descobrir, produzir e conhecer.

A nosso ver, as teorias da Educação do Campo caminham juntas e são possibilidades para construção de uma educação pautada no respeito e na valorização das particularidades dos sujeitos; na transformação social e no rompimento do sistema excludente. As respostas das educadoras mostram que no cotidiano do espaço escolar, a participação dos alunos, os espaços de reflexão, debates e de aprendizagem, animam e impulsionam o processo de humanização e formação dos alunos e das próprias professoras.

Identificamos que, as práticas pedagógicas apresentadas por Silveira (1995) não compõem um manual pronto a ser seguido, mas são atitudes e ações docentes que contribuem para a transformação social e pelo rompimento desse sistema excludente. O autor discorre sobre a importância do (a) professor (a) conhecer a escola em que atua, para posicionar-se contra a estrutura social imposta, almejando mudanças transformadoras; também menciona que é fundamental que o (a) educador (a) lute pela democratização do acesso e permanência na escola, e tenha domínio dos conteúdos, para promover a apropriação crítica dos saberes sistemáticos pelos alunos; outro ponto destacado por Silveira (1995) é a autoavaliação, o quão importante é para o (a) professor (a) o auto avaliar-se e a busca diária por uma práxis (teoria e prática) melhor; além disso, a busca por métodos eficazes de ensino que condizem com a realidade dos estudantes, o engajamento político do (a) professor (a) para além da sala de aula, em

sindicatos/partidos voltados à transformação da sociedade e a coerência das suas ações com seus princípios e valores são outras práticas mencionadas por ele.

Por essa razão, avaliamos que tais práticas transformadoras propostas por Silveira (1995) podem ser também uma possibilidade de atuação para docentes de escolas no/do campo, visto que o professor do campo necessita se aproximar de seus alunos e do contexto que sua escola está inserida, lutando pelos direitos desses cidadãos, rompendo as barreiras existentes entre a escola e os valores, saberes, cultura, trabalho e organização do campo, permitindo que as experiências do dia-a-dia dos povos do campo suplementem as vivências dentro da escola, proporcionando a transformação, que Paulo Freire defende como a emancipação e humanização dos sujeitos.

4.2 Especificidades da E.E Fazenda São Bento na visão das docentes

No tópico anterior discutimos sobre os sentimentos, dificuldades e possibilidades do ser docente em escolas no/do campo. Refletimos nesse tópico sobre as diferenças entre as escolas localizadas no campo e as escolas urbanas, apontadas pelas docentes entrevistadas. Também, apresentamos as compreensões das professoras acerca dos conceitos de escola no e do campo.

Consideramos relevante retomarmos que (a) professor (a) que atua no campo tem a responsabilidade de compreender a Educação do Campo como uma dívida histórica com os povos do campo e levar em consideração as especificidades dessa educação, a fim de almejar uma educação emancipatória, que no caso do campo, está diretamente ligada a Reforma Agrária, resultado de um processo de resistência e luta contra o sistema do capital e a expansão do agronegócio. Frente a esse contexto, o papel dos educadores e educadoras do campo é recriar juntamente com seus alunos possibilidades de transformação, diante dessas desigualdades e ameaças dos grandes latifundiários (CAMACHO, 2014). Partindo dessa especificidade do campo, iniciaremos nossas reflexões.

Embora a E.E Fazenda São Bento esteja localizada em um município com um histórico de reforma agrária intenso no Pontal do Paranapanema/SP, que a própria escola foi construída por meio dessas lutas e que 65,9% (83) dos 127 familiares que responderam o questionário aplicado pela escola afirmam ter participado da luta pela terra, as participantes da pesquisa não mencionaram questões sobre a luta pela

terra, Movimentos Sociais do Campo e dificuldades do contexto econômico e político que estamos vivenciando.

Contudo, consideramos relevante as falas abaixo das professoras Sandra e Ana Maria ao pontuarem que o currículo estadual deve ser ampliado a partir das histórias e realidades de seus alunos e que as atividades devem estar voltadas para esse contexto, pois uma escola no campo que utiliza os materiais didáticos sem ressignificar os conteúdos para seus alunos, está contribuindo para a desvalorização do camponês; uma escola no campo que não constrói o PPP com os membros da escola (alunos, professores, funcionários de apoio, equipe gestora, familiares e comunidade) está praticando uma cultura urbana dentro do campo.

> É assim, porque esse currículo é a base de tudo, é a base, por exemplo, mesmo que eles estão estudando na zona rural, eles vão estudar uma faculdade, né? Então tem que seguir os mesmos, mas nada impede dentro desse currículo na zona rural acrescentar algo da zona rural, porque quem sabe com esse pouco da zona rural que for acrescentado aqui, quem sabe a gente segura mais os jovens aqui para estar trabalhando aqui no campo, nada impede deles estudarem lá, né? E voltarem para trabalhar aqui, né? (SANDRA, 2020).

> Assim, nós temos que sempre preparar uma atividade até que seja voltada para eles, que tenha a ver, porque muitos falam “eu pretendo ficar aqui” “eu quero estudar, mas quero voltar, quero continuar aqui” “quero ver se daqui progride”. Então, a gente tem que estar sempre olhando isso, não só mostrando a realidade para eles que eles podem, ali no campo fazer algo que vai servir para eles futuramente, para os filhos, né? Algo que talvez os pais não tenham condições de estar fazendo hoje, e eles podem. Então, sempre estar orientando, preparando algo em cima de determinado assunto você já estender voltado para eles, para o futuro deles na formação (ANA MARIA, 2020).

Relacionamos as falas acima com um dado descrito pela professora Sandra no questionário, “a falta de interesse por alguns alunos”, pois essa ausência de interesse por parte dos estudantes pode estar relacionada aos conteúdos curriculares voltados para a zona urbana, quando não são articulados com suas realidades; aos materiais didáticos fornecidos pelo Estado que não abordam questões do campo; a ausência de formação docente para planejar aulas mais atrativas específicas para os povos do campo, entre outras lacunas que precisam ser consideradas no processo formativo pelos professores e professoras que atuam em escolas localizadas na zona rural.

De acordo com o artigo 28 da LDBEN/96, os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias para contemplar às especificidades do campo e de cada região, fornecendo

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Silveira (1995) enfatiza o quão importante é o professor se posicionar frente a esse sistema excludente e contra as desigualdades existentes, e reconhecer seu papel na humanização de seus alunos, para juntos discutirem sobre esses assuntos e direitos, assim, a aula pode ser tornar mais atrativa e significativa.

Os trechos “acrescentar algo da zona rural” e “atividade até que seja voltada para eles” mostram que as professoras se preocupam com a educação de seus alunos, como um processo de formação e emancipação humana voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico do próprio campo, pensada a partir de suas histórias.

A professora Cinthia que reside na zona rural, é formada em Pedagogia por uma Universidade Pública e que hoje retornou ao campo para exercer a profissão, deseja que seus alunos tenham oportunidades de ingressar em Universidades, para futuramente retornarem ao campo, a fim de contribuírem com o desenvolvimento campesino. Ela valoriza o trabalho do pequeno (a) agricultor (a) no campo e afirma que as oportunidades de ingressar em uma Universidade são poucas para moradores (as) de sítios.

> Porque eu moro aqui, eu sei da realidade e eu sei que muita gente não tem essa oportunidade, a maioria nossa aqui, quando termina o Ensino Médio é ficar por aqui mesmo no sítio, ajudando os pais, porque nem todos tem condição, porque se não consegue uma Universidade Pública, por mais que hoje em dia, atualmente, a distância tem mais facilidade, mas mesmo assim tem gente que não tem condição de pagar uma Universidade, e passar em uma Universidade Pública também não é fácil, né? (CINTHIA, 2020).

Sendo assim, um (a) professor (a) que não conhece seu aluno, sua história e não reflete sobre a sua prática como agente transformador da vida desse sujeito, se posicionará a favor da exclusão dos povos do campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004) enfatizam esse questionamento, e afirmam o quanto é essencial que o professor se questione sobre a formação informal e não-formal de seus alunos. Buscando saber informações relevantes, como: onde eles moram, quais culturas e lazeres eles possuem, como suas famílias se constituem, se seus familiares participaram da luta pela terra, entre outras informações que aproximem esse professor de sua turma, objetivando compreender suas especificidades e construir suas aulas pautadas nos conhecimentos prévios dos estudantes.

> Eu acho que tem que compreender a realidade do seu aluno para ser um bom professor do campo, numa escola da zona rural, porque a gente...como diz, está inserido nessa comunidade, então, a gente tem que entender as especificidades, as dificuldades de cada aluno [...] Então, tem que conhecer um pouco da realidade do aluno, sem sair prejulgando a dificuldade dele, porque a realidade de um aluno do campo é diferente de um aluno da cidade, né? Porque aqui um aluno do campo, eles ajudam os pais deles, na (palavra não compreendida) diária do dia a dia, então, a gente também tem que saber lidar, não é julgar, é saber lidar com as diferenças, né? (CINTHIA, 2020).

Sobretudo, em relação as diferenças entre as escolas rurais e escolas urbanas, nas quais, as três docentes já atuaram. Analisamos que as professoras que residem no campo possuem uma visão mais ampla referente as especificidades da escola campo, em comparação a professora Ana Maria.

> Primeiramente, é o total de alunos, né? Aqui eu dou aula para 19 alunos, lá eu dava aula para 30. E tem diferença sim. Os alunos de escola urbana são...é, como que fala, não, tem alguns que demonstram sim interesse, mas tem outros que eu já ouvi aluno me dizer “ah, não tô nem aí, porque eu moro aqui na cidade”. Aí eu falo “não, mas não é bem assim, você mora na cidade, para você é mais fácil, então você tem que aproveitar essa oportunidade. Quando eu tava lá, eu falava para os meus alunos “pra vocês que não gostam de estudar, vocês moram perto da escola, vem a pé, é mais perto para chegar na escola, se a aula é sete horas, vocês saem dez para sete e rapidinho chegam na escola e o futuro que vocês tem aqui é bem mais fácil,, porque...”, aí eu contava a minha história para eles, eu para ir para faculdade eu tive que sair da casa dos meus pais, morar fora de casa e vocês não, vocês moram aqui na capital, pessoas de todos os lugares do Brasil e do mundo vem morar para cá em busca de uma vida melhor, né? E para vocês é bem mais fácil do que pra gente que mora afastado da cidade, que mora na zona rural. Tem diferença sim entre eles. Eu acho assim que eles, quem mora assim, já que tem a facilidade perto de casa não dá tanto valor (CINTHIA, 2020).

> [...] por ser uma escola de campo, a gente muitas vezes não tem muito contato com o aluno. Na cidade, geralmente, você às vezes é vizinho do seu aluno, aqui o aluno mora muito longe, você não sabe o que está acontecendo na casa dele, se ele está na casa dele, porque tem aluno que hoje está com a mãe, amanhã com o pai, no outro dia está com a vó, no outro dia está lá na cidade na casa da tia, então fica difícil você trabalhar com isso [...] (CINTHIA, 2020).

> Oh, é uma turminha, eu...como a minha base foi na zona rural, foi aqui, a gente vê uma diferença, sabe por quê? É, aqui mesmo na nossa parte tem muitas crianças bem carentes, né? Carentes tanto afetivo, como é carente mesmo, então, eles são, sabe? [...] essa turminha mesmo de quinto ano, é tipo assim sabe, eles não querem, eles são meio difíceis. Difíceis mesmo. Eu percebi que tem uma diferença muito grande da zona rural na parte de como eles são com a gente, sabe? Aqui mesmo na zona rural, eles são bem efeti...eles são bem afetivos com a gente. Na cidade não (SANDRA, 2020)

> Na zona rural, não é assim diferente, o que diferencia é a distância, né? [...] não tenho problema e não vejo diferença da escola da cidade para o campo, só esse lado. (ANA MARIA, 2020).

Percebe-se ao ler essas falas que a professora Ana Maria, por morar na cidade, compreende que a diferença entre a escola urbana e rural está relacionada com a distância, mas, as demais professoras tem dimensão de fatores sociais e econômicos dos assentamentos rurais, como: valorização da educação, mesmo diante das dificuldades inerentes em suas realidades, como a distância da escola, os problemas com transportes, etc; carência afetiva das crianças e a ausência de oportunidades para os alunos do campo como os alunos da cidade possuem. Em todo momento, as participantes da pesquisa ressaltam o interesse e respeito que os alunos têm pela educação e por elas.

