

Artigo

Educação do Campo na formação de licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições

Rural education in the training of pedagogy undergraduates: possibilities, challenges and contradictions

La educación rural en la formación de licenciados en pedagogía: posibilidades, retos y contradicciones

Marcelo Bagata Tavares¹
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos²
Edilson da Costa Albarado³
Heloisa da Silva Borges⁴

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus-AM, Brasil

Resumo

O presente estudo aborda uma discussão acerca da Educação do Campo, enquanto componente curricular no curso de formação inicial de professores/as do curso de Pedagogia, de maneira que seja possível pensar a docência na Amazônia dialogada com as múltiplas realidades e possibilidades de atuação do professor/a, para além das áreas urbanas. A concepção de Educação do Campo nasce das lutas dos movimentos sociais, voltada aos interesses dos camponeses, numa perspectiva crítica, dialogada com a realidade específica de trabalho, culturas e vivências no campo, porém sem perder de vista a totalidade, a qual a classe trabalhadora camponesa faz parte, bem como sofre interferências. Os processos metodológicos ocorreram de maneira integrada, de uma pesquisa participante na disciplina e das ações externas à sala de aula, por meio do I Seminário de Educação do Campo, realizado no município de Parintins/AM. Junto a revisão bibliográfica e documental, realizou-se as discussões das contribuições da literatura estudada e das falas de 3 professoras entrevistadas. Com isso, percebeu-se a importância da discussão acerca da Educação do Campo, mesmo que de maneira inicial, como uma disciplina no curso de pedagogia, mas fundamental

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), Bolsista FAPEAM, Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos "Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia" (GPECAM), Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4134-1885>. E-mail: marcelobtavares18@gmail.com.

² Docente da Universidade Federal do Amazonas, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas" (CANOA), Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4249-7142>. E-mail: meov06@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas" (CANOA), Membro do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire /FOPINECAF e do Comitê de Educação do Campo, das Águas e das Florestas do Estado do Amazonas /CECAFE/AM, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1417-8419>. E-mail: edilsonalbarado@gmail.com.

⁴ Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Doutora em Educação pela mesma instituição, Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos "Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as na Amazônia" (GPECAM), Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>. E-mail: heloborges@ufam.edu.br.



para aproximar os licenciandos da realidade do campo, dos aspectos históricos, socioeconômico, metodológicos, de lutas, que influenciam a realidade educacional camponesa, pois são conhecimentos fundamentais aos profissionais que poderão atuar nesses espaços.

Abstract

This study addresses a discussion about rural education as a curricular component in the initial teacher training course in Pedagogy, so that it is possible to think about teaching in the Amazon in dialogue with the multiple realities and possibilities for teachers to work beyond urban areas. The conception of Rural Education is born from the struggles of social movements, focused on the interests of peasants, in a critical perspective, dialoguing with the specific reality of work, cultures and experiences in the countryside, but without losing sight of the totality, of which the peasant working class is a part, as well as suffering interference. The methodological processes took place in an integrated way, through participant research in the discipline and actions outside the classroom, through the First Seminar on Rural Education, held in the municipality of Parintins/AM. Alongside the bibliographical and documentary review, discussions were held on the contributions of the literature studied and the statements made by the three teachers interviewed. As a result, we realized the importance of discussing rural education, even if only initially, as a subject in the pedagogy course, but one that is fundamental for bringing undergraduates closer to the reality of the countryside, to the historical, socio-economic, methodological and struggling aspects that influence the reality of rural education, which is fundamental knowledge for professionals who could work in these spaces.

Resumen

Este estudio discute la educación rural como componente curricular en el curso de formación inicial de profesores en Pedagogía, de modo que sea posible pensar la enseñanza en la Amazonia en diálogo con las múltiples realidades y posibilidades de actuación de los profesores más allá de las áreas urbanas. La concepción de la Educación Rural nace de las luchas de los movimientos sociales, centradas en los intereses de los campesinos, en una perspectiva crítica, dialogando con la realidad específica del trabajo, las culturas y las experiencias en el campo, pero sin perder de vista la totalidad, de la que la clase obrera campesina es parte, así como sufrir injerencias. Los procesos metodológicos tuvieron lugar de forma integrada, a través de la investigación participante en la asignatura y de acciones fuera del aula, por medio del I Seminario de Educación Rural, realizado en el municipio de Parintins/AM. Paralelamente a la revisión bibliográfica y documental, se discutieron los aportes de la literatura estudiada y las declaraciones de los tres profesores entrevistados. Como resultado, nos dimos cuenta de la importancia de discutir la educación rural, aunque sea inicialmente, como una asignatura del curso de pedagogía, pero fundamental para acercar a los estudiantes de licenciatura a la realidad del campo, a los aspectos históricos, socioeconómicos, metodológicos y de lucha que influyen en la realidad de la educación rural, conocimiento fundamental para los profesionales que podrán trabajar en estos espacios.

Palavras-chave: Escola do campo, Docência, Pedagogia.

Keywords: Rural school, Teaching, Pedagogy.

Palabras clave: Escuela rural, Docencia, Pedagogía.

1. Introdução

Discutir a formação docente na Amazônia é desafiante, quando se tem um currículo que desconsidera as escolas do campo, bem como a realidade das



comunidades camponesas existentes nesse vasto território. Nesse teçume de alerta, a formação inicial de professores(as) seja em Pedagogia, seja em outras áreas, precisa incluir conhecimentos relacionados à realidade das escolas do campo, como as questões postas em debate pelos movimentos sociais populares que são: as denúncias sobre o avanço do capitalismo nas áreas rurais; as lutas contra as reformas do Estado que atacam os sujeitos do campo no seu próprio território de vida; a luta pela preservação da natureza; a defesa da agricultura familiar; o reconhecimento e valorização dos saberes e da cultura do campo; a necessidade de formação humana, crítica, com consciência de classe.

Historicamente, a formação docente tem privilegiado a atuação profissional nas áreas urbanas, porém, o compromisso político e social precisa considerar o campo e seus sujeitos nesse processo formativo, precisando atender às demandas apresentadas à sociedade pelos movimentos sociais populares do campo e as legislações vigentes na área da Educação do Campo (Caldart, 2004, 2009, 2011, 2012; Hage, 2005, 2011, 2018; Borges, 2015; Albarado, 2023).

