



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL**

Rio Branco - Acre

2019

**ELVERENICE VIEIRA DA SILVA**

**PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL**

Dissertação elaborada junto ao Programa  
de Mestrado em Educação – na linha de  
pesquisa sobre Formação de professores e  
Trabalho Docente.

Orientadora: Tânia Mara Rezende  
Machado

Rio Branco - Acre

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
UFAC

---

- S586p Silva, Elverence Vieira da, 1984 -  
Professores de campo na Amazônia – Acreana: atuação profissional e papel social / Elverence Vieira da Silva; orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado. - 2019.  
104 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação – formação de professores e trabalho docente, Rio Branco, 2019.  
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Educação de campo. 2. Amazônia - Acreana. 3. Papel do professor. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 370

**ELVERENICE VIEIRA DA SILVA**

**PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO  
PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Acre - Mestrado Acadêmico em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFAC, aprovado aos vinte e nove dias do mês de novembro do ano de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Mara Rezende Machado**  
Orientadora e Presidente da Banca  
PPGE-UFAC

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage  
Examinador Externo  
PPEB/UFPA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Miranda de Lima  
Examinador Interno  
PPGE/UFAC

---

Examinadora suplente  
PPGE-UFAC

Dedico essa dissertação à minha filha Larissa Vieira e à minha mãe Maria das Graças, que me apoiaram em todos os momentos de minha vida, em todas as minhas decisões.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à Universidade Federal do Acre (UFAC), instituição pública que me permitiu um processo formativo importante, desse percurso que teve início com a minha aprovação no antigo vestibular, em 2004, para o curso de licenciatura plena em Geografia, onde me tornei pesquisadora de iniciação científica, bolsista de extensão, após o término do curso me tornei professora substituta e atualmente realizo nesta instituição, mais um sonho profissional, o mestrado acadêmico em Educação.

Agradeço às professoras do mestrado, a disponibilidade para ensinar, construir uma reflexão aprofundada, respeitando as limitações devido às formações diversas que compõem as turmas do mestrado em Educação. Gostaria ter bastante páginas para descrever todas as vezes em que as professoras: Elizabeth Miranda, Lenilda Faria, Ednaceli Damasceno e Tânia Mara, marcaram a minha trajetória nesse mestrado, seus ensinamentos, sua coragem e luta por uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, a dedicação com o que ensinam o que aprenderam, é inspiradora. Mesmo diante de poucas páginas gostaria de deixar meus agradecimentos.

Agradeço primeiramente à minha orientadora Prof. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, por estar sempre disposta a me conduzir em todo esse processo. Obrigada, por abrir os caminhos, as perspectivas da pesquisa, por compartilhar seu conhecimento, seu tempo, seus livros. Sua disponibilidade em se dedicar a um tema novo e desafiador como a Educação do Campo. Desde o primeiro contato, até o presente momento, sempre me deixou a vontade para expor as minhas inseguranças, as limitações e dificuldades. Obrigada por me ouvir e me guiar, espero sempre contar com a sua amizade e orientação.

Obrigada à Prof. Dra. Elizabeth Miranda de Lima, pelo compromisso e nos ensinar sobre a História da Educação Brasileira, com tantas riquezas de detalhes, lembro da dedicação e empenho com que discutiu do primeiro ao último texto dessa disciplina. Sei que pouco falei em suas aulas, mas quero que saiba que muito aprendi, que suas aulas foram fundamentais para escrever muito deste trabalho. Além disso, seu posicionamento ativo diante da educação, me fez repensar muitos elementos da minha prática profissional.

Agradeço à Professora Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque de Faria que com sua inteligência e delicadeza conseguiu nos fazer refletir sobre a sociedade, sobre o método, a filosofia e as questões que norteiam a pesquisa em Ciências Sociais. Após suas aulas, acredito que a sensibilidade de reconhecer o ser social que compõe a pesquisa, é algo

fundamental na construção de um caminho profissional. Obrigada por ter disponibilidade de nos ouvir, em todos os momentos, sanar nossas dúvidas e construir dali um conhecimento significativo.

Agradeço à Professora Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, pela assertividade de nos orientar nas disciplinas de Seminário de Projetos e, no segundo semestre, na disciplina Formação de Professores e Trabalho Docente. Sua prática é inspiradora, sua alegria em realizar o trabalho docente, nos mostra o quanto é gratificante ensinar.