Em relação a essas particularidades do campo, Camacho (2014) apresenta três aspectos centrais ao fazer menção do tripé do campo: trabalho, lazer e escola. O autor defende que "É a partir da tríade terra-família-trabalho que caracteriza o modo de vida camponês que a Educação do Campo deve ser pensada" (2014, p.335). Salientamos, aqui, que um professor que se atenta as questões da Educação do Campo e ao tripé da vida de seus alunos e suas famílias, respeitará as particularidades dessa população, e conseguirá refletir e definir conteúdos e metodologias condizentes com essa realidade.

Nessa perspectiva, as escolas no campo em construção e transformação coletiva se tornarão escolas no/do campo. Como nosso estudo objetivou em um primeiro momento conceituar escola no e do campo, perguntamos para as professoras o que elas compreendiam sobre esses conceitos, e somente uma entrevistada respondeu algo relacionado à concepção de escola no/do campo.

> Nossa, que pergunta difícil [...] bom, no campo é a escola é...situada numa zona rural, poderia ser assim...só que do campo é uma terminologia parecida, porque quando eu falo DO campo também é uma escola situada na zona rural, é isso que eu entendo como escola do e no campo...não sei se está correto (CINTHIA, 2020).
>
> Ah, eu acho assim, no campo é quando ela é... Está implantada ali no campo, né? Igual, no caso, eu não sei se a São Bento está com o prédio implantado ali no campo, mas é uma escola grande...Do campo, devido que você não vê casas, prédios, comércio. Acho que a diferença vem por aí. Porque ela está no campo, está implantada, do (ANA MARIA, 2020).
>
> Então, esse conceito no, a escola no campo é igual eu tô falando para você, não muda o currículo, tanto o currículo da área rural como a área urbana, não muda o currículo, no campo. Agora do campo é aprofundar mais o currículo em cima, a base no campo. Ai sim, seria o currículo do campo (SANDRA, 2020).

Compreendemos que possivelmente a ausência de discussões sobre esse tema na formação inicial das professoras resultou nessas respostas. Analisamos

que, a docente Sandra respondeu de maneira objetiva e adequada, por mencionar que escolas no campo estão na zona rural, mas possuem um currículo descontextualizado, ou seja, uma educação urbana implantada no campo, já a escola do campo deve ter a identidade dos povos do campo, por isso, sua base é voltada para o campo, com um currículo, conteúdos, atividades, aulas e um processo de ensino-aprendizagem significativo para seus alunos e alunas. Por essa razão, concluímos esse tópico enfatizando que essa professora participou de cursos formativos voltados para Educação do Campo, e que das três docentes foi a única que respondeu com as suas palavras o que significavam os conceitos corretamente, nesse sentido, enfatizamos a importância de cursos formativos que abordem e intensifiquem as discussões voltadas para a Educação do Campo e suas especificidades.

4.3 Ser professora polivalente dos anos iniciais no atual cenário de pandemia.

Neste ano de 2020, “o Brasil e o mundo enfrentam a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a expansão da pandemia da Covid-19 que interrompeu o curso da vida das pessoas [...]” (FONEC, 2020, p. 1).

A partir desse cenário, na construção de nossas conversas com as professoras, as questionamos sobre como tem sido as atividades, os desafios e alternativas nesse período de pandemia na E.E Fazenda São Bento. As três entrevistadas relataram alguns dos desafios atuais do ensino no campo e o que elas têm realizado para se aproximarem dos estudantes e minimizarem a angústia que estão sentindo.

Reconhecemos que as atividades, as aulas online e demais práticas remotas emergenciais são desafiadoras para professores (as) e alunos (as). Reinventar-se em meio a um momento delicado como esse tem sido muito difícil para ambos (as). Mesmo que todos (as) tenham sido atingidos pelas consequências do vírus Covid-19, observa-se a intensificação das desigualdades econômicas, sociais e de acesso ao conhecimento nos últimos meses. Com isso, os moradores (as) de assentamentos rurais e tantos outros povos oprimidos foram afetados de uma maneira mais intensa e preocupante.

> A pandemia não é democrática, ela não afeta todas as pessoas da mesma maneira. Povos, grupos ou segmentos sociais mais vulneráveis serão mais gravemente atingidos. Esses segmentos estão representados pelas pessoas que vivem em situação de pobreza extrema, na informalidade ou com contratos temporários e precarizados de trabalho; idosos, população em situação de rua, em privação de liberdade, refugiados, povos indígenas,

> quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, assentados e acampados que vivem da agricultura familiar, dentre outros que historicamente recebem pouca atenção do poder público. Os impactos da pandemia revelam um quadro dramático em escala global, assinalando no Brasil nosso ingresso no período mais crítico, de duração e consequências ainda imprevisíveis (FONEC, 2020, p. 1-2).

Pontuamos que em nossas idas até a escola antes do atual cenário pandêmico, percebemos que havia uma ausência de conexão de internet ou uma velocidade reduzida em nossos aparelhos celulares, assim como, há um distanciamento dos alunos (as) e dos (as) professores (as) devido a localização de suas moradias e da escola, muitos dos (as) alunos (as) se deslocavam em transportes públicos para ir até a escola. Constatamos durante as entrevistas com as professoras que a falta de conexão via internet e o deslocamento para buscar as atividades impressas nas escolas são desafios que estão enfrentando nos dias de hoje. A professora Cinthia compreende que seu aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental [...] as vezes não está entrando em contato, porque não tem condições de entrar em contato, tem alunos que moram longe da escola, muito longe, tem alunos que não tem internet em casa, que não tem celular, a gente não pode também prejulgar o aluno, né? (CINTHIA).

De acordo com o artigo 206, inciso nº I da Constituição Federal do Brasil de 1988, que o ensino será ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). No entanto, o que as escolas localizadas no campo estão enfrentando esse ano é a falta de acesso à escola, atividades e conteúdo aos alunos.

A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19, consideram necessário

> [...] repensar as políticas sociais, incluindo a educação, e abordar questões de longa data relacionadas à desigualdade estrutural, à pobreza e à exclusão. É provável que uma recessão global iminente tenha consequências drásticas no financiamento da educação e outros serviços públicos, bem como na vida e nos meios de subsistência das pessoas. Durante este período, devem ser mantidos os compromissos globais com a educação e devem ser direcionados recursos àqueles que foram mais atingidos nos âmbitos social, econômico e educacional. A Comissão insta que as crises globais – na saúde e na educação – sejam tratadas por meio da solidariedade, da empatia e do apreço por nossa humanidade comum (UNESCO, 2020, np.)

Em meio às dificuldades citadas, a professora Ana Maria que atualmente leciona no quinto ano, tem percebido um esforço maior por parte dos alunos e seus familiares no acompanhamento e desenvolvimento das atividades. Ela aponta que

> [...] esse momento tem sido muito difícil e eles morando no campo, muitos, o esforço deles foi bastante grande, muitos pais preocupados até em colocar internet para eles, os pais estão acompanhando, eles tiram foto e mandam fazendo lição, fazendo leitura; tem aqueles que por exemplo, eu estou com 16 alunos, eu tenho acho que uma que nunca participou, que realmente não tem condições, né? Mas, os demais sim. Então, eu vi assim, mesmo com a distância e pelo local, eles não encontraram dificuldade, eles estão indo com o material, eles assistem as aulas do centro de mídia, eles postam, eles estão sempre assim tirando fotografia e mandando, pintando e está sempre em sintonia, todos os dias.

Compreendemos que cada turma possui suas particularidades, assim como, cada professora possui uma maneira de exercer o magistério, a turma do quinto ano por serem alunos maiores possuem uma maior facilidade em lidar com os recursos tecnológicos, diferentemente da turma de terceiro ano, na qual a professora Cinthia leciona. Além disso, quando abordamos sobre as especificidades do aluno que vive e estuda no campo estávamos também nos referindo as diferentes condições financeiras e econômicas, por essa razão, reconhecemos que nem todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades de acesso como os alunos da professora Ana Maria.

Ao olharmos para a diversidade de alunos, identificamos que a professora Sandra, que nesse ano não está atuando na E.E Fazenda São Bento, está lecionando em uma escola urbana do Munícipio de Mirante do Paranapanema/SP em uma turma de quinto ano também, na qual, ela sente e se queixa da ausência dos pais no acompanhamento das atividades escolares.

> [...] Tem ali uma sequência, tem que estar acompanhando e tem outra coisa, a gente faz todo esse trabalho, todos esses trabalhos pra gente estar gravando, preparando, montando, pesquisando e quando a gente manda o retorno é bem pouco. A tristeza nossa maior é essa, é o retorno dos pais, né? Dos pais, porque os pais também têm que estar ali acompanhando, tem que estar ali no pé dos alunos, porque se os alunos estão em casa, quem que tem que estar ali puxando a orelha dos filhos? Os pais, né? (SANDRA, 2020).

Essa fala da professora Sandra nos permite dialogar novamente com Szymanski (2007) que defende a necessidade de a escola romper com os preconceitos definidos em relação as famílias, a autora cita exemplos como: família desestruturada; carência cultural; desinteresse por parte das famílias, entre outros. Szymanski (2007) chama a atenção para uma relação de respeito e reconhecimento

mútuo entre familiares e escola, ambos devem abrir-se para novas possibilidades, mas para isso é preciso enfrentar os preconceitos enraizados, para ampliar o conhecimento em relação ao outro, essa “[...] parceria se desenvolverá na base dos recursos e possibilidades pessoais e da comunidade e não a partir das dificuldades e limitações”.

Voltando nosso olhar para as problemáticas vivenciadas na E.E Estadual Fazenda São Bento e no âmbito da Educação do Campo como um todo, além da falta de recursos e acesso para os alunos, as próprias professoras dos anos iniciais da escola campo tem enfrentado dificuldades em lidar com as tecnologias, como relata Cinthia (2020).

> [...] Bom, nessa pandemia, a nossa dificuldade é a lidar com as tecnologias [...] então, a gente tem um grupo do WhatsApp, e ai as vezes, quando eu consigo auxiliar, alguém está com dúvida, eu consigo auxiliar, eu mando vídeos explicativos, eu mando links para elas poderem acessar o link e aprender o passo a passo de algumas coisas que elas não sabem [...] para nós, PEB I, por mais que a gente imprima atividades, deixa para os pais buscarem na escola, mas a gente tem que estar dando um apoio. Imprimi a atividade, manda para a escola, mas tem que estar dando apoio para esse aluno.

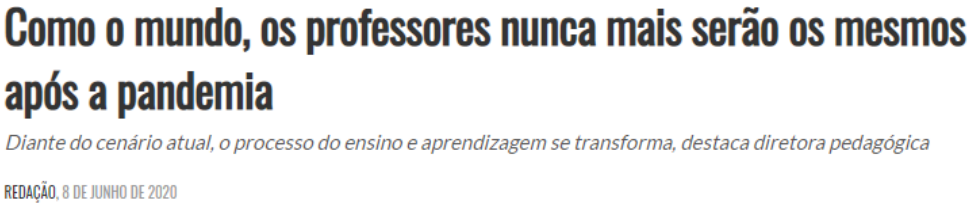
Essas sobrecargas não se restringem à E.E Fazenda São Bento, selecionamos algumas notícias que reafirmam o impacto da pandemia na atuação de professores (as) em todo o Brasil. Algumas das problemáticas mencionadas nas reportagens, como: falta de domínio técnico, alta carga horária de trabalhos em casa, acompanhamento e preocupação com os alunos, afetam a saúde mental docente. Outro fator que intensifica tais dificuldades é a condição das mulheres em relação à divisão sexual do trabalho e o acúmulo de trabalhos no meio doméstico, ou seja, as duplas e triplas jornadas de mulheres professoras em nosso país.

Figura 3 – Notícia 1

Fonte: Brasil de Fato (2020).

Figura 4 – Notícia 2

Fonte: Brasil Escola (2020).