Estudos como o de Arroyo (2007) têm revelado que muitos professores(as) e gestores(as) que atuam nas escolas do campo pertencem a um contexto citadino, não conhecem a realidade do campo, seus sujeitos, suas lutas, história e cultura. Essa problemática deve ser trabalhada na formação inicial de professores(as), com componentes curriculares que apresentem o campo e seus sujeitos como conteúdo dessa formação. Daí a importância de uma disciplina de Educação do Campo que dialogue com essa realidade, nos cursos de licenciatura, ainda que se reconheça que este paradigma educacional não caiba em uma disciplina (Caldart, 2011), mas traz referenciais teórico prático que aproximam o(a) futuro(a) professor(a) da realidade das comunidades rurais.

Borges (2015) faz sugestões importantes ao processo de formação de professores(as), ao afirmar que é preciso incorporar, de forma crítica e reflexiva, elementos dos contextos históricos e culturais da Amazônia. É preciso debater a realidade do campo nos cursos de formação inicial de professores(as), uma vez que estes poderão atuar nas escolas do campo, com sujeitos que possuem características singulares, heterogêneas, que vivem em realidades e contextos econômicos e sociais diferentes (Tardif; Lessard, 2005).

Destaca-se que desde a década de 1990 um conjunto de práticas, experiência e estudos vem sendo construído, por meio da realização de seminários nacionais e estaduais; construção de fóruns e de comitês de Educação do Campo com o objetivo de elaborar políticas públicas a partir da realidade do campo, das águas e das florestas; criação de programas e projetos como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; criação de cursos de graduação na área agrária e da formação docente (Souza, 2008). Essas são experiências que significam caminhos de transformação da realidade da vida no campo.

Problematiza-se, então, como essa experiência de formação, na área da Educação do Campo, vem sendo vivenciada nos cursos de graduação em Pedagogia? Quais conteúdos fazem parte desse componente curricular? Como os conteúdos são trabalhados em sala de aula?

Para responder a essas questões, este artigo tem como objetivo discutir a formação inicial vivenciada por licenciandos(as) do curso de Pedagogia, no componente curricular Educação do Campo e suas relações com os saberes e princípios da Educação do Campo, enquanto uma área de conhecimento. Esse

componente curricular faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM. A disciplina oportuniza ao(à) futuro(a) professor(a) conhecimento das diferentes realidades do campo e seus sujeitos, as histórias, as memórias, as lutas e os procedimentos metodológicos para atuar nesse contexto, de maneira que possa adquirir conhecimentos sobre os territórios rurais no período de formação inicial, uma vez que este/a poderá lecionar nas comunidades, e espera-se que exerça seu compromisso e responsabilidade de educador/a com os sujeitos sociais e históricos que vivem nesses territórios.

No que tange aos aspectos metodológicos, decorre de uma atividade de pesquisa qualitativa, uma vez que contribui com a interpretação das realidades construídas socialmente (Bauer; Gaskell; Allum, 2008). A pesquisa qualitativa possibilita descrever, analisar e compreender os fenômenos em questão e a realidade dos sujeitos envolvidos no estudo de maneira aprofundada e dialética. Para Gil (2002), a pesquisa qualitativa propicia o aprofundamento da investigação e suas relações com o meio social, econômico e cultural.

O estudo envolveu pesquisa participante articulada à disciplina Educação do Campo, do Curso de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, e ao I Seminário de Educação do Campo, realizado no dia 29 de agosto de 2022, no município de Parintins/AM. Este evento contou com a presença de 28 professores(as) da rede pública municipal de ensino das áreas de várzea e terra firme, acadêmicos/as de Pedagogia da UFAM e da UEA, lideranças de movimentos sociais, pesquisadores e professores da universidade. Os acadêmicos de Pedagogia tiveram participação ativa na realização do seminário em função de estarem cursando a disciplina Educação do Campo, em que foi possível ouvir e dialogar com os(as) cursistas sobre suas experiências nas escolas do campo.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada que, segundo Bauer (2008), ajuda a fornecer dados para a compreensão das relações sociais e seus atores, partindo do entendimento que a realidade social não é dada como natural, mas movida por contradições, por condições estabelecidas pela estrutura de produção. Com o intuito de conhecer as experiências de trabalho docente desenvolvidas nas escolas do campo e a relação com a comunidade. Foram entrevistadas 2 (duas) professoras que participaram do Seminário citado acima. As educadoras serão chamadas por nomes fictícios relacionados à sua realidade, como forma de preservar suas identidades. São identificadas pelos nomes Professora Canoa e Professora Bajara, aludindo a dois meios de transportes utilizados pelas professoras para se deslocarem até a escola.

Os conteúdos da disciplina Educação do Campo abriram caminhos para uma análise bibliográfica, ao proporcionar a realização de leituras, fichamentos e análises dos textos lidos, além da indicação de leituras complementares acerca das temáticas da Ementa dessa disciplina que são: o meio rural brasileiro, junto aos seus aspectos econômicos, culturais, sociais, políticos, educacionais, de lutas, e a relação dos sujeitos com o trabalho desenvolvidos nesse contexto (Plano da disciplina, 2022). Na sequência, houve análise documental do plano da disciplina. Além das entrevistas e análises desses documentos, houve a participação em atividades do percurso formativo, leituras dos materiais disponibilizados para estudo, participação em seminários de estudos em sala de aula e do I Seminário do Curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas.

A partir disso, o artigo está organizado argumentativamente em três momentos: nas reflexões sobre a educação do/no campo na contramão à educação rural; na Educação do Campo: saberes e contribuições para a formação de professores(as); e no Trabalho docente: desafios e possibilidades nas escolas do campo.

2. Educação do/no campo na contramão à educação rural

A Educação do Campo surge em posição contra-hegemônica às ideologias dominantes existentes no país, como a lógica capitalista e do agronegócio, que vêem o campo apenas como lugar de produção e de exploração da terra, das águas e das florestas. Sustentado por esta visão, o campo sofreu, ao longo da história, com a ausência de políticas públicas, decorrentes do abandono do Estado e com os processos de desumanização que os trabalhadores(as) eram obrigados(as) a se submeterem. Porém, os sujeitos do campo nunca aceitaram passivamente as imposições da elite dominante: sempre estiveram em luta, mesmo quando não os ouviam, estavam gritando, incomodando, resistindo e afirmando-se como parte social importante do país.