A decisão de iniciar um mestrado, aliando o tempo de dedicação aos estudos com o trabalho, é extremamente conflitante, não há tempo, aliás, esse foi o meu maior desafio durante todo esse processo. A angústia dos dias que correm, com o muito do trabalho que temos pela frente, só pode ser compartilhado, verdadeiramente, com quem vive o mesmo dilema. Então, agradeço de coração aos meus amigos do mestrado, que me ouviram, me ajudaram a seguir em frente, vocês foram suporte, ouvidos e risadas nos momentos mais necessários. Adão, com quem fiz o meu primeiro trabalho, sua paciência e dedicação foram incríveis, obrigada querido colega. Suziane Tavares e Mageana Souza, as meninas da Geografia, com as quais tive o prazer de fazer trabalhos, compartilhar dificuldades, rir dos nossos atropelos, sem vocês não teria sido tão gratificante essa jornada, obrigada por terem sido amigas em todos os momentos.

Aos queridos amigos Alisson Lima, Jhoney Brandão, Sulamita Rosa, Thaís Bellaver e Soraia Meleiro, vocês me inspiraram muito, sempre muito dedicados, amigos, presentes, verdadeiros companheiros nessa jornada tão importante. Nossos encontros, risadas, almoços, jantares, as lamentações pelos textos difíceis, as conversas sobre o andamento da pesquisa, tudo isso fez com que esse processo não fosse tão solitário, quero tê-los sempre por perto.

Agradeço em especial, ao amigo Alisson Lima, você é o amigo de todos, nunca te vi negar alguma informação a um amigo que estivesse necessitando, sua amizade foi um ganho sem igual pra mim. Com você aprendi mais sobre história da educação, sobre a pedagogia, sobre livros e autores, mas fomos além, conversamos sobre nossos medos, sonhos. Você me ofereceu a sua amizade, a sua casa, sua família, no momento que mais precisei. Jamais esquecerei suas risadas nos momentos mais impróprios. Aprendi tanto com você amigo, por isso, e por tantas outras coisas, que é impossível dizer aqui, serei sempre grata.

Agradeço ao meu primeiro e eterno orientador, Prof. Dr. Silvio Simione da Silva, obrigada professor, por me guiar quando eu nem sabia, de verdade, que poderia ser mais.

Sua humanidade, sabedoria, inteligência, me tornam sua eterna admiradora. Esse trabalho é um pouco do que aprendi com você, na iniciação da pesquisa, em estudos agrários, no grupo de pesquisa, nos trabalhos de campo. Esse privilégio, de poder aprender com você, me deu um dos apelidos que mais gosto na Geografia – filha do Silvio – sinto-me honrada.

Agradeço aos amigos dessa tão saudosa época de iniciação científica, amigos que me ajudaram e me inspiraram muito, sou muito orgulhosa de fazer parte do mesmo grupo de pesquisa que vocês – Cláudio Roberto, Fabianne Fideles, Lucilene Almeida, Floripes Rebouças, Pollyana Furtado, Átila Amaral, Leandro Canizio. Agradeço também aos amigos que sempre se dispuseram a me ouvir e ajudar nos momentos em que precisei de suas contribuições, em especial a amiga Gilmara Ferreira e aos amigos Cleilton Sampaio e José Júlio Cezar.

Agradeço ao amigo Marcelo Viana, por ter me auxiliado grandemente com as viagens de campo até as escolas, por esperar, torcer e sempre perguntar como estava indo a dissertação. Agradeço ainda por me apresentar Jaíza Oliveira, que foi minha ponte até a escola “Castanheira”, sua disponibilidade foi fundamental.

Agradeço aos sujeitos dessa pesquisa – professores que se dispuseram a participar desse estudo, compartilhando prontamente, suas experiências, reflexões e sensibilidade no trabalho que desenvolvem. Agradeço especialmente a professora Mirian Oliveira, que foi nosso contato com a escola e ainda, se dispôs a me conduzi até a mesma, obrigada por sua disponibilidade e alegria em me ajudar.