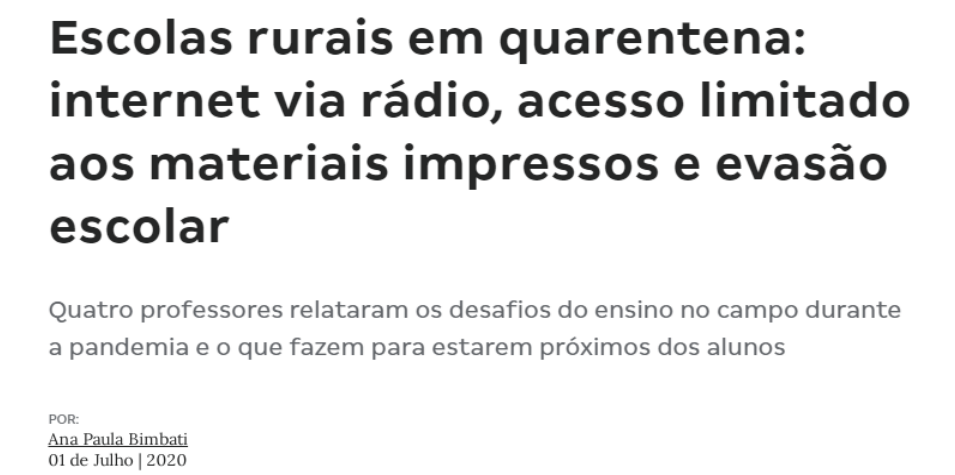


Fonte: Revista Educação (2020).

Figura 5 – Notícia 3

Fonte: G1 (2020).

Figura 6 – Notícia 4



Fonte: Nova Escola (2020).

Nesta última reportagem, a repórter Bimbati traz falas de uma entrevista realizada com a professora e pesquisadora na área da Educação do Campo, Mônica Molina, que menciona a precariedade das condições de estrutura no campo, ao afirmar que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) identificou, por meio de pesquisas, que o índice mais alto de acesso no campo é de 25%. Mônica completa “isso significa que a maior parte dos estados não têm internet disponível e os que têm, o acesso não é suficiente, pois as famílias têm apenas um celular ou uma banda larga lenta” (NOVA ESCOLA, 2020). Esse dado vai ao encontro de uma

das angústias narradas pela professora Cinthia, referente a não participação dos seus alunos nas atividades.

> [...] a gente grava a leitura ou em vídeos ou em áudios, manda para eles e a gente não sabe se eles estão ouvindo ou não, porque uma dificuldade muito grande que nós estamos tendo é como fazer com que o aluno perceba que atualmente os grupos do WhatsApp da sala é a nossa sala de aula, eles ainda não conseguiram compreender, então, a participação deles é pouca e isso angustia bastante a gente nessa questão, porque a gente está dando o nosso melhor e não sabe (CINTHIA, 2020).

Outro ponto destacado por Molina é que nesse momento, deveríamos focar em garantir a vida das pessoas e pensar menos em cumprir com os conteúdos e ano letivo. Pois, além das problemáticas ligadas diretamente à escola, refletimos sobre os desafios que as famílias assentadas têm vivido nessa pandemia, a agricultura familiar é responsável por 70% do que consumimos no Brasil (BRASIL DE FATO, 2017) e esse trabalho também foi prejudicado nesses últimos meses

> As entidades argumentam ainda que, além das dificuldades tradicionais da agricultura familiar, sujeita às adversidades climáticas, à precariedade da infraestrutura de transportes, à falta de crédito para incentivo do setor, o segmento enfrenta hoje os desafios impostos pela pandemia (ALCÂNTARA, 2020).

Em meio aos desafios, o presidente Jair Bolsonaro vetou praticamente em sua totalidade a proposta que previa o auxílio financeiro aos agricultores nessa pandemia, tal recurso seria repassado aos produtores que não receberam o auxílio emergencial (BRASIL DE FATO, 2020).

Na carta escrita pelo FONEC, em conjunto com articulações, apoiadores (as), comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo referente ao Direito à Educação em tempos de pandemia: defender a vida é mais do que reorganizar o calendário escolar, eles destacam que

> A pandemia, de forma inequívoca, comprova o que há muito se sabia, somente o Estado e as políticas públicas (as quais destacamos, como exemplos: o Sistema Único de Saúde - SUS, Sistema Único de Assistência Social - SUAS, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, dentre outras) são capazes de assegurar direitos universais como a saúde, a assistência social, a educação, a moradia, o emprego, o salário, entre outros. Somente com Reforma Agrária e Agricultura Familiar se têm condições de garantir segurança alimentar 7 para milhões de famílias que vivem no campo e na cidade, produzindo alimentos e garantindo a soberania alimentar do País. Diante deste cenário dramático de consequências ainda imprevisíveis para a população brasileira, enfatizamos “Não é hora de salvar o ano letivo. É hora de salvar vidas”. Isso se revela mais prudente ante a calamidade pública ocasionada pelo COVID-19, a qual vem sendo enfrentada por todos os brasileiros em suas pluralidades e diversidades territoriais (FONEC, 2020, p. 6).

Notamos que em meio as dificuldades em relação ao retorno das crianças acerca das atividades e aulas gravadas pela professora Cinthia, ela tenta minimizar os sentimentos de angústia e medo que seus alunos possivelmente estão sentindo durante esse ano com mensagens positivas, e se questiona se eles conseguirão realizar a atividade proposta da maneira como ela elaborou.

> E agora também, eu tento mandar mensagens positivas para eles, dizendo que é uma situação difícil que está afetando todos nós, mas que vai passar, e quando eu planejo uma atividade, eu planejo pensando "será que ele vai conseguir fazer? Será que ele vai entender? Vai compreender o que eu quero com essa atividade? Qual o meu objetivo? Eu tento passar antes da atividade o objetivo que eu quero para aquela atividade, o que eu estou propondo para ele, né? (CINTHIA, 2020).

Percebemos nas falas das três docentes, que embora exista a desmotivação, as barreiras impostas pela pandemia, há um esforço por parte das professoras ao gravarem às aulas, prepararem atividades, contarem histórias e interagirem com suas turmas. Como aponta a professora Sandra (2020),

> [...] olha não tá sendo fácil, porque tem gente que fala "não, mas professor não tá trabalhando", está. Hoje de manhã mesmo já gravei aula, já mandei aula. Eu faço aqui com a turma do quinto ano a leitura compartilhada gravada, eu gravo minhas leituras compartilhadas, minhas aulas tudo gravado [...] eu preparo as aulas, de manhã eu preparo as aulas do Pré, do Pré I, e a parte da tarde, a turma do quinto ano [...] eles participam e nesse período anterior tem as aulas que eu faço trabalho com eles na leitura compartilhada, as vezes tem alguma dúvida do material entregue impresso, porque a gente tem que estar mandando material entregue impresso, aí eu faço a devolutiva com eles [...] para estar ajudando eles em alguma dificuldade que tá indo para casa. Se na sala de aula já está difícil, imagina em casa.

Como a docente relatou, se nas escolas, nas salas de aulas presencialmente existem muitos desafios a serem superados e possibilidades a serem pensadas para a garantia de uma aprendizagem significativa, voltada para a realidade dos alunos, que contemple as especificidades do contexto rural da escola campo. Os próximos meses serão ainda mais difíceis, devido as lacunas do atual cenário de pandemia, que podemos identificar nas falas das participantes da pesquisa. Defendemos que,

> [...] para construirmos um futuro mais saudável, próspero e seguro, precisamos de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação, fazer uso inteligente das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O Estado precisa se fazer presente (DIAS; PINTO, 2020, p.547).

A E.E Fazenda São Bento representa apenas uma das 331 Escolas Estaduais localizadas na zona rural do estado de São Paulo, há uma diversidade de sujeitos a serem considerados nesse processo de construção de um futuro que garanta a

concretização do plano de Educação do Campo, que atenda as demandas, preencha as lacunas deixadas nesse ano de 2020 em escolas no campo e permita a emancipação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – SEMEANDO NOVAS REFLEXÕES

Chegamos ao momento de retomarmos todo o percurso dessa pesquisa que objetivou analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, que ainda está em processo de reconstrução para que seja no e do campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo. Um estudo que nos permitiu conhecer uma realidade que nos ensinou muito sobre valores e comprometimento.

Em primeiro lugar, consideramos importante pontuar que a escola participante da pesquisa tem passado por momentos de transformação coletiva nos dois últimos anos. Evidenciamos durante nossas experiências na E.E. Fazenda São Bento processos de reflexões e mudanças nas práticas dos membros da escola, que objetivaram construir uma escola que seja no/do campo. Dentre essas transformações, acompanhamos a reelaboração do PPP da escola, com a participação de diferentes integrantes da instituição (equipe gestora, professores (as), familiares, alunos (as) etc), que nos proporcionaram realizar a articulação das teorias lidas, por meio da revisão bibliográfica acerca dos conceitos de escola no e do campo, com as nossas vivências no chão da escola.

Em coerência com o referencial teórico utilizado, consideramos que o papel do (a) docente é ser um (a) profissional que se educa e forma-se durante a sua existência e atuação como professor (a), que requer uma formação qualificada e constante, que vivencia um processo de reflexão sobre si e com outros indivíduos para que seja capaz de intervir na transformação social como sujeito histórico (LIMA, 2012). Para além da responsabilidade da profissão docente, identificamos ao longo desse estudo que ser professora envolve diferentes desafios, assim como, uma diversidade de sentimentos, emoções e motivações, voltadas para as relações com os demais membros da escola. Os dados analisados nessa pesquisa permitiram-nos inferir que a trajetória pessoal de cada professora reflete em sua prática profissional, consequentemente na construção de sua identidade profissional docente.

Nesse caminho de transformação e construção, compreendemos que os (as) professores (as) que lecionam em escolas no campo precisam: conhecer a formação informal e não-formal de seus alunos; compreender a multiplicidade do processo formativo em âmbito social, político e cultural; almejar uma educação humanizadora, que vise as especificidades do campo, desde as relações de trabalho aos saberes e

culturas de seus alunos; defenda uma Educação do Campo e escolas no/do campo que construam práxis pautadas no desenvolvimento social, cultural, político e econômico do campo, valorizando os conhecimentos, trabalho, luta e história desses povos, a fim de atender suas particularidades e direitos (ARROYO, 2004).

De modo geral, identificamos que o papel das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na E.E Fazenda São Bento possui extrema importância no rompimento da cultura urbanocêntrica presente ainda nos dias de hoje em escolas localizadas em assentamentos rurais. Essa desconstrução requer um trabalho desde os primeiros anos dos alunos na escola, algumas das falas das docentes entrevistadas revelam compromissos dos (as) professores (as) de escolas no campo, para além das responsabilidades que contemplam todo (a) professor (a):

- Adaptar o Currículo Estadual para que contemplem conteúdos significativos voltados ao contexto campesino;
- Elaborar atividades relacionadas à realidade dos (as) alunos (as);
- Incentivar os (as) alunos (as) a persistirem nos seus sonhos, estudarem, cursarem uma graduação e retornarem para contribuir com o desenvolvimento e crescimento do campo;
- Compreender as especificidades e dificuldades dos (as) alunos (as);
- Não julgar a realidade dos (as) estudantes.

Em meio as responsabilidades e especificidades mencionadas sobre ser professora em uma escola localizada na zona rural, as participantes da pesquisa mencionaram alguns principais desafios que permeiam a realidade da escola campo e a comunidade escolar:

- Ausência da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças;
- Falta de materiais para desenvolver atividades na escola;
- Longa distância entre a E.E Fazenda São Bento e a cidade;
- Problemáticas com o transporte, especialmente em dias chuvosos;
- Currículo voltado para assuntos da cidade;
- Salário inferior.

Acreditamos que tais dificuldades podem ser minimizadas com uma prática pedagógica transformadora proposta por Silveira (1995) já mencionada no decorrer desse trabalho, por meio do conhecimento do seu espaço de atuação; o domínio do

saber sistemático, do conhecimento histórico e das áreas do saber; pela busca de métodos eficazes de ensino, a fim de incentivar a criatividade, criticidade e o engajamento político de seus alunos, para que lutem por mudanças dentro da sociedade que nos encontramos. Em meio aos desafios do contexto campesino e da precarização do trabalho docente, quando o (a) educador (a) compreende o seu papel, ele (a) assegura aos alunos (as) uma formação crítica e libertadora, capazes de atuar socialmente de maneira mais consciente e eficaz.