Ela emerge da necessidade de se contrapor à educação rural, uma vez que esta forma de escolarizar os povos do campo estava vinculada ao caráter conservador da classe dominante, o qual visava domesticar o pensamento dos sujeitos, para que não tivessem reações de conflitos frente às explorações e contradição de classes, além de prepará-los, por meio das práticas pedagógicas, apenas para mão de obra a serviço do mercado. Segundo Caldart (2004), esse modelo de escola de educação rural tinha interesse na dominação e degradação das condições de vida dos trabalhadores(as) do campo.

Esse modelo de educação projetava o campo como lugar de atraso e precariedade, que precisaria ser modernizado, pois esses trabalhadores/as e suas técnicas eram considerados improdutivos. Era um modelo que negava o campo como lugar de vida e de culturas, cujo interesse, segundo Fernandes (2011) se baseava no pensamento latifundista empresarial, que buscava obter o poder sobre a terra e as pessoas que vivem nela, era uma educação para o campo, arquitetada por grupos dominantes, que negava e desconsiderava as especificidades dos povos e seus territórios.

Para Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como uma crítica, uma denúncia e estratégia de resistência a esse modelo de educação rural, à situação social e econômica, à exploração e à subjugação que o povo do campo vivia. Os sujeitos do campo, organizados em movimentos sociais e com o apoio de instituições educacionais comprometidas com suas causas, reagiram para denunciar esse modelo de educação capitalista, que pregava a produtividade e a exploração de todas as riquezas que a terra tinha a oferecer, e anunciaram outro modelo de educação, a Educação do Campo, que deve dialogar com a vida no campo, com os movimentos sociais do campo, com as necessidades do povo do campo de existir no seu território resistindo a todo modelo de exploração e opressão. É direito do povo do campo ter educação no seu território, mas “[...] uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]”. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo” (Caldart, 2011, p.150-151).

Uma Educação nascente da realidade material dos sujeitos, efetivada por políticas públicas, construídas com quem vive na terra e nela mantém suas

relações sociais e de produção da vida, do trabalho e das culturas, relações de organização e de conflitos na contramão do agronegócio que invadem os territórios do campo transformando tudo em mercadoria.

Como estratégia de fortalecimento da Educação do Campo foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998, na cidade de Luziânia, estado de Goiás, foi um momento de grande impacto e conquista da classe trabalhadora do campo, onde se estabeleceu uma nova maneira de pensar a educação dos territórios rurais, articulando políticas públicas de Educação do Campo (Borges, 2015). Essa conferência é um marco na Educação do/no Campo, fruto de muitas lutas e conflitos. Uma Educação do Campo comprometida com a realidade concreta dos povos do campo se contrapondo à visão do campo e seus sujeitos atrasados, presente na educação rural (Souza, 2008).

Os movimentos sociais camponeses, com destaque para o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra / MST foram protagonistas da Educação do/no Campo que reconhecesse e valorizasse as especificidades que vivem os povos do campo, afirma Caldart (2009). É também, segundo Souza (2008), uma educação que

[...] valoriza os sujeitos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (p. 1090).

A Educação do/no Campo é uma conquista dos povos do campo, que está comprometida com a valorização e o reconhecimento dos saberes, das culturas, das identidades, dos modos de viver e de se relacionar com o outro e com a natureza, na produção da existência no território.

A partir disso, defende-se a importância em conhecer o processo histórico de luta por uma educação do/no campo nos cursos de licenciaturas, como caminho fecundo de diálogos, construção de saberes e compromissos ético-políticos para conhecer, compreender e desvelar com as condições históricas e objetivas de vida dos sujeitos do campo, caminho esse que historicamente vem sendo internalizado nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura no Brasil, principalmente nos espaços de formação em que a realidade do campo se faz latente.

3. Educação do Campo: saberes e contribuições para a formação de professores

A formação de professores(as) dialogada com a área da Educação do Campo traz importantes reflexões sobre a realidade das comunidades ribeirinhas, das escolas multisseriadas no contexto amazônico, sobre o trabalho com a agricultura familiar e conhecimentos sobre a construção dessa área enquanto política pública construída a partir do diálogo com a educação popular e com a atuação dos movimentos sociais populares do campo. Essas reflexões têm como aportes teóricos de Arroyo (2007, 2011); Borges (2015); Caldart (2004, 2009, 2011, 2012); Freire (1987); Hage (2008, 2011); Souza (2008) e outros pesquisadores que corroboram com a visão de mundo, de educação e de campo dos autores do estudo.

No tocante à segunda parte da escrita, advinda de uma revisão bibliográfica, discute-se as contribuições do corpo teórico do componente curricular, das leituras e análises complementares, buscando compreender as possibilidades que a disciplina Educação do Campo tem para contribuir e aproximar a formação de inicial de professores com o contexto das escolas do campo.

O percurso formativo na disciplina Educação do Campo, no curso de Pedagogia, possibilitou aos(às) discentes realizarem leituras, fichamentos, seminários, análises de estudos históricos da Educação do Campo, de lutas sociais e de resistência de movimentos populares por uma Educação do Campo em favor dos povos do campo. Essa história de luta precisa ser de conhecimento do(a) professor(a) que irá trabalhar em escola do campo. As resistências e as conquistas educacionais dos povos do campo não podem ser silenciadas pela escola, pois são processos de lutas que mantêm os povos do campo em movimento pela garantia do direito à educação pública e de qualidade social no/do campo.

O processo formativo na disciplina foi dialógico e participativo, por meio de aulas expositivo-dialogadas e da realização de dinâmicas mergulhadas na realidade dos povos do campo, das águas e das florestas, com as místicas, as poesias, os contos, os saberes, sabores e as culturas que vivem esses povos. Eram também disponibilizados referenciais teóricos para aprofundamento dos conhecimentos acerca da história de luta por uma Educação do Campo, com destaque para:

1) O texto da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011), o qual versa sobre o contexto sócio-político no Brasil, no período em que ocorreu essa Conferência, bem como a luta por uma educação que rompesse com a educação rural, predominante naquela época, em que se reproduzia a visão do homem do campo e do seu território como atrasado, primitivo, sem necessidade de uma escolarização de qualidade. Essa foi uma visão que por muito tempo foi propagada pois, segundo Borges e Oliveira (2020), para a elite da época o povo do campo não precisava saber ler e nem escrever, pois não iria fazer diferença no trabalho braçal que fazia. Os povos do campo de todo país sempre foram oprimidos e subalternizados, por viverem longe dos centros urbanos, sendo considerados atrasados e inferiores.