Por fim, agradeço a minha família que muito me compreendeu e me incentivaram a buscar meus objetivos – Larissa Vieira (filha), obrigada por me ouvir, me fazer rir, esquecer e aprender como ser forte. Maria das Graças (mãe), que com sua simplicidade, sempre me ouve, ora por mim e acredita que sou grande, mas as vezes pequena, pra caber no seu colo e no seu abraço. Ao meu irmão que me ajudou em vários perrengues de carro quebrado, que se ofereceu pra ir a campo comigo, obrigada por ser meu amigo. Às minhas sobrinhas (Yasmin e Ysabelle) e cunhada Cris Sá, obrigada por entenderem as minhas ausências e compartilharem das minhas alegrias. Em tudo, sou grata a Deus, que me permitiu traçar este caminho.

## RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar a importância papel do professor do campo na Amazônia-acreana, entendendo os aspectos de sua formação, atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais. A pesquisa está vinculada ao mestrado de Educação, da Universidade Federal do Acre, na linha de formação e trabalho docente. A perspectiva metodológica é de natureza qualitativa, com bases no materialismo histórico-dialético, sob o qual analisamos o Paradigma da Educação do Campo em comparação aos processos educativos desenvolvidos nos lócus de pesquisa. O percurso dessa investigação foi realizado a partir de levantamento bibliográfico e documental, pesquisa de campo para entrevista com professores e análise dos dados a partir de eixos temáticos. A construção teórica está calcada na perspectiva de educação popular em Freire (2005; 2011) e Brandão (1984; 2006) e sobre o entendimento da prática dos professores, a partir das concepções teóricas de Freire (2005; 2011), Giroux (1997) Severino (2005), Imbernón (2009), Gatti (1996). Na discussão referente à Educação do Campo utilizamos os autores que se dedicam a reflexão sobre as bases históricas desse movimento, como, Arroyo (1999; 2004; 2018), Caldart (2012), Molina (2014), Souza (2014), dentre outros. A pesquisa de campo envolveu oito sujeitos, em duas escolas, na região do Vale do Juruá, nas cidades de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, a partir da territorialização das escolas e dos sujeitos dessa pesquisa, constituímos as representações conceituais e históricas do que aqui denominamos Amazônia-acreana, presente em Silva (2005). Da apresentação do tema à seção de análise, buscamos dar ênfase a importância da educação contextualizada com os territórios rurais, nos posicionando frente a necessidade de se respeitar as diversidades dos sujeitos do campo. Assim as seções estão organizadas com a finalidade demonstrar a análise entre a produção teórica da Educação do Campo, a territorialização que a Amazônia-acreana apresenta de especificidades para compreender em que contextos se desenvolve a educação em áreas de assentamentos rurais e por fim, as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, passando pelas interfaces que compõem o ato de ser professor, frente as condições específicas desta região. Esses são alguns aspectos que constituíram a análise desse trabalho, com finalidade de oferecer contribuições para o debate da temática da Educação do Campo, na região amazônica e suas especificidades. Ao longo desse processo de investigação buscamos encontrar elementos de uma escola do campo, com traços de uma educação popular, no entanto, ao longo do processo não foi possível identificar tais aspectos como, a participação das comunidades, a partir de saberes tradicionais, processos de construção de uma coletividade ou mesmo de outros elementos culturais do campo, que fizessem parte do cotidiano escolar. Após o levantamento dos dados nas duas escolas pesquisadas demonstram um trabalho docente semelhante ao que se desenvolve nas áreas urbanas, são ações que repercutem o direcionamento da educação deste período, que busca a homogeneização dos currículos, dos saberes, retirando a autonomia docente e dando-lhes a condição apenas de reprodução de um único modelo de trabalho. No entanto, mesmo diante dessa realidade, algumas especificidades são apresentadas e alteram a realidade da organização didático-pedagógico dos professores, como é o caso da multissérie, que é um dos elementos que tratam das especificidades dessa educação do campo na região amazônica.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Amazônia-acreana. Papel do professor. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

The aim of this study analyzes the important role of the field teacher in the Amazonian Acreana, understanding the aspects of his education, professional performance and social role, it built from the work. He develops in school units located in rural settlements areas. The research is linked to The Master of Education from The Federal University of Acre, in the line research teaching work. The methodological perspective is a qualitative nature, based on historical-dialectical materialism, which we analyze the Rural Education Paradigm in comparison with the educational processes developed in the research loc. The course of this investigation was conducted from a bibliographic and documentary survey, the field research for interview with teachers and analysis data from thematic axes. The theoretical construction is based on the perspective of popular education in Freire (2005; 2011) and Brandão (1984; 2006) and