Ouvir as professoras sobre suas trajetórias e atuação nos anos iniciais nos encheu de esperança, por notarmos o brilho nos olhos de duas das docentes, as superações que uma das professoras relatou para estar lecionando ali na escola que ela estudou quando menina, a fala de uma das professoras que afirmou ser difícil, mas que ela vai seguir até o fim na profissão, dentre outras respostas que evidenciam que os desafios citados anteriormente se tornam pequenos para elas em meio as motivações e alegrias da profissão.

As histórias de vidas das três entrevistadas não foram fáceis, mas alguns aspectos de suas trajetórias confirmam o valor dado por elas à docência, como: o sonho em ser professora desde criança; o orgulho pelas conquistas em meio a falta de oportunidade na realidade do campo; a luta para conseguir lecionar nessa escola, por parte das professoras que moram em assentamentos e quem atuar em escolas desse contexto.

Embora todas demonstrem afetividade para com a escola, alunos, equipe gestora e demais colegas de trabalho, evidenciamos uma relação mais íntima e de pertencimento entre as duas docentes que moram no campo e lecionam/lecionaram na E.E Fazenda São Bento, o modo carinhoso como as ambas falam sobre as vivências nessa instituição escolar, mostram que existe uma relação direta entre a identidade pessoal e profissional dessas mulheres.

Embora os dados analisados apresentem semelhança às informações de outros possíveis estudos, destacamos que essas professoras descreveram sobre ser professora em uma escola de uma realidade específica do munícipio de Mirante do Paranapanema/SP, composto por 35 assentamentos rurais que atendem em média 1.561 famílias, que residem em 1.278 lotes.

Algumas especificidades referentes ao contexto descrito foram apresentadas por Cinthia, Ana Maria e Sandra. Uma característica marcante dos alunos que estudam na E.E. Fazenda São Bento é o respeito e a valorização para com as

docentes. Elas compararam a escola campo com outras escolas que lecionaram na cidade e afirmam que o modo como as crianças se relacionam com elas é diferente, mais afetivo.

Consideramos que para essas mulheres o significado de ser professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo atualmente está voltado ao amor pela profissão, ao sentimento de gratidão por atuar nessa escola, ao lado de profissionais e alunos respeitosos. Ser professora na E.E Fazenda São Bento para essas docentes é buscar ressignificar suas práticas, como: preparar atividades voltadas para o contexto rural; é incentivar seus alunos a sonharem e buscarem por formação; é cumprir papéis para além da docência; é enfrentar desafios de uma realidade desvalorizada, como falta de material e problemas com transporte público e permanecer firme, dedicando-se, comprometendo-se e gostando do que fazem. É adaptar-se e transformar-se todos os dias.

Nem sempre os caminhos como graduanda na área da Iniciação Científica foram fáceis, mas os desafios que enfrentei me permitiram sair da minha zona de conforto, explorar uma nova temática, conhecer outro contexto, novas pessoas e trajetórias motivadoras, que me ajudarão enquanto futura professora. Essa pesquisa contribuiu com a minha formação acadêmica, mas acima de tudo com a minha formação humana, com o meu amadurecimento, me fez perceber a importância de ouvirmos professores e professoras, de valorizarmos contextos excluídos socialmente em nossas pesquisas e de estabelecermos parcerias com as escolas públicas de nossa região, a fim de desenvolvermos projetos na área de educação em conjunto.

Indicamos a necessidade de futuras pesquisas sobre ser professor (a), de outros contextos, que busquem praticar a ação da escuta, a fim de analisar ou compreender as multiplicidades de histórias, desafios, sentimentos, formações e possibilidades de docentes. Para que a partir desses estudos, propostas de intervenções-formativas sejam pensadas e construídas, entre escola pública e universidade pública.

Consideramos essencial dar continuidade nessa pesquisa, que nos instigou a pesquisar sobre a concepção do ser professor (a) em diferentes contextos (escola pública do campo, escola pública periférica urbana e escola central urbana), em um futuro projeto de Mestrado que aprofunde o conceito de identidade profissional docente, pouco explorado nessa pesquisa.

Concluímos esse trabalho reafirmando que essa foi apenas uma semente semeada para que outras novas pesquisas olhem para as escolas no/do campo, para outros professores e professoras e possibilitem que novas reflexões floresçam.

REFERÊNCIAS

ÂLCANTARA, F. Movimentos populares se unem para garantir apoio à agricultura familiar. **MST**, [*S. l.*], p. 1, 8 jul. 2020. Disponível em: https://mst.org.br/2020/07/08/movimentos-populares-se-unem-para-garantir-apoio-a-agricultura-familiar/. Acesso em: 1 dez. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANTONIO, C.A; LUCINI, M. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos Em Relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 9 nov. 2019.

AQUINO, C. Aulas à distância em tempos de quarentena trazem desafios para professores e alunos. **Brasil de Fato**, Fortaleza, p. 1, 4 maio 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/aulas-a-distancia-em-tempos-de-quarentena-trazem-desafios-para-professores-e-alunos#:~:text=Dificuldade%20em%20lidar%20com%20as,no%20per%C3%ADodo%20de%20afastamento%20social. Acesso em: 10 nov. 2020.

ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Entrevistando. *In:* REYES, C. R; MONTEIRO, H. M. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. cap. Unidade 2, p. 33 - 61. ISBN 978-85-7600-193-5. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2754/1/Pe_Reyes_OlharCritico.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In:* ARROYO, M. G. *et al* (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.65-86.

ARROYO, M.G; CALDART, R. S; MOLINA, M.C (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BIERHALZ, C. D. K. *et al.* Compreendendo o ser professor do campo através das narrativas. In*:* Seminário Regional de Educação do Campo - Santa Maria, 2013. **Apresentação e Grupos de Trabalho (GTs),** Santa Maria: SIFEDOC, 2013, 1 -10. Disponível em: http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%203/Regional_Santa_Maria_2013%20(4).pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

BIMBATI, A. P. Escolas rurais em quarentena: internet via rádio, acesso limitado aos materiais impressos e evasão escolar. **Nova Escola**, São Paulo, p. 1, 1 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19440/escolas-rurais-em-quarentena-internet-via-radio-acesso-limitado-aos-materiais-impressos-e-evasao-escolar#. Acesso em: 25 nov. 2020.

BOLZAN, M. **Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS.** 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Org.). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CBE, 1 de 03 de abril de 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 5 fev. 2020.

BRESOLIN, P. **Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar.** 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In:* ARROYO, M.G. *et al* (Orgs.)*.* **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.147-158.

CALDART, R.S. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. In:* KOLLING, E. J. *et al.* **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: [*s. n.*], 2002. p.25-36.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

CARDOSO, M. I. S. T; BATISTA, P. M. F; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação***, [s.l]* v. 21, n. 65, p. 371 – 390, 2016.

CARVALHO, L. C. **Metanoia: Histórias de Vida, Formação Continuada e Violência Simbólica em uma Escola do Campo.** 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

CASTILHO, E. W. V. **O que é Gênero**: Dicionário de Direitos Humanos da ESMPU. Brasília: PFDC, 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/pfdc/informacao-e-comunicacao/eventos/mulher/dia-da-mulher/verbet. Acesso em: 29 abr. 2020.

COMO o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação [online]**, [*s. l.*], p. 1, 8 jun. 2020. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/. Acesso em: 1 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Plataforma Sucupira**. Versão Beta. 2014b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/. Acesso em: 10 jan. 2020.

CUNHA, M. B. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1 - 21, 2019.

DEISTER, J. Agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos consumidos no Brasil. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, p. 1, 2 nov. 2017. Disponível em: https://www.brasildefatorj.com.br/2017/11/02/agricultura-familiar-e-responsavel-por-70-dos-alimentos-consumidos-no-brasil. Acesso em: 25 nov. 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul/set 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar,** Curitiba, Editora UFPR, n.24, 2004. p. 213-225.

ESCOLA ESTADUAL FAZENDA SÃO BENTO. **Plano Gestão Quadrienal 2019/2022,** 2019.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. *In:* ARROYO, M. G. *et al* (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.19 – 63.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs). **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. n. 5. Brasilia, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32 - 51. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

FERNANDES, B. M; RAMALHO, C. B. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema (SP). **Estudos Avançados 15 (43)**, [*s. l.*], p. 239 - 254, 2001.

FONEC. Direito à Educação em tempos de pandemia: Defender a Vida é mais do que reorganizar o calendário escolar. **Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as**, [*s. l.*], p. 1 - 10, 2020. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Carta-do-FONEC-Articula%C3%A7%C3%B5es-Comit%C3%AAs-e-F%C3%B3runs-estaduais-de-Ed-do-Campo-e-Apoiadores-ao-CNE.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

FRANCO, G. Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa. **Brasil Escola**, [*S. l.*]. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-de-trabalhar-em-casa/33270.html. Acesso em: 25 nov. 2020.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água**,** 1997.

G1 (ed.). 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. *In*: G1. **Política**. São Paulo: Datafolha, 13 jan. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml. Acesso em: 19 ago. 2020.

G1 (Mato Grosso do Sul). Professores e alunos falam sobre desafios e dificuldades de aulas online durante pandemia em MS. **G1**, [*S. l.*], p. 1, 21 maio 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2020/05/21/professores-e-alunos-falam-sobre-desafios-e-dificuldades-de-aulas-online-durante-pandemia-em-ms.ghtml. Acesso em: 1 dez. 2020.

GASPAR, M. A. D. CEFAM: Lócus de formação para aluno e o professor. **Revista Urutágua**: revista acadêmica multiciplinar, Maringá, n. 6, p. 1 - 13, abri/jul 2004. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/006/06gaspar.htm. Acesso em: 3 mai. 2020.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio***:* avaliação, política pública. Educação [online]. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38. jan/mar.2006.

GONSALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico*. In:*_____*.* **Conversas sobre iniciação à Pesquisa Científica**. 5. Ed. ver. ampl. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 63-74.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica,** 2007. Brasília: MEC, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica,** 2017. Brasília: MEC, 2018.

KLIEMANN, C. R. M. **Percepções docentes sobre o ensino de ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/Pr**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

LATTES. Currículo Maria do Socorro Xavier Batista. *In:* Plataforma Lattes. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6786292528944682. Acesso em: 3 dez. 2019.

LEITE, A. F. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ,** Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998.

LEITE, E. A. P. *et al*. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 39, nº. 144, p.721-737, jul.-set., 2018.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite. 2011. 349 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, C.; OLIVEIRA, F; TOSCHI, S. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. *In:* _____. **Educação Escolar***:* políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 411-432.

LIBÂNEO, C; OLIVEIRA, F; TOSCHI, S. O sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In:* _____. **Educação Escolar***:* políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 435-477.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis** [online]. vol.10, n. esp. p*.*, 2007. p.37- 45.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**, v. 22, p. 148-166, 2012.

LIMA, V. M. M; PIVA, C. C; FACCIOLI, I.C. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOCENTE: SONHO, DESAFIOS E ESPERANÇA. **Pegada** [online], v. 20, p. 259-269, 2019.Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/6379. Acesso em: junho de 2020.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. p. 13-79.

MANZATO, A. J; SANTOS, A. B. A ELABORAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS NA PESQUISA QUANTITATIVA. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP,** São José do Rio Preto, p. 1 - 17, 2012.

MENEZES, M. A. P.; GEBRAN, R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS SÉRIES INICIAIS: CONCEPÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS CURRICULARES. **EDUCERE**: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 16510 - 16526, 2015.

MOLINA, M.C. 13 Desafios para Educadores e Educadoras do Campo. *In:* KOLLING, E. J. *et al*. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: [*s. n.*], 2002. p.37-43.

MOLINA, M.C; SÁ, L.M. Escola do Campo.In: CALDART, R. S. *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p.326-333.

MST. **Mais um militante do MST é assassinado no campo,** 2019. Disponível em: https://mst.org.br/2019/06/07/mais-um-militante-do-mst-e-assassinado-no-campo/. Acesso em: 10 fev. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002. 88 p.

OLIVEIRA, M. R. A. **Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, N. A. da S. **Profissão docente:** representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uberlândia (1980 - 2000). Orientadora: Maria de Fátima Ramos de Almeida. 2007. 140 p. Dissertação (História Social) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PEREIRA JUNIOR, E. A. P.; OLIVEIRA, D. A. O. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312 - 332, abr/jun 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. cap. 1, p. 15 - 33.

REDE DATALUTA (Brasil). **DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra**: Relatório Brasil 2014. Presidente Prudente, São Paulo: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2014.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, ed. 89, 2004. DOI https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007. Acesso em: 5 mar. 2020.