Nas aulas de Educação do Campo foi possível discutir acerca do processo de escolarização do qual os sujeitos do campo faziam parte e das visões estereotipadas construídas sobre o povo campesino, suas culturas e seus saberes, oposto à educação rural que trazia para o território uma educação da cidade, oferecendo ensino que mostrava o campo e seus sujeitos como lugar sem vida, com pessoas rudes, que só seriam alguém na vida se fossem para a cidade (Souza, 2012). Contrapondo-se a esse modelo de educação, os povos do campo, organizados em movimentos sociais populares, lutaram por uma educação que considerasse as especificidades que viviam nos seus territórios: uma Educação do Campo que considerasse as suas culturas, suas identidades, modos de viver com os outros e de se relacionar com a natureza e fortalecesse a luta e resistências contra a ocupação do seu território de vida.

A realização da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo foi um marco na Educação do Campo e teve como objetivo lutar por políticas públicas de educação no/do campo (Caldart, 2004). O movimento social do campo acreditava que não bastava ter escolas *no* campo, é preciso que estas

escolas sejam *do campo*, que dialoguem com os saberes, os desafios e as culturas dos povos que vivem no campo em todo país, de maneira que as singularidades das comunidades sejam reconhecidas no processo de formação dos sujeitos.

A Educação do Campo defendida pelo movimento por uma Educação do Campo, precisa considerar os saberes, os percursos históricos e os processos de formação dos povos do campo do país, como ponto de partida para a formulação de políticas pública e o processo de escolarização (Arroyo, 2011). Essa educação deve também evidenciar o protagonismo das crianças, jovens e adultos residentes no campo, alinhado à história, à cultura e às causas sociais e humanas desses sujeitos (Caldart, 2004). Portanto, essas reflexões foram fundamentais para conhecer os processos históricos dos movimentos sociais junto as lutas dos camponeses, que nunca estiveram parados, mas sempre em movimento, resistindo à classe dominante e aos modelos de educação, sociedade e agricultura impostos pelo Capital.

2) Reflexões sobre Educação do Campo e o movimento social: aproximações com o Grupo Ambiental Natureza Viva /GRANAV foi outro tema estudado por meio de um documentário, que possibilitou discussões sobre a realidade dos povos do campo no Amazonas e em Parintins, os quais vivem em contato com as águas, mantendo relação de conservação e preservação, aprendizados e comunicação. O documento dialogou sobre questões sociais, econômicas e políticas com os ribeirinhos, evidenciou os trabalhos nas comunidades como forma de valorizar a relação com o campo, com o fluxo das águas, bem como sensibilizou os moradores sobre o cuidado com a natureza, uma vez que a vida dos humanos está atrelada à terra, fonte primária de sustento das diferentes gerações.

O documentário do GRANAV apresenta as dificuldades para a realização das atividades de sensibilização e denuncia a ausência de fiscalização dos órgãos públicos das áreas ambientais para coibir a pesca predatória e a extração ilegal de madeiras no município de Parintins. O Grupo Natureza Viva /GRANAV “é uma organização que mobiliza as comunidades de várzea e de terra-firme, desde 1992, em favor da natureza viva e de uma vida digna ao povo do campo, e a educação sempre foi uma bandeira de luta” (Albarado; Vasconcelos, 2019). Há época de sua criação, o grupo resistia à depredação dos lagos pela pesca predatória de pescadores comerciais e lutava pela defesa da natureza viva e existência dos povos ribeirinhos em seu território e por um bem viver na Amazônia (Albarado, 2016). Vale ressaltar que o GRANAV continua seu trabalho de resistência até hoje.

Compreende-se a importância em promover durante a formação inicial de professores o conhecimento desse grupo, que está na frente de lutas por direito à vida e à uma educação comprometida com os saberes dos povos do campo, das águas e das florestas. Assim, os(as) professores(as) em processos formativos, sabem que os povos do campo e os movimentos sociais estavam/estão/estarão sempre em movimento, no contexto macro das lutas por reforma agrária, de denúncias aos processos de desumanização aos quais foram submetidos ao longo da história, como em contexto regionais, tais quais os protagonizados pelo GRANAV.

3) Debates acerca do Decreto N° 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: Este foi um importante passo para

as conquistas para Educação do Campo, visto que foram estabelecidas políticas educacionais específicas para o campo, o respeito à diversidade e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, de gênero, raça e etnia.

Para D'Agostini, Taffarel e Junior (2012), esse decreto avança para uma política mais ampla de formação inicial e continuada de professores, de maneira que se aborde a diversidade de escolas do campo existentes em território nacional. Ele reconhece e valoriza a identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodológicos, de acordo com as localidades dos estudantes, bem como a flexibilidade na organização escolar, de acordo com a realidade da região. Além de apresentar os objetivos e princípios da Educação do Campo, traz elementos que buscam garantir o respeito aos saberes e valores dos povos do campo, visto que o campo vai além de um espaço geográfico, e possui vida e riquezas naturais. O decreto também aponta para a necessidade de recursos didáticos diferenciados e formação de professores(as) também diferenciada e específica, para atender as especificidades dos territórios do campo, e que promovam um diálogo recíproco entre os saberes locais e o conhecimento científico.

Para Caldart (2012), o PRONERA surge quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desafia as universidades públicas a pensarem uma formação específica para os trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária. Ele é uma “[...] uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento” (Molina, 2012, p. 459).

O Decreto, ao criar política da Educação do Campo e o PRONERA, possibilita ao povo do campo o acesso à educação formal específica aos sujeitos das áreas de reforma agrária, possibilitando desenvolver metodologia diferentes como a Pedagogia da Alternância, valorizando os espaços escolares e os espaços comunitários como espaços formativos e educativos, além de apresentar a necessidade de melhores estruturas para o funcionamento das escolas, o fornecimento de energia e água potável, saneamento básico, inclusão digital, computadores e internet, direitos do povo do campo.

As formações de professores diferenciadas e específicas para atuar nas escolas do campo é direito do povo do campo e seus componentes curriculares precisam ter conhecimentos sobre a realidade, o campo de trabalho, os aspectos históricos, sociais daquele contexto, sem deixar de estudar as interferências do sistema capitalista na formação e nas comunidades. Essa realidade que viveu ou vive o povo do campo, tais como os conflitos com os latifundiários, a monocultura e o agronegócio, precisa ser conhecida pelo educador(a), assim como as lutas em favor da agricultura familiar de produção agroecológica, pela reforma agrária popular e pelos territórios dos povos indígenas e quilombolas (Arroyo, 2007).