SANTOS, S. K. B. M. M. **Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp. Acesso em: 10 nov. 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 25.000**, de 16 de abril de 1986. Cria delegacias de Ensino e dá providências correlatadas. **Diário Oficial**: Estado de São Paulo, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 16 abr. 1986.

SILVA, A. W. P. da. **Educação do Campo e o Letramento dos Professores: na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas.** 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, I. A. da**. Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, J. F. L. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, M. Enera tem o desafio de criar um novo espaço de articulação entre os trabalhadores da educação. *In*: **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. [*S. l.*], 15 jul. 2015. Disponível em: https://mst.org.br/2015/07/15/enera-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao/. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.** 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SOARES, M. P. F. **A implantação do Programa "São Paulo faz Escola" e as implicações na organização do trabalho escolar na educação do campo.** Orientadora: Érika Porceli Alaniz. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, 2018. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1093/5/Mariana%20Padovan%20Farah%20Soares.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, K. T. A. F. **Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29 n.105, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08. Acesso em: 20 fev. 2020.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família/escola. *In:*_____***.*** **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. 2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007. p.93-114.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 73, p. 209 - 244, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 04 set. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **UNESCO**, [*S. l.*], p. 1, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das. Acesso em: 2 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**, 2020. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/linhasPesquisas.jsf?lc=pt_BR&id=1906. Acesso em: 04 fev. 2020.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In:* YANNOULAS, S.C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242. Acesso em: abril de 2020.

VIANNA, C. P. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. *In:* BRUSCHINI, C; HOLLANDA, H. B. de. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 34, p. 315-342, 1998.

YANNOULAS, S. FEMINIZAÇÃO OU FEMINILIZAÇÃO? APONTAMENTOS EM TORNO DE UMA CATEGORIA. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 7 – Quadro de pesquisa

Problema de Pesquisa (Questão Norteadora)	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Métodos/Instrumentos
Qual o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo atualmente?	**Analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo**	Compreender o conceito de “Escola no e do Campo”	Revisão bibliográfica, visando aprofundar o conhecimento a respeito do conceito “Escola no e do Campo"
		Analisar as produções acadêmicas nessa temática;	1º passo: Identificação de artigos com títulos referentes a Educação do Campo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dos últimos 5 anos. 2º passo: Seleção da produção, selecionando resumos que abordem o conceito. 3º passo: Leitura da produção selecionada, para alcançarmos a compreensão sobre escola do e no campo.
		Mapear as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se caracterizam como Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema;	O mapeamento das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se caracterizam como Educação do Campo na região do Pontal do Paranapanema – SP, será realizado a partir de dados do Censo Escolar de 2017 e informações do Coletivo CEETAS de pesquisadores.
		Traçar o perfil dos professores de uma escola no campo;	Os dados de perfil dos (as) professores (as) serão coletados por questionários divididos em questões fechadas, sobre os dados pessoais; dados sobre formação; dados sobre a escola campo e questões abertas sobre o ser professor em uma escola no campo.
		Refletir sobre o ser professor no contexto campesino.	Entrevistas semiestruturadas, com análise proposta por Araújo-Oliveira (2010).

Fonte: Organizado pelas autoras, 2020.

APÊNDICE B

Quadro 8 - Relação das 28 produções encontradas

Título	Categoria	Ano de defesa	Palavras -chave	Autor(a)
Contribuições para um estudo psicossocial da educação do campo	Dissertação	2015	Educação do Campo; Representações Sociais; Povos do campo; Análise de documentos.	OLIVEIRA, Ariane Angelita de
Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB	Dissertação	2017	Educação do campo; Educação Popular; Ensino Superior; Formação inicial; Pedagogia.	SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos.
Política e financiamento da educação do campo no Governo Dilma Roussef: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo	Dissertação	2014	Programa Nacional de Educação do Campo (Brasil); Política e educação; Educação rural - Finanças; Educação – Finanças.	PRATES, Ailton Cotrim
Educação do campo para convivência com o semiárido potiguar: semeando possibilidades através de práticas contra-hegemônicas da licenciatura interdisciplinar em educação do campo na UFERSA	Tese	2018	Práticas educativas; Convivência com o Semiárido; Educação do campo; Licenciatura interdisciplinar; Agricultura familiar.	PEREIRA, Linconly Jesus Alencar
Por uma educação do campo popular: uma análise a partir do curso de licenciatura interdisciplinar em educação do campo da UFERSA	Tese	2018	Educação do Campo Popular; LEDOC/UFERSA; Diálogo; Epistemologia/conhecimento; Autonomia.	SILVA FILHO, Luiz Gomes da
O tutor no curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPel.	Dissertação	2015	Educação; Educação a distância; Mediação; Tutores.	PORTO, Liana Barcelos
Universidade, escola e comunidade: construindo caminhos para uma educação do campo	Dissertação	2015	Educação do Campo; Extensão Universitária; Projeto Político Pedagógico; Contextualização.	SOUSA, Jaqueline Poliane Costa de

Percepções docentes sobre o ensino de ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/Pr	Dissertação	2017	Educação do Campo; Ensino de Ciências; Professores; Escolas do campo.	KLIEMANN, Claudia Regina Machado
Concepções e percepções de educação do campo na Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT	Dissertação	2016	Educação do campo; Políticas; Currículo; Formação dos professores.	PORTO, Itamar
Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I	Dissertação	2016	Educação do Campo; Currículo; Paulo Freire; Formação de Pedagogas; Professores;	OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar
Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais	Tese	2017	Educação do Campo; Educação contextualizada; Políticas públicas.	MENEZES, Ana Célia Silva
Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores	Tese	2016	Educação; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo; Questão Agrária; Lutas Camponesas; Educação Emancipadora.	SILVA, Isaac Alexandre da
As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018).	Dissertação	2018	Educação agrícola; Política educacional; Gêneros discursivos.	PAULETTI, Jéssica
A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Dissertação	2017	Educação especial; Educação do campo; Diagnóstico; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar.	KÜHN, Ernane Ribeiro
Territórios docentes: as significações sociais imaginárias no contexto de projetos de educação do campo	Tese	2014	Educação do Campo; Imaginário Social; Territórios docentes.	FARIAS, Graziela Franceschet
Educação do campo e o letramento dos professores: na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas	Dissertação	2015	Educação; Letramento dos professores; Educação do campo; Educação como prática da liberdade; Visão social de mundo.	SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da

Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa Projovem	Dissertação	2014	Educação do campo; Programa ProJovem do campo; Mulheres do campo.	GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo
Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná	Dissertação	2017	Trabalho e educação; Formação humana; Pedagogia socialista; Escola itinerante; MST.	LEITE, Valter de Jesus
Educação do campo e participação: análise da produção do conhecimento dos quilombolas egressos do primeiro curso de Pedagogia do Campo/UFPB	Dissertação	2015	Educação Popular; Educação do Campo; Participação; Quilombolas.	SANTOS, Thatyanne Krause Lima Brito dos
Educação do Campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em pedagogia do PRONERA/UFPB	Tese	2016	Educação do Campo; Ensino Superior; Educação Popular; Movimentos Sociais do Campo; Metodologia da Alternância;	CORREIA, Deyse Morgana das Neves
Educação do campo - campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira	Tese	2014	Campo; Comunidade-escola; Camponeses.	ARAUJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de
Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco	Dissertação	2014	Educação Popular; Educação do Campo; Emancipação; Campesinato; Comunidade.	SOUZA, Karla Tereza Amélia Fornari de
Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	Dissertação	2014	Educação do Campo; Pedagogia Paulo Freire; Pedagogia da Terra; Currículo.	SILVA FILHO, Luiz Gomes da
Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar	Dissertação	2016	Currículos; Educação rural; Educação do campo; Políticas curriculares; Políticas públicas; Educação básica.	BRESOLIN, Paoline

Educação do campo na Educação Superior: as repercussões do PRONERA na atuação social, profissional e política de egressos dos cursos ofertados na UFPB (CAMPUS I)	Dissertação	2018	Educação popular; Educação do campo; Educação superior; PRONERA.	FERREIRA, Suellen Cristina Rodrigues
Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores	Tese	2017	Formação de Professores; História de Vida; Classes Multisseriadas.	BATALHA, Denise Valduga
Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012	Dissertação	2014	Diretrizes Educacionais; População ribeirinha; Educação do Campo.	SANTOS, Jenijunio dos
Representações sociais de egressos do curso de Licenciatura em Educação do campo da UFPA: formação e atuação no contexto social do campo	Dissertação	2016	Formação de Professores; Representações sociais; Educação do Campo.	TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja.

Fonte: BDTD. Organizado pelas autoras, 2019.

APÊNDICE C

Quadro 9 - Relação das 10 produções encontradas

TÍTULO	CATEGORIA	ANO DE DEFESA	PALAVRAS CHAVES	AUTOR(A)
Discursos e não-discursos do isso: passarofes de uma escola do campo, inadubações e lesbianidades CIS	Dissertação	2018	Discurso/Não-Discurso; Lesbianidades cis; Escola do Campo.	RIBEIRO, Raoany de Souza
Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo	Dissertação	2015	História de vida; Educação do campo; Violência Simbólica; Formação continuada de professores.	CARVALHO, Luciana Carrion
Reconstrução histórica do primeiro grupo escolar dos campos gerais: Vicente Machado (1904)	Dissertação	2014	Instituições Escolares; Grupos Escolares; História da Educação; Escola Pública; Castro-PR.	SCHRAM, Aline Cristina
Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba	Dissertação	2015	Educação do Campo; Formação de professores; Políticas públicas; Escolas do campo.	SILVA, Josiane Ferreira de Lima
Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano.	Dissertação	2018	Alfabetização; Letramento; Educação do campo.	SCHIAVINI, Andréia Cadorin
Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	Dissertação	2016	Formação de professores; História de vida; Educação do Campo.	BOLZAN, Mariane
O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D' Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes	Dissertação	2016	Fechamento de escolas no campo; Educação do campo; Ensino Fundamental no campo; Transporte escolar; Nuclearização de escolas.	MAZUR, Ivania Piva
O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do	Tese	2017	Políticas educacionais; Nucleação escolar;	SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva

campo no Município de Limoeiro- PE			Educação infantil do campo; Gerencialismo; Sociabilidades contemporâneas.	
Custo - aluno - qualidade para escolas do campo da Amazônia tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade	Tese	2018	Educação rural; Financiamento da educação; Política educativa.	PEREIRA, Ana Claudia da Silva
A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho − arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	Tese	2016	Educação rural; Educação e Estado; Escolas municipais; Ensino - Nucleação Curralinho - PA Pará – Estado.	CARMO, Eraldo Souza do

Fonte: BDTD. Organizado pelas autoras, 2019.

APÊNDICE D

Quadro 10 - Relação com as duas produções encontradas

TÍTULO	CATEGORIA	ANO DE DEFESA	PALAVRAS CHAVES	AUTOR(A)
A transição da escola pública do campo: a experiência da Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Dissertação	2017	Escola itinerante; Transição; Escola de assentamento; MST;	MARCONDES, Vera Lucia
Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu - 1980 - 2014	Dissertação	2015	Fechamento de escola; Escola rural; Escola do campo, Sudoeste do Paraná, Cruzeiro do Iguaçu-PR.	SCHMITZ, Micheli Tassiana

Fonte: BDTD. Organizado pelas autoras, 2019.

APÊNDICE E – MODELO DO QUESTIONÁRIO

ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
IZABELA CRUZ FACCIOLI

QUESTIONÁRIO- PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

1.3. Religião: _____

1.4. Naturalidade: _____

1.5. Reside na zona: ( ) Urbana ( ) Rural

1.6. Exerce outra atividade além das aulas? Qual?

_____

1.7. Estado Civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) viúvo ( ) outros

2. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

ENSINO MÉDIO

2.1. No nível médio qual formação conclui?

( ) Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

( ) Habilitação Específica para o Magistério (HEM)

( ) Ensino Médio Técnico

( ) Ensino Médio Regular

2.2. Em que ano concluiu o ensino médio? _____

ENSINO SUPERIOR: GRADUAÇÃO

2.3. Você tem curso de graduação? ( ) SIM ( ) NÃO

2.4. Quanto cursos de graduação você concluiu?_____

2.5. PRIMEIRA GRADUAÇÃO: Qual curso de graduação?

_____

2.6. Em qual ano você se formou? _____

2.7. Em qual Instituição de Ensino Superior você se formou? ( ) pública ( ) particular

OBS: CASO TENHA MAIS DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO RESPONDER ABAIXO

2.8. SEGUNDA GRADUAÇÃO: Qual curso de graduação?

_____

2.9. Em qual ano você se formou? _____

2.10. Em qual Instituição de Ensino Superior você se formou? ( ) pública ( ) particular

ENSINO SUPERIOR: PÓS-GRADUAÇÃO

2.11. Você tem curso de pós-graduação? ( ) SIM ( ) NÃO

2.12. Quanto cursos de pós-graduação você concluiu? _____

2.13. PRIMEIRA PÓS- GRADUAÇÃO: Qual curso de pós-graduação?

_____

2.14. Em qual ano você se formou? _____

2.15. Em qual Instituição de Ensino Superior você se formou? ( ) pública ( ) particular

OBS: CASO TENHA MAIS DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO RESPONDER ABAIXO

2.16. SEGUNDA PÓS- GRADUAÇÃO: Qual curso de pós-graduação?

_____

2.17. Em qual ano você se formou? _____

2.18. Em qual Instituição de Ensino Superior você se formou? ( ) pública ( ) particular

3. ESCOLA

3.1. Atualmente, em que ano do Ensino Fundamental você leciona?

( ) 1º ano do E.F ( ) 2º ano do E.F

( ) 3º ano do E.F. ( ) 4º ano do E.F

( ) 5º ano do E.F

3.2. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

( ) menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos

( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos

( ) mais de 16 anos

3.3. Quanto tempo você demora para se deslocar da sua casa até a escola?

_____

3.4. Em qual período você leciona? ( ) Matutino ( ) Vespertino

3.5. Quantas horas semanais você trabalha nessa escola? Dessas horas quantas são desenvolvidas com alunos em sala de aula? E quantas horas dedicadas a outras atividades?

_____

3.6. Quantos alunos têm na turma que você leciona? _____alunos.

4. Por que você se tornou professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

_____

_____

_____

5. O que significa, para você, ser professor dos anos iniciais nessa escola?

_____

_____

_____

6. Quais os maiores desafios em ser professor dos anos iniciais nessa escola?

_____

_____

_____

7. Quais as maiores alegrias em ser professor dos anos iniciais nessa escola?

_____

_____

_____

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Comente um pouco sobre a sua trajetória como docente.
2. Fale como é ser professor polivalente dos anos iniciais na escola localizada no campo/zona rural.
3. Você já atuou em escolas urbanas? Para você, há diferença entre a escola do campo e a escola da cidade?
4. Explique, com as suas palavras, os conceitos de escola no campo e escola do campo.
5. Atualmente, o que você mais gosta na docência dos anos iniciais do ensino fundamental na escola do campo? E o que você menos gosta?
6. O que é ser um bom professor polivalente na escola do campo? Você se considera um bom professor?
7. Em sua opinião, quais são as principais dificuldades do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública localizada no campo?
8. Quais saberes você acredita serem fundamentais para o professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental atuar na escola do/no campo?
9. Em sua formação inicial, você teve aulas e conteúdos sobre Educação do Campo?

(Resposta: Sim) – Esses conhecimentos foram relevantes para sua prática docente em sala de aula?

(Resposta: Não) – Essa ausência gerou consequências em sua prática docente em sala de aula?

10. Nós discutimos alguns assuntos pertinentes, mas há algo que não abordamos e você julga necessário comentar? Há algo que você gostaria de acrescentar? Como por exemplo desse período de Pandemia?

APÊNDICE G – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

DADOS PESSOAIS

Tabela 1 – Idade das professoras

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
20 a 30 anos	1 professora	20%
40 a 50 anos	1 professora	20%
50 a 60 anos	3 professoras	60%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 2 – Religião das professoras

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Católica	5 professoras	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 3 – Naturalidade das professoras

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não respondeu	1 professora	20%
Mirante do Paranapanema/SP	2 professoras	40%
Brasileira	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 4 – Zona em que reside

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não respondeu	1 professora	20%
Urbana	2 professoras	40%
Rural	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 5 - Exercício de outra atividade

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não responderam	2 professoras	40%
Não	3 professoras	60%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 6 – Estado civil das professoras

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Solteira	1 professora	20%
Casada	2 professoras	40%
Outros	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

Tabela 7- Formação em Nível Médio

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
CEFAM e HEM	1 professora	20%
HEM	3 professoras	60%
Ensino Médio Regular	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 8 – Ano de conclusão do Ensino Médio

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não respondeu	2 professoras	40%
1985 a 1995	2 professoras	40%
2009	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

ENSINO SUPERIOR: GRADUAÇÃO

Tabela 9 – Formação em graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Possui	4 professoras	80%
Não respondeu	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 10 – Quantidade de cursos de graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Um curso	3 professoras	60%
Dois cursos	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 11 – Cursos de graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Pedagogia	3 professoras	60%
Estudos Sociais em História	1 professora	20%
Não respondeu	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 12 - Ano de formação na graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não lembro	2 professoras	40%
1992	1 professora	20%
2014	1 professora	20%
2017	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 13 - Instituição da graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Particular	3 professoras	60%
Pública	1 professora	20%
Não respondeu	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 14 - Segunda graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não responderam	5 professoras	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 15 - Ano de formação da segunda graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não responderam	5 professoras	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 16 - Instituição da segunda graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não responderam	4 professoras	80%
Particular	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

PÓS-GRADUAÇÃO

Tabela 17 – Pós-graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Possui	1 professora	20%
Não possui	4 professoras	80%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 18 - Quantidade de cursos de pós-graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Dois cursos	1 professora	20%
Não responderam	4 professoras	80%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 19 – Cursos de pós-graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Não lembro	1 professora	20%
Não respondeu	3 professoras	60%
Psicopedagogia e AEE	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 20 - Ano de formação em pós-graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
2016	1 professora	20%
Não lembro	1 professora	20%
Não respondeu	3 professoras	60%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 21 - Instituição de pós-graduação

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Particular	3 professoras	60%
Não responderam	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

ESCOLA

Tabela 22 – Ano em que lecionam

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
2º ano	1 professora	20%
3º ano	1 professora	20%
4º ano	2 professoras	40%
5º ano	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 23 – Tempo de atuação na escola campo

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Menos de um ano	2 professoras	40%
De 1 a 5 anos	2 professoras	40%
De 6 a 10 anos	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 24 – Tempo até a escola

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
10 a 15 minutos	2 professoras	40%
30 minutos	1 professora	20%
1 hora	2 professoras	40%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 25 – Período em que leciona

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
Vespertino	5 professoras	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 26 – Horas de trabalho em sala de aula

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
30 horas semanais	2 professoras	40%
25 horas semanais	3 professoras	60%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 27 - Horas de ATPC

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
4 horas semanais	2 professoras	40%
5 horas semanais	2 professoras	40%
Não respondeu	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Tabela 28 – Quantidade de alunos por turma

Respostas	Quantidade de professoras	Percentual
15 a 20 alunos	4 professoras	80%
21 a 30 alunos	1 professora	20%

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Quadro 11 - Motivo da escolha da profissão docente

POR QUE VOCÊ SE TORNOU PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS?	
Silvia	Porque me identifiquei mais.
Ana Maria	Por me identificar mais, são carinhosas.
Cristiane	Porque sempre foi sonho e gosto muito de trabalhar com crianças, desde o meu primeiro trabalho como babá, passei a enxergar nas crianças o potencial de aprendizagem significativa das crianças.
Sandra	É um sonho que tinha desde minha infância, graças a Deus tive apoio de meus pais.
Cinthia	Desde criança queria ser professora e assim que terminei o ensino médio prestei o vestibular para o curso de Pedagogia.

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Quadro 12 - Significado de ser professor dos anos iniciais na escola campo

O QUE SIGNIFICA, PARA VOCÊ, SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NESSA ESCOLA?	
Silvia	Significa anos iniciais porque eu gosto de crianças.
Ana Maria	No primeiro momento não tive outra opção, mas, no decorrer dos anos peguei gosto, os alunos são amáveis.
Cristiane	Significa uma importância de grande valia, pois ao ensinar transfiro conhecimentos e ao mesmo tempo aprendo experiencias trocadas o tempo todo.
Sandra	Uma grande satisfação. Agradeço a minha família por ter me tornado uma professora e me sinto realizada pela escolha apesar das dificuldades.
Cinthia	É muito gratificante ensinar crianças que são filhos/sobrinhos de ex-colegas de classe meus, além disso, é uma sensação indescritível ser professora de uma escola em que estudei desde criança.

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Quadro 13 - Desafios da profissão docente na escola campo

QUAIS OS MAIORES DESAFIOS EM SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NESSA ESCOLA?	
Silvia	Os desafios é ter muita paciência com as crianças.
Ana Maria	É preciso gostar, pois a cada dia é um novo desafio.
Cristiane	Os grandes desafios são propor aprendizagem para que possa sanar as dificuldades desses alunos e garantir experiencias de aprendizagens.
Sandra	A falta de interesse por alguns alunos.
Cinthia	Os desafios são a participação dos pais na vida escolar dos filhos e fazer com que os alunos reflitam melhor sobre sua realidade e tenha vontade de explorar novos lugares

	além dos assentamentos.

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

Quadro 14 - Alegrias da profissão docente na escola campo

QUAIS AS MAIORES ALEGRIAS EM SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NESSA ESCOLA?	
Silvia	Gostei demais de trabalhar nessa escola. As pessoas são legais e amigas fui bem recebida quando cheguei aqui.
Ana Maria	É ver no final os alunos lendo, produzindo dominando aquilo que você propôs a cada dia.
Cristiane	É ver essas crianças engajadas na sociedade tornando cidadãos críticos de seus valores.
Sandra	Quando vejo que o meu objetivo de ensino-aprendizagem seja realizado e satisfatório. E a grande alegria é ver aqueles alunos avançarem e proporcionar a aprendizagem para aqueles pequeninos que passaram por mim e hoje se tornaram pessoas de grande sucesso.
Cinthia	Apesar das dificuldades, fico feliz em receber carinho e a admiração de meus alunos.

Fonte: Dados coletados na pesquisa - Questionário (2019)
N = 5 professoras

APÊNDICE H – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Título da Pesquisa: ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP
Nome do (a) Pesquisador (a): Vanda Moreira Machado Lima

1. **Natureza da pesquisa**: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa**: professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da região do Pontal do Paranapanema/SP.

3 **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) concordará em preencher um questionário com questões abertas e fechadas, para coletar informações pessoais, como: idade, sexo, naturalidade, estado civil etc.; informações profissionais e referentes a profissão docente. O questionário será anônimo, ou seja, não haverá identificação da sra (sr) no documento.
4. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, em caso de dúvidas durante a aplicação do questionário, entrevista ou outro desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, comunique o pesquisador (a) e orientador (a). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa**: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
7. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto.
Entretanto, esperamos que este estudo lhe permita refletir sobre o ser professor em uma escola do/no campo, de forma que o conhecimento construído nessa pesquisa contribua para o fazer docente no espaço escolar, especificamente, em escolas localizadas no campo. O pesquisador se compromete em divulgar os resultados obtidos*,* respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8.. **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP.

_____
Nome do Participante da Pesquisa

_____
Assinatura do Participante da Pesquisa

_____
Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
Pesquisadora responsável: Vanda Moreira Machado Lima
(018) 3222-9832 / (18) 99707-2636
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Edna Maria do Carmo
Vice Coordenadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail: cep@fct.unesp.br

APÊNDICE I – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Título da Pesquisa: ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP
Nome do (a) Pesquisador (a): Vanda Moreira Machado Lima

1. **Natureza da pesquisa**: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o significado de ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, na região do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa**: professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da região do Pontal do Paranapanema/SP.
3. **Envolvimento na pesquisa**: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá ser entrevistada (o) pela pesquisadora, que utilizará um roteiro semiestruturado com questões abertas para coletar informações acerca do ser professor (a) em uma escola localizada no campo.
4. **Sobre as entrevistas**: as entrevistas serão semiestruturadas, com um roteiro prévio, compostas por perguntas que pesquisem a história, identidade, formação e concepções sobre a escola no/do campo. Se a sra (sr) participante autorizar, essa entrevista será gravada e posteriormente transcrita, e a pesquisadora enviará à sra (sr) para leitura e possível alteração de alguma informação, antes de fazer a análise das informações.
5. **Riscos e desconforto**: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, em caso de dúvidas durante a aplicação do questionário, entrevista ou outro desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, comunique o pesquisador (a) e orientador (a). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa**: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios**: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que este estudo lhe permita refletir sobre o ser professor em uma escola do/no campo, de forma que o conhecimento construído nessa pesquisa contribua para o fazer docente no espaço escolar, especificamente, em escolas localizadas no campo. O pesquisador se compromete em divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento**: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA – SP.