A formação dos professores(as) que vão atuar nas escolas do campo deve incluir esses conhecimentos, assim como a relação dos conteúdos de caráter escolar com a vida dos sujeitos, pois o trabalho nas escolas do campo exige a contextualização com a realidade, com os saberes e as culturas, com a valorização das pessoas, e com a luta por direitos e a vivência de processos educativos que ocorrem fora da escola (Arroyo, 2011).

4) As atividades de leituras, de fichamentos e de debates, a professora mediadora da disciplina no curso de pedagogia disponibilizou o texto “Tempo, Espaço e Conhecimento nas escolas rurais (multisseriadas) e transgressão ao

modelo seriado de ensino". (Hage; Reis, 2018). O texto tem como objetivo conhecer a realidade, as discussões, os desafios e as possibilidades de trabalhar nas classes multisseriadas, marcadas pelo protagonismo dos professores e estudantes, bem como pela ausência do Estado, e precarização do trabalho docente e também pretende conhecer outras formas de organização de ensino, contra hegemonia do modelo seriado de ensino imposto às classes multisseriadas.

As reflexões críticas em torno do texto, mostram possibilidades que existem no trabalho com classes multisseriadas, contrapondo-se ao pensamento hegemônico educacional, visto o modelo oferecido pela lógica do capitalismo preza pela fragmentação de saberes, espaço e tempo, classificando os alunos por meio de avaliações internas e externas. Hage e Reis (2018) argumentam que as classes multisseriadas podem criar possibilidades outras de escolarização dos sujeitos do campo em sua própria comunidade, sem precisar deslocar-se para os grandes centros urbanos e comunidades polos. Em outros estudos, Hage (2005, 2011) escreve sobre as classes multisseriadas, mostrando suas fragilidades e potencialidades coletivas a partir dos sujeitos do campo, consideradas como alternativas para os filhos dos trabalhadores(as) rurais frequentarem a escola na sua própria comunidade.

Sobre o conceito de classes multisseriadas, refere-se a uma forma de organização pedagógica que reúne em uma única turma, estudantes de diferentes idades, séries, ritmos de aprendizagem, níveis de leitura e escrita, sob a mediação de um único educador(a) (Hage, 2005) e, para Arroyo (2011), a palavra multisseriada significa multi=vários e seriado=séries, ou seja, turma formada por diversas séries. A razão para essa organização se deu pela pouca demanda de alunos em uma determinada comunidade, e para evitar que os estudantes percorram longos trajetos até outras comunidades para poder estudarem e até mesmo evitar de as crianças e suas famílias terem que ir embora de suas localidades para os centros urbanos (Hage, 2005). A permanência dessas escolas unidocentes garante o direito do povo do campo à escolarização em sua própria comunidade, perto de sua família, no lugar onde vive, brinca, e se relaciona com outros comunitários, contribuindo assim com a valorização de suas culturas e identidades. As escolas multisseriadas são importantes, como afirmado por Hage e Reis (2018), mas estes chamam a atenção para a necessidade de mais investimentos para essas escolas no que tange a formação de professores, melhores estruturas físicas das instituições, concurso público e melhor remuneração.

Para esses pesquisadores, fechar escolas de classes multisseriadas não resolve os problemas educacionais das escolas do campo e é crime fechar escola do campo sem o consentimento da comunidade, como estabelece o acréscimo do parágrafo único no Artigo 28 da LDB, que diz

O fechamento de escola do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Portanto, é preciso reconhecer a existência das multisséries, seus desafios e possibilidades para realizar de fato os ajustes e investimentos necessários para o avanço dos processos ensino-aprendizagem.

Os textos discutidos durante o processo formativo no componente curricular da Educação do Campo estão articulados aos objetivos do PPC do curso de Pedagogia e possibilitam dialogar com a realidade dos povos ribeirinhos e sua dinâmica de vida e trabalho. Outro momento formativo dos estudantes de pedagogia foi a participação no I Seminário Integrador “Trabalho, Lutas Sociais e Educação do Campo”, realizado no dia 29 de agosto de 2022, como parte do curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas, formação específica para professores que estão atuando em escola do campo no município de Parintins/AM.

Esse contato e envolvimento dos futuros professores(as) no Seminários contribuiu no aprofundamento dos conhecimentos da Educação do Campo e possibilitou conhecer um pouco da realidade que vivem os(as) professores(as) que estão atuando em escolas do campo. O Seminário foi também um momento marcado por mística, poesias, músicas, contribuições, diálogos e culminâncias. Momentos como esse, segundo Arroyo (2011, p. 67), da fala com os gestos, poesias e músicas “são uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam de mil maneiras, falam com linguagens, com palavras, com rituais e com místicas maravilhosas”. Viver esses momentos no Seminário para os(as) professores(as) em formação significa muito, alimenta a esperança, o desejo de estar na profissão e a aceitar na Educação do Campo como possibilidade de emancipação do povo que vive nesse território.

4. Trabalho docente: desafios e possibilidades nas escolas do campo

No tocante às discussões acerca das contribuições do processo formativo na disciplina Educação do Campo, da revisão bibliográfica e pesquisa participante, expõe-se o terceiro momento da escrita. Nessa ocasião, o grupo de estudos formado na disciplina Educação do Campo, ofertada pelo curso de Pedagogia, escolheu 2 professoras atuantes nas classes multisseriadas para compartilhar com os acadêmicos as experiências nas escolas do campo, as quais serão relatadas neste item.

A professora Canoa, possui Formação em Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia, trabalha há 15 anos nas escolas do campo, lecionou nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Atua há 13 anos nas classes multisseriadas, ao que atribui uma experiência gratificante. Atualmente é unidocente com crianças do Maternal ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de várzea, do Município de Parintins/AM.

Em relação a professora Bajara, sua formação é em Pedagogia, e ela está atuando como coordenadora e professora da escola, trabalhando com turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Com isso, percebe-se que as professoras possuem formação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, a qual estabelece que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996). É importante destacar que a formação direcionada para a Educação do Campo está ocorrendo na Especialização. Assim, a Educação do Campo torna-se valorizada por contar com profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, de acordo com cada nível e suas realidades.