_____

Nome do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
Pesquisadora responsável: Vanda Moreira Machado Lima
(018) 3222-9832 / (18) 99707-2636
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Edna Maria do Carmo
Vice Coordenadora: Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail: cep@fct.unesp.br

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE COMITÊ DE ÉTICA

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA DO/NO CAMPO: O SER PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA REGIÃO DO PONTAL DO PARANAPANEMA ¿ SP
Pesquisador Responsável: Vanda Moreira Machado Lima
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 26566419.0.0000.5402
Submetido em: 27/02/2020
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

PLATAFORMA BRASIL – VISÃO RAIZ

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1455867

LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento	Nome	Atribuição	E-mail	Currículo	Tipo de Análise	Ação
136.656.588-61	Vanda Moreira Machado Lima	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	vanda.mm.lima@unesp.br	Lattes CV	PROPONENTE	
456.796.048-33	Izabela Cruz Faccioli	Assistente da Pesquisa, Contato Público, Equipe do Projeto	izabelafaccioli@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	

LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética	Tipo de Vínculo	Ação
5402 - UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente	COORDENADOR	

LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição	Razão Social	Tipo de Instituição	Comitê de Ética	Ação
48.031.918/0009-81	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	PROPONENTE	5402 - UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente	

LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	26566419.0.0000.5402	2	Vanda Moreira Machado Lima	5402 - UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	PO	PO	Aprovado	

Chat

ANEXO B – PRODUÇÕES SELECIONADAS PARA LEITURA SELETIVA

RESUMO 1

Título: Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo/UFPB;
Autora: SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos.
Ano de defesa: 2017.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação)
Orientadora: BATISTA, Maria do Socorro Xavier

Resumo: Neste trabalho apresentamos nosso estudo sobre o curso de Pedagogia, licenciatura com área de aprofundamento em Educação do Campo, implementado por meio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e aprovado pela Resolução do CONSEPE/UFPB nº 47 de 28 de abril de 2009, que funciona no Centro de Educação do campus I da Universidade Federal da Paraíba. O referido curso apresenta uma proposta de formação superior inicial de educadores para atuarem nas escolas do meio rural, partindo da reflexão e das necessidades dos povos do campo, no contexto das políticas públicas de ações afirmativas, em resposta às lutas dos Movimentos Sociais por uma educação de qualidade e contextualizada com as suas especificidades. Caracterizando-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as propostas pedagógicas do referido curso de formação superior em Pedagogia e sua relação com os fundamentos da Educação Popular e da Educação do Campo. Realizada a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso, assim como, de entrevistas semiestruturadas com profissionais egressos da primeira turma concluinte, esta pesquisa buscou ainda compreender como essa formação influenciou nas práticas educativas dos profissionais egressos, lançando assim, um olhar sobre a formação superior de educadores e educadoras que deverão atuar em escolas do meio rural. Ao final desse estudo, concluímos que, embora o currículo do curso ainda apresente lacunas no que se refere à inclusão e a inserção de novas tecnologias no contexto escolar, observamos que a proposta pedagógica do curso está de acordo com princípios da Educação Popular e da Educação do Campo. No entanto, ainda há muito a conquistar tanto no ambiente acadêmico, como no meio social, uma vez que é necessário superar as contradições existentes na sociedade no que se refere a uma Educação Popular do Campo.

RESUMO 2

Título: Percepções docentes sobre o ensino de ciências e a educação do campo em escolas do município de Toledo/Pr.
Autora: KLIEMANN, Claudia Regina Machado.
Ano de defesa: 2017.
Categoria: Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação).
Orientadora: STRIEDER, Dulce Maria.

Resumo: Nos anos iniciais do século XXI, a educação formal brasileira ofertada para as populações de áreas rurais tem sido reformulada e ressignificada. Estruturou-se uma nova modalidade de ensino da Educação Básica, a Educação do Campo, que está regulamentada na esfera nacional, principalmente, pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2001a) e, na esfera estadual, pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), na qual se pretende escolas no campo oferecendo uma Educação do Campo. O ensino de Ciências prevê um ensino significativo, histórico e contextualizado aos estudantes (KRASILCHIK, 2000) e essas preocupações são consideradas como basilares também para a Educação do Campo. Assim, o ensino de Ciências das escolas do campo oportunizado aos estudantes deve se apresentar de forma dialógica, no qual as problematizações estabelecidas sejam contextualizadas com a realidade dos estudantes, mobilizando os seus conhecimentos prévios, articulando os conceitos e estabelecendo os conhecimentos científicos. Como guia do processo, o professor orienta o caminho do processo dialógico do ensino de Ciências nas escolas do campo. Nesse sentido, essa pesquisa tem o objetivo de caracterizar a Educação do Campo e o ensino de Ciências nesse contexto, para isso verificando as percepções dos docentes da disciplina nas escolas estaduais do campo do município de Toledo/PR. Participaram da pesquisa 12 professores de Ciências das escolas estaduais do campo do município de Toledo/PR e dois técnicos do Núcleo Regional de Educação local. O instrumento de coleta de dados foi entrevista individual a partir de um questionário semiestruturado. As declarações prestadas nas entrevistas foram analisadas por meio da técnica da Análise de Conteúdo, conforme formulada pela pensadora francesa Laurence Bardin (1977). Os resultados apontam que os professores conhecem pouco a legislação da Educação do Campo e os respectivos documentos basilares, as escolas do campo são caracterizadas como espaços particulares devido ao contexto em que estão inseridas e, por isso, também os professores buscam assumir uma prática pedagógica diferenciada, com o intuito de aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes. Há também a percepção de que as formações continuadas ofertadas pelo Núcleo Regional de Educação não abordaram a temática até o momento. Ficou evidente a considerável rotatividade dos professores, que é apontada como um dos fatores que mais dificulta o conhecimento da realidade dos estudantes. Assim, ações de caráter interno nas escolas e outras vinculadas à Secretaria de Estado da Educação precisam ser articuladas para viabilizar a efetivação da Educação do Campo nas escolas do Campo.

RESUMO 3

Título: Os lugares e os sentidos da educação do campo nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB/Campus I;
Autora: OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar.
Ano de defesa: 2016.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientadora: PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti.

Resumo: Esta pesquisa de mestrado trata dos lugares e dos sentidos da Educação do Campo na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e está vinculado ao Núcleo de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB – PPGE/UFPB. Tomamos como chão epistemológico desta pesquisa a Pedagogia Paulo Freire e sua incidência no campo educacional, que sinaliza para a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação. Para nós, a possibilidade de construção de uma Pedagogia da Libertação traz enredada em si a necessidade de questionarmos o modelo de sociedade no qual as políticas e práticas educacionais estão assentados. Traz em si a urgência de pensarmos como e em quais lugares enunciativos situam-se os currículos da formação dos (as) Pedagogos (as) /Professores (as) e, consequentemente, quais os lugares e os sentidos que a Educação do Campo ocupa nestes currículos? Pensando dessa forma, podemos dizer que a formação de Pedagogos (as) / Professores (as) adquire uma importância fundamental nos processos de materialização das políticas para a Educação dos povos do Campo (ROCHA, 2010), e ao mesmo tempo, não pode estar à margem de um projeto de educação que se funde em uma perspectiva de construção de uma Pedagogia da Libertação. Como lente de interpretação da realidade, adotamos a perspectiva da práxis freireana, buscando fundamentar a construção do processo de humanização descrito por Freire (1978; 1987; 1992; 1993; 2010). A abordagem da pesquisa é qualitativa e trabalhamos com análise documental. Para tratar e analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004; Vala, 2003), através da técnica da Análise Temática. Os dados analisados apontaram para duas perspectivas de formação do pedagogo (a) / professor (a) nos cursos de Licenciatura em foco. A intersecção entre essas perspectivas de formação de pedagogos (as) /professores (as) para atuar no Campo encontra-se principalmente no momento em que um dos seus fins é garantir uma escolarização que se paute no respeito às singularidades dos povos excluídos. Então, acreditamos que o diálogo entre as mesmas perspectivas e os movimentos populares e sociais do Campo significa a possibilidade de se assumir, no campo da formação dos pedagogos (as) / professores (as), um posicionamento de enfrentamento das ausências e invisibilidade impostas historicamente pela subalternização/opressão dos povos excluídos, entre eles os povos do Campo. Apoiando-nos em Giroux (1999), podemos inferir que esse diálogo, ao contrário de ser espontâneo, é possibilidade de nas tensões e conflitos se construir novas possibilidades para a formação do Pedagogo (a) /Professor (a) no campus I da UFPB. Diálogo este que não será produtivo, arriscamos dizer, se caminhar no sentido de recriar, em sua síntese, uma nova proposta de formação que se paute na heterogeneidade. Convém ainda dizer que estamos entendendo que esse diálogo baseia-se na compreensão de uma Educação do Campo como território de produção de conhecimento que pode se estabelecer para além das amarras hegemônicas, modernas e coloniais através do diálogo dentro-fora da Universidade.

RESUMO 4

Título: Licenciatura em Educação do Campo: contradições, limites e possibilidades para a emancipação na formação de educadores;
Autor: SILVA, Isaac Alexandre da.
Ano de defesa: 2016.
Categoria: Tese (Doutorado em Educação).
Orientadora: ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita de

Resumo: A presente tese inscreve-se no contexto do movimento da Educação do Campo que se desenvolve no Brasil a partir dos anos 90, priorizando como pauta as contribuições político-pedagógicas e epistemológicas da Licenciatura em Educação do Campo às escolas públicas e às experiências formativas não escolares protagonizadas pelos sujeitos do campo, situados no Semiárido paraibano. Neste sentido, objetivou-se analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores em Educação do Campo, considerando como locus de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Levanta a hipótese de que a formação de professores, quando fundamentada nos pressupostos políticos e educativos defendidos pelo movimento da Educação do Campo, mesmo com as contradições que apresenta, por estar circunscrita no contexto da sociedade do capital, contribui para a promoção de uma educação emancipadora/omnilateral no meio rural, uma vez que oferece instrumentos teórico-metodológicos que podem ressignificar positivamente o trabalho pedagógico, produzindo novos sentidos e concepções coerentes com o projeto histórico dos trabalhadores organizados do campo; entretanto, em que pese a importância dos movimentos sociais populares do campo, sobretudo do MST, na definição e implementação dessa licenciatura, a perspectiva educacional de cunho emancipatório, no sentido da construção de uma educação para além do Capital, se configura como uma tendência que enfrenta alguns desafios político-pedagógicos nos processos formativos do curso de graduação em questão. Para construção e análise dos dados, recorreu-se às fontes documentais e à experiência docente do pesquisador no referido curso, priorizando como abordagem teórico-conceitual o materialismo histórico-dialético. Portanto, os processos analisados nesta pesquisa foram concebidos no marco das relações sociais capitalistas, no contexto das quais se originou a perspectiva da Educação do Campo, o que permitiu explicitar as funções que a Licenciatura em Educação do Campo da UFCG assume na contextura social abordada. Os resultados construídos permitem afirmar que os trabalhos analisados apontam para um quadro bastante complexo, cujas intencionalidades políticas e pedagógicas ora se alinham aos interesses e valores das classes trabalhadoras, numa perspectiva emancipadora, de contra-hegemonia de classe para si; ora se conformam a uma perspectiva eclética, apresentando, contraditoriamente, nos mesmos trabalhos, traços de uma educação emancipadora, que rompem ou questionam a sociedade de classes e suas contradições, e traços de uma educação domesticadora, funcional aos interesses do Capital, reduzindo os processos educativos à utilização de técnicas e metodologias de ensino alinhadas à lógica de mercado, negligenciando/omitindo, portanto, o aspecto politizador-emancipador da educação.