A aproximação com as entrevistadas possibilitou reflexões sobre o “ser professora do campo”, enquanto uma identidade, uma vez que estas exercem o trabalho nas comunidades, vivenciam os movimentos de mudanças da natureza, dos lagos, rios e da floresta, bem como as alterações nos processos dialéticos da vida. As falas das professoras refletem o compromisso e dedicação em contribuir com a formação escolar e humana dos sujeitos do campo. Ambas, Bajara e Canoa, compartilham seus processos de chegada e adaptação no contexto das escolas do campo, suas relações com os modos de vida particular das comunidades. A Professora Canoa afirma que nunca pensou vivenciar a realidade das comunidades ribeirinhas, ela diz “quando passava de barco para Manaus via aquela realidade, e pensava que nunca ia vivenciar tomar banho na beira do rio, ferrada de carapanã” (Canoa, 2022). A educadora continua:

Quando eu fui para o interior trabalhar eu não tinha banheiro, ar condicionado, ventilador. Já pensei em desistir quando comecei, mas eu queria muito ser professora e me adaptei, fui me acostumando, hoje eu amo o que eu faço. Atualmente com o Luz Para Todos (Programa do governo federal, implantado em 2002) vivo uma realidade da cidade, só não tem os bancos ainda (Canoa, 2022).

No sentido de problematizar a fala da professora, pode-se perceber que ela teve um choque de realidade, por não ser de uma comunidade do campo, não ter vivenciado o cotidiano destas e das classes multisseriadas, as quais muitas vezes ocorrem em lugares, segundo Hage (2008), com em prédios sem ventiladores, sem banheiro. No entanto, esta situação não a levou ao abandono da escola, pois o desejo de ser professora foi maior que os problemas existentes naquele momento, e ela percebeu que podia contribuir com a formação dos sujeitos camponeses. Ela diz “Já tive oportunidade de ir para a escola da cidade, mas eu gosto de trabalhar no interior” (Canoa, 2022).

No diálogo com as educadoras, a Professora Bajara diz que é possível adaptar-se a uma realidade diferente, mas que teve colegas que chegaram a desistir de dar aula, por criarem uma visão apenas de dificuldades sobre as comunidades “Teve uma professora que criou uma novela na cabeça dela, só pelos relatos de outros colegas, e desistiu. Mas pra ser professor, vai lá e começa” (Bajara, 2022).

Pode-se perceber que algumas imagens compartilhadas das escolas do campo retratam apenas os desafios em ser professor nestas áreas, porém os entraves educacionais estarão presentes em todos os lugares, mas, como escreve Hage (2005), o fazer docente pode superar as condições adversas existentes nas classes multisseriadas.

A professora compartilha do compromisso que firmou em ser educadora do campo e o respeito que os moradores da comunidade têm com ela.

Somos professores em todos os lugares. Quando chega na comunidade, nos olham como um ser de outro planeta e você se apaixona, é muito bom. Eu estou aqui na especialização, mas quando olho meu celular, sei que tem alguém me esperando lá na comunidade, eu sei o compromisso que tenho, estou aqui para aperfeiçoar e dar o retorno lá (Bajara, 2022).

Esse retorno implica em conhecimento aprofundado sobre a Educação do Campo e sobre os desafios enfrentados pelos professores para a concretização de um trabalho mergulhado numa prática transformadora. Além

disso, uma característica identificada na contribuição da professora, é a dimensão afetiva, presente no trabalho docente (Tardif; Lessard, 2005) que, por sua vez, pode contribuir na facilitação do processo ensino-aprendizagem, assim como no bloqueio. Porém, neste caso, a professora expõe o cunho afetivo de maneira positiva e compromissada em contribuir com a realidade de seus estudantes.

Dentre os desafios destacados está a realidade do trabalho com as classes multisseriadas, Para Hage; Antunes-Rocha (2010); Arroyo (2007) e Parente (2014), os desafios para se trabalhar com as classes multisseriadas advém da ausência do Estado com a Educação do Campo, com os povos das comunidades, pois a negação de direitos, sobrecarrega os educadores com múltiplas funções, com tarefas que fogem da sua formação e responsabilidade, falta de apoio de uma equipe pedagógica na orientação das atividades, deixando o trabalho solitário e cansativo. Porém, mesmo com a pouca assistência do poder público, os docentes procuram cumprir sua responsabilidade com êxito e na perspectiva de contribuir com a realidade dos estudantes. Sobre os desafios de trabalhar nas classes multisseriadas, a Professora Canoa fala

A aprendizagem dos alunos é um desafio: uns não conseguem acompanhar o outro, mesmo que esteja na mesma série, existem crianças que têm mais habilidades em umas disciplinas. Os alunos não aprendem igual, sei dessa realidade e procuro fazer com que eles compartilhem conhecimento; preparo em conjunto as atividades para um ajudar o outro (Canoa, 2022).

Seguindo as reflexões, a professora Bajara diz que um dos desafios em ser professora na escola multisseriadas são as diversas funções assumidas que precisam exercer na escola: “faço a merenda, sou professora, faxineira, sacerdote, benzedeira, médica, psicóloga, coordenadora e isso dificulta o tempo dedicado ao processo educativo com os alunos” (Bajara, 2022).

A fala da professora corrobora com Hage e Antunes-Rocha (2010), quando dizem que as condições adversas que os(as) professores(as) enfrentam no cotidiano dessas escolas os deixam sobrecarregados e os forçam a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência, como assumirem a responsabilidade da limpeza, de líder comunitário, merendeiro. Essa realidade, é uma denúncia à desvalorização e à sobrecarga de trabalho da professora. Tal situação, reflete na aprendizagem das crianças, visto que a presença em sala de aula será menor, e ela não terá o tempo necessário para sanar dúvidas, intensificar conteúdos, implicando na elevação das taxas de reprovação ou retenção.

A professora ao cumprir múltiplas funções, não recebe remuneração a mais por isso, e, muitas vezes precisa retirar dos próprios recursos para desenvolver atividades que seriam de outros profissionais e dever do Estado. Tal situação influencia no tempo e custo que poderiam ter com atividades de formação continuada, especializações, cursos, planejamento e outros processos necessários para o trabalho pedagógico. Além disso, quando se mostram insatisfeitas e lutam por melhorias para seus espaços de atuação profissional, sofrem com a repressão política. Cabe aos movimentos sociais, às pesquisas acadêmicas, às universidades e aos sujeitos coletivos organizados politizados agirem na contramão do descaso com as escolas do campo.