RESUMO 5

Título: Educação do campo e o letramento dos professores: na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas;
Autora: SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da.
Ano de defesa: 2015.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientadora: PALUDO, Conceição.

Resumo: Nesta dissertação, foi desenvolvido um estudo sobre o fenômeno do letramento, tendo como foco o letramento dos professores alfabetizadores. O objetivo dessa pesquisa foi contribuir para pensar/refletir os processos de letramento que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se analisar os limites e possibilidades da utilização do letramento em seu sentido forte/radical, no desenvolvimento das práticas letradas, no cotidiano de uma escola do campo. Esse estudo de caso foi realizado em uma escola pública do campo, no município de Pelotas/RS. A orientação foi a partir das contribuições do Materialismo Histórico Dialético, como base teórica metodológica, para compreender o conceito de letramento, no sentido de ampliar o debate acerca da importância de sua utilização no trabalho pedagógico, de maneira crítica e reflexiva. Para tanto, foram utilizadas as técnicas de observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Algumas das categorias, como ideologia, consciência de classe, emancipação humana, visão social de mundo e conscientização, permeiam esta análise, enquanto possibilidade de resgatar o letramento em seu sentido „forte/radical?, na direção da construção de processos educativos críticos, como componente essencial para a ampliação das possibilidades de novas relações sociais no campo e de uma educação voltada aos interesses das classes populares do mesmo, na conquista de uma vida digna e de possibilidades. No decorrer da análise e nas considerações, buscou-se refletir sobre os limites e possibilidades de sua implementação nas escolas públicas do campo. Conclui-se que o letramento trabalhado nessas escolas está distante da concepção forte/radical. O que foi possível de ser constatado é de que os professores utilizam e compreendem o letramento enquanto uma ferramenta de auxílio, um recurso metodológico para o desenvolvimento do processo de alfabetização, porém, restrito a uma boa habilidade com o código escrito, estando ainda distantes da concepção forte/radical de letramento.

RESUMO 6

Título: Educação do campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco;
Autora: SOUZA, Karla Tereza Amélia Fornari de.
Ano de defesa: 2014.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientadora: BATISTA, Maria do Socorro Xavier.

Resumo: Dissertação elaborada em cumprimento às normas do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba. O texto dissertativo aqui apresentado remete à sistematização da pesquisa desenvolvida com foco nas contribuições do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra em PE (edição 2008), para os Educadores do Campo e Agricultores Familiares na perspectiva da Emancipação. O modo de problematizar essas contribuições, no aspecto emancipatório, teve como inspiração principal os estudos de Paulo Freire, João Francisco de Souza, Alder Júlio Calado e José Francisco de Melo Neto no campo da Educação Popular; e, também os estudos de Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Monica Molina e Antônio Munarin sobre Educação do Campo. Do ponto de vista metodológico o estudo privilegiou a pesquisa qualitativa, numa abordagem crítico dialética. Nesse sentido, aspectos como a vida dos participantes, os espaços culturais de vivência e a vida da própria pesquisadora estão em relação contínua. Com esse caminho definimos os conceitos centrais de orientação da análise: Campesinato, Educação do Campo e Emancipação e as categorias temáticas - poderes associados: o argumentativo, o organizativo e o interventor. A partir dessa conceitualização e categorização elegemos como procedimentos de pesquisa a análise de conteúdo da entrevista coletiva (educadores) e do grupo focal (educandos). O processo da análise de conteúdo, dos registros das falas resultantes da entrevista e grupo focal, nos permitiu fazer uma leitura das unidades de significação e subcategorias. A análise interpretativa das falas nos permite dizer sobre as contribuições do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, na perspectiva da emancipação, no contexto dos poderes associados e suas implicações no processo emancipatório. Há indicações de reinvenções nos modos de ver-se como sujeitos da comunidade, a valorização da escolarização, com um currículo integrado, gerando novos conhecimentos e transformações nos modos e relações de trabalho, o sentido de pertencimento ao território onde vivem e trabalham e o desejo mobilizador de mudança, para o enfrentamento dos problemas da comunidade. Pudemos verificar indícios de que na construção e fortalecimento dos Poderes Associados vai sendo reinventada a Emancipação humana, motivada por vontades e sonhos, concretizada em lutas e projetos comuns e tornada prática nos modos e relações de trabalho, de cultura que vão sendo cotidianamente reproduzidas ou recriadas nas contradições mesmo da vida.

RESUMO 7

Título: Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar.
Autora: BRESOLIN, Paoline.
Ano de defesa: 2016.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientador: PETRY, Oto João.

Resumo: Esta dissertação apresenta um estudo sobre os sentidos de conhecimento escolar que emergem das políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, buscando interligar os Estudos Curriculares e o domínio da Educação do Campo. O cenário constituinte dessas temáticas

aponta trajetórias históricas marcadas, principalmente, pela expansão da industrialização no final do século XIX e início do século XX. Tal expansão provocou processos de intensas transformações ao longo do tempo, tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos e questões curriculares, quanto ao envolvimento das esferas pública e civil vinculadas ao contexto rural. No intuito de investigar as políticas de currículo para a Educação Básica das Escolas do Campo do Rio Grande do Sul e suas relações com a construção do conhecimento escolar, objetivamos: a) analisar os documentos legais que orientam as referidas escolas, investigando as suas articulações com a organização do currículo; e b) identificar e analisar quais sentidos de conhecimento escolar estão presentes nos documentos. Para tanto, o estudo apresenta a seguinte questão norteadora: quais sentidos de conhecimento escolar são privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul? Essa problematização, vinculada aos estudos teóricos desenvolvidos, reflete um estudo de abordagem qualitativa. Evidenciam-se como corpus empírico os documentos orientadores das políticas curriculares para as Escolas de Educação Básica do Campo do Estado do Rio Grande do Sul. Para sustentar os argumentos teóricos, partimos de uma abordagem pluralista, a fim de contemplar diferentes concepções e ampliar nosso entendimento sobre o assunto. O estudo revelou a possibilidade de o conhecimento escolar ampliar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, constituindo currículos que oportunizem transcenderem o âmbito experiencial. Após detalhada e atenciosa análise, constatamos quatro sentidos de conhecimento escolar privilegiados no discurso dos documentos. Dois deles estavam ancorados nas teorizações sobre justiça social, sobretudo através da leitura de Nancy Fraser, indicando que os processos de escolarização do Campo precisariam estar pautados na tríade redistribuição, reconhecimento e participação, focalizando seu caráter social no âmbito dos Estudos Curriculares. Os outros dois sentidos estavam amparados nas conceitualizações produzidas em torno da noção de diferenciação curricular, direcionando os argumentos para as discussões que vêm contribuindo para a organização do currículo, considerando a multiplicidade dos fins educacionais frente à diversidade cultural.

RESUMO 8
Título: Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo.
Autora: CARVALHO, Luciana Carrion.
Ano de defesa: 2015.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientadora: ANTUNES, Helenise Sangoi.

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa do Mestrado em Educação vinculada à Linha de pesquisa-LP1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE/UFSM. Tal pesquisa versa sobre a metodologia de histórias de vida e narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação continuada aos docentes da Educação do Campo. Dessa forma, tem por objetivo refletir acerca da formação continuada de professores, visando ao não apagamento de suas características devido à instituição do modelo urbanocêntrico nas Escolas Rurais, em um contexto

neoliberal capitalista. Elencamos a história de vida das trajetórias pessoal e profissional dos docentes, a fim de compreender tal fenômeno e com a disposição de criar mecanismos por meio da formação continuada, visando promover espaços de reflexão crítica do corpo docente, repensando conceitos até aqui pensados e/ou vividos. Como amparo teórico, utilizamos estudos de Abrahão (2006), Antunes (2011, 2012), Bolzan (2009), Bourdieu (2011), Caldart (2012), Charlot (2000), Dufor (2005), Freire (1987, 1997, 2009), Henz (2014), Imbernón (2010), Isaia (2009), Josso (2006), Júnior (2008), Martins (2008), Medonça (2008), Nóvoa (2009), Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012), Rocha e Martins (2011), Souza (2006, 2012), Souza e Meireles (2014), entre outros. A pesquisa encontrou como resultados os seguintes pontos: a) a existência de violência simbólica nas Escolas do Campo através do silenciamento das práticas docentes camponesas e coletivas; b) a falta de sensibilidade dos educadores e da comunidade em geral com a questão do campo; c) a possibilidade de superação desta realidade por meio da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e das escritas (auto)biográficas, as quais anunciam a superação deste cenário instituído, pois as mesmas configuram-se em espaço de diálogo e de fortalecimento da autonomia, esperança e instituição de práticas colaborativas e coletivas, reconhecendo a escola como força transformadora.

RESUMO 9
Título: Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo na Paraíba.
Autora: SILVA, Josiane Ferreira de Lima.
Ano de defesa: 2015.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientador: SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira

Resumo: O presente trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender os avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica das escolas do campo na Paraíba, nos últimos quatro anos (2011-2014). A pesquisa se justificou, principalmente, pelo fato de se debruçar sobre uma temática educacional que possui um déficit histórico e é extremamente desafiante para os governos, em todos os âmbitos federativos, e para as universidades, que é a formação de professores para as escolas do campo em todo país. A metodologia utilizada, para melhor compreender o objeto de estudo, foi a pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Mello (2005) e Triviños (1987), com seus estudos a respeito de metodologias de pesquisa. A fundamentação teórica foi feita a partir das concepções de autores que abordam a formação de professores como um dos fatores essenciais na construção de uma educação de qualidade, entre eles: Freire (1992; 1996; 2005), Arroyo (2005; 2007), Caldart (2004), Freitas (2011) e outros. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo em busca de responder a problemática levantada, foi feito um mapeamento das ações das universidades públicas do estado, a UFPB e a UFCG, além da análise exploratória de uma das ações do governo do estado, que foi o “Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares”. Os resultados encontrados, por meio da pesquisa, apontaram que as políticas públicas de formação de professores

para a Educação Básica do Campo no estado ainda não estão consolidadas; o que existe são os cursos oferecidos pelas universidades públicas, a UFCG com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a UFPB com os cursos do Pronera. Portanto, o estudo mostrou que, apesar dos avanços serem poucos, em relação à demanda e à necessidade, ainda são as universidades públicas que mais contribuem para a formação de professores do campo.

RESUMO 10
Título: Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS;
Autora: BOLZAN, Mariane.
Ano de defesa: 2016.
Categoria: Dissertação (Mestrado em Educação).
Orientadora: ANTUNES, Helenise Sangoi.

Resumo: Esta pesquisa de Mestrado em Educação, vinculada à Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1) do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), surge do interesse em pesquisar como a história de vida de uma professora alfabetizadora, que trabalha em uma escola no campo do município de Restinga Sêca/RS, relaciona-se com os seus processos formativos enquanto docente. Através deste estudo, busco fazer uma aproximação da professora alfabetizadora às suas memórias das trajetórias pessoais e profissionais de vida, relembrando etapas de seus processos de formação. A pesquisa é de cunho qualitativo conforme estudos de Bogdan e Biklen (1994), utilizando a metodologia história de vida, sendo as produções obtidas através de encontros que foram agendados com a colaboradora. Os instrumentos que fizeram parte da coleta de informações são a entrevista semiestruturada oral e escrita, registros em diário de campo e os relatos autobiográficos, também orais e escritos, sendo todos estes gravados, transcritos e organizados conforme as seguintes categorias de análise: Memórias de escola, Formação Inicial e Prática docente. Entre os autores que fizeram o aporte teórico neste trabalho, estão Abrahão (2006, 2008), Antunes (2007, 2010, 2014), Arroyo (2000), Bosi (1994), Caldart (2000), Farias (2015), Freire (2011), Josso (2000, 2006), Meurer (2010), Nóvoa (1988), Passeggi (2006), Tardif (2010), Souza (2006), entre outros, que colaboram para os estudos sobre formação de professores, histórias de vida e educação no campo. Ao concluir este trabalho consigo dar visibilidade e possibilidade para esta professora que atua em escola no campo, em revisitar os seus processos de formação e também, sentir-se valorizada perante o trabalho que realiza. A valorização dos seus saberes contribuiu para que esta docente acredite no potencial de transformação das escolas no campo onde ela atua.