Em relação às diversas funções exercidas pelo professor, Tardif e Lessard (2005) questionam a verdadeira função da profissão: será que ele deve

fazer o aluno aprender? Realizar um trabalho social? Ser merendeiro? Esse malabarismo de papéis causa contradições no objetivo principal, que é o de ensinar, e sobrecarrega o docente, deixando seu trabalho mais difícil, pois estará mais longe do seu objeto de trabalho que é a docência. Nesse contexto, emerge o protagonismo e compromisso docente em realizar uma formação humana, crítica, capaz de compreender as contradições da realidade e assim lutar pela mudança. Para Freire (1987), a formação humana é a centralidade da educação, e se não houver compromisso ético-político, corre o risco de apenas se reproduzir a educação bancária imposta pela sociedade burguesa.

É nesse sentido que o trabalho docente na escola do campo precisa ser baseado nos princípios da Educação do Campo, os quais foram construídos coletivamente na luta por uma educação contra-hegemônica, como parte de um projeto de transformação social, por uma sociedade justa e igualitária, que busca orientar uma formação educacional em coexistência com a comunidade, de maneira integral, mais humana e crítica (Molina, 2012). Não se pode aceitar os projetos do Estado e da iniciativa privada que objetivam esvaziar as escolas do campo e as comunidades. É preciso resistir e lutar por meio da Educação comprometida com a libertação (Freire, 1987).

No tocante às contribuições, a Professora Bajara complementa que “o professor é tudo, o docente de área rural exerce várias atividades, tem que amar a escola, abraçar a comunidade, e fazer as parcerias para não trabalhar só” (Bajara, 2022). Nesse sentido, é importante o trabalho em conjunto com os pais e a comunidade para que seja possível facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes de acordo com as condições do momento. Porém, é preciso ir além disso, unir forças na luta para denunciar as mazelas as quais as escolas do campo e os(as) professores(as) são submetidos(as), fazer jus aos princípios da Educação do Campo, de criticar a realidade, as situações de abandono que o povo que vive e trabalha no campo encontra-se (Caldart, 2009).

Compreende-se a escola as escolas do campo como fundamentais para abordar a valorização da identidade dos estudantes, que fazem parte de um contexto e se modificam junto a ele, nas lutas e relações sociais. A escola pública camponesa precisa formar sujeitos que compreendam a realidade histórica, econômica e cultural de maneira crítica, nas ações coletivas (Borges, 2016). As que oferecem organização multisseriada, muitas vezes, são a primeira forma de acesso à escolarização dos filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por meio dessa organização, as crianças conseguem frequentar a escola em sua própria comunidade, fator que contribui para a permanência dos sujeitos no campo e para a valorização das suas raízes culturais (Hage, 2008). No entanto, as mazelas e descasos do Estado contribuem para os baixos índices de aproveitamentos do processo de aprendizagem dos estudantes, por isso, é importante manter posição crítica ao Estado, de maneira que as demandas da classe trabalhadora camponesa sejam incorporadas em seu projeto político.

Os problemas educacionais não estão restritos às classes multisseriadas, mas nas escolas do Brasil a falta de infraestruturas e a má destinação de recursos públicos são problemas de diversas instituições, porém é fato que nos espaços rurais a situação é mais crítica, uma vez que o campo é esquecido diante das agendas governamentais. Os professores que atuam em escolas multisseriadas necessitam de melhores condições de trabalho, salário, formação continuada para que consigam desenvolver o ensino e aprendizagem

com qualidade social e, sem investimento do Estado, essas escolas continuarão sendo desvalorizadas (Hage; Reis, 2018).

Nesse sentido, é preciso debater formas de realizar educação nas classes multisseriadas, de acordo com sua forma de organização, que dialogue de maneira crítica com o particular e o geral. Para os referidos autores, há possibilidades de criar metodologias inovadoras para as classes multisseriadas visto que elas são formadas por sujeitos de diferentes idades e séries, pensamentos e experiências. Tais fatores

Favorecem o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente [...] isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular (Hage; Reis, 2018, p.81).

Corroborando com esse pensamento, Arroyo (1999) afirma que a função da escola vai além de saber só ler e escrever, mas é para socializar, trabalhar o tempo, o espaço, os valores, a cultura e a diversidade existente no campo e, para Caldart (2011), a escola do campo deve ser aquela que reconhece os camponeses como sujeitos sociais, que influenciam na formação mais humana da sociedade, por meio de suas lutas, histórias, resistências e movimento, “porque não há escolas do campo, sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (p.110). Para a realização e materialização dessa escola, é preciso ir além das palavras, mas envolver os sujeitos em atitudes, vivências, reflexões necessárias para compreender-se as contradições da sociedade e o espaço do campo, das classes multisseriadas nesse processo.

Nesse sentido, ao trazer o debate da composição heterogênea das turmas multisseriadas, acredita-se que estas podem favorecer as relações de aprendizagens entre os estudantes, bem como o compartilhamento de experiências de vida e saberes, além de incentivarem a criatividade e inventividade dos docentes para a criação de práticas pedagógicas, de maneira que superem os desafios impostos pelos contextos que as séries se reúnem.

Compreende-se que as classes multisseriadas podem ter seus desafios superados, desde que haja compromisso do poder público com os sujeitos do campo, pois o que se percebe hoje é o descaso e abandono dos setores responsáveis pelo investimento na escolarização dos povos do campo. Desse modo, se a Educação do Campo continuar a ser vista como esmola, e não como direito, não se pode cobrar elevados índices de escolarização das escolas camponesas.

Nas análises das vozes das educadoras da escola do campo quanto a organização do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças nas turmas multisseriadas, a professora Canoa responde:

Organizo de acordo com as dificuldades de cada um, realizo as atividades baseadas no avanço dos alunos. Como já fico desde a Educação Infantil, sei os desafios dos alunos. Organizo o plano para 15 dias, com sequências didáticas, abordando todas as disciplinas. Antes eu fazia o plano para uma aula, depois passei a usar o quinzenal, de acordo com o cronograma da SEMED (Canoa, 2022).

De acordo com o relato, a educadora trabalha com planos quinzenais, apoiados em sequências didáticas, integrando os componentes curriculares, evitando assim os diversos planos de aula que muitos professores costumam fazer, indo ao encontro do que diz Hage (2005), ao afirmar que o desafio da multissérie, é grande, demanda dos docentes a construção de diversas atividades e criatividades para desenvolver as atividades para cada nível de aprendizagem.

Logo, a sequência didática possibilita melhor organização das atividades para as turmas, de maneira interdisciplinar, que envolva os diferentes sujeitos, visto que se faz necessário metodologias planejadas e comprometidas com as especificidades dos estudantes. Nesse momento, de planejamento e realização das atividades, a experiência docente contribui bastante, porque consegue perceber os pontos de partidas fundamentais para a atuação.

Como diz Silva (2019), é possível desenvolver um processo de escolarização diferenciado na multissérie, visto que os sujeitos heterogêneos podem participar coletivamente da apropriação do conhecimento. Assim, o(a) educador(a) do campo pode criar um ambiente que possibilite essas trocas de saberes e aprendizagens, de maneira que uns aprendam com os outros não só a ler e escrever, mas a serem críticos e humanizados. Porém, ressalta-se que é preciso condições materiais para a realização do trabalho docente nas classes multisseriadas, como a formação contínua, e investimentos na infraestrutura, políticas educacionais que de fato dialoguem com as demandas da realidade do campo.

A professora Bajara, ressalta que os seus planos são articulados aos componentes da BNCC “a qual dificultou um pouco a elaboração dos planos, porque tem que procurar bem as habilidades e competências. Este documento só traz a teoria, e nós já temos a prática, ela veio para complicar um pouco a nossa vida” (Bajara, 2022).

Problematizando a fala da professora, pode-se perceber que ela tem dificuldades em manusear o documento normativo, pois ainda é possível identificar a crítica sobre este, quando diz que a Base Nacional Comum Curricular traz apenas a teoria, sem orientações de como realizar a prática e, diga-se de passagem, não dialoga com a realidade das escolas do campo.

As condições de vida e trabalho dos professores do campo, os desafios vividos, as experiências reunidas, a dinâmica cultural e produtiva das comunidades demonstram que os saberes das águas, das terras e das florestas precisam fazer parte da formação docente enquanto referência para o engajamento ético político no professor, no processo ensino-aprendizagem das crianças.

5. Considerações finais

Esta discussão em torno da formação inicial de professores do curso de Pedagogia, com foco na disciplina de Educação do Campo, compreende que não é objetivo do curso realizar esse processo direcionado para as escolas do campo, porém é preciso que existam possibilidades de discussão sobre o contexto do campo, seu processo educacional, com olhar sensível e crítico para a realidade, pois ao sair da graduação as opções de trabalho não são limitadas a contextos urbanos, sendo necessário aprofundamentos teóricos, metodológico com a educação do campo, caso contrário, a formação continuará privilegiando

apenas um segmento da sociedade, como sempre ocorreu ao longo da história da educação.

Junto às lutas pela terra, pelo reconhecimento social, por direitos, pela vida, os movimentos sociais também passaram a lutar pela educação, mas não qualquer educação, mas uma que partisse do campo, das suas ideologias, do projeto de formação humana, justa e igualitária, que compreendesse as especificidades dos seus povos, da cultura, saberes e modos de produção, bem como problematizasse as influências do sistema capitalista em suas realidades. É a partir desse entendimento sobre Educação do Campo, que se considera importante pautar essas discussões nos processos de formação inicial de professores, uma vez que estes poderão assumir suas responsabilidades nas escolas do campo.

Ao problematizar isso dentro de um componente curricular, encontra-se fragilidades, contradições, pois o curto prazo para leituras e discussões de textos, processos avaliativos reverbera na fragmentação de alguns processos, na realização de eventos, em debates mais amplos. Porém, é passo fundamental para lutar por uma Licenciatura em Educação do Campo, para inserir o campo nas rodas de conversas, nos debates acadêmicos e mostrar que o campo e seus processos educacionais existem e precisam ser discutidos.

Na sequência, as discussões feitas durante o componente curricular contribuíram para conhecer e refletir sobre a realidade do campo, das classes multisseriadas, dos movimentos sociais, dos processos de organização social e sua relação com o trabalho. Trazer esses saberes no bojo da formação inicial de professores é um diferencial em relação a outras formações que abordam o campo apenas como lugar geográfico, conservando a lógica dominante sobre as áreas rurais. Por fim, destaca-se a importância em discutir as diretrizes nacionais da Educação do Campo dentro dos cursos de formação inicial de professores, haja vista que esta orienta uma formação pedagógica dialogada com o campo, com a identidade das escolas camponesas, seus processos e sujeitos que habitam, estudam, lutam e trabalham nessas localidades.

Referências

ALBARADO, Edilson da Costa. **O significado da prática de sustentabilidade socioambiental do GRANAVAL junto às comunidades ribeirinhas do município de Parintins/AM.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em sociedade e cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores do Campo. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). **A educação básica e o movimento social do campo.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999, 67 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** 5d. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011, 214 p.



TAVARES, M. B.; VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C.; BORGES, H. S. *Educação do campo na formação de licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições*.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevistas individuais e em grupos. *In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org). Pesquisa qualitativa com texto e som: um manual prático*. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, p. 114-137.

BRASIL. **Lei nº. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BORGES, Heloisa da Silva; OLIVEIRA, Bianca da Silva. Os Pontos Convergentes Entre Os/As Teóricos/as da Educação do Campo. **Revista Práxis Educacional**, Bahia v.16, n.39, p. 238-258, abr/jun.2020.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus-AM, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônia**, Manaus, vol.1, n.1, p. 96-117, jan/dez. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de Azevedo (Org.). Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 25-64, mar/jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo*. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed São Paulo: Expressão Popular, 2012, 276 p.

D'AGOSTINE, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 2003 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FERNANDES, Bernardo Marçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo*. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 21-63.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 129 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 177 p.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005, p. 60-68.



TAVARES, M. B.; VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C.; BORGES, H. S. *Educação do campo na formação de licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições.*

HAGE, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo, 2008. Disponível em:
https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf.
 Acesso em: 15 ago. 2023.

HAGE, Salomão. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 424 p.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Isabel Alves. Tempo, Espaço e Conhecimento nas escolas rurais (Multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 451-457.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís, Mourão. Escola do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-332.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação continuada de professores/as da Multissérie:** um olhar para as contribuições da autoria na produção didáticas. 2019. 141 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2019.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do campo em Parintins:** contexto e contradições. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005, 315 p.

Agradecimentos

Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas (FAPEAM)
 Aos professores/as das escolas campo, que compartilharam suas experiências, desafios e possibilidades.

Outros colaboradores:

Revisão textual e tradução: Mário Vitor Brandão de Lima (IFPA). E-mail:
mario.vitor@ifpa.edu.br

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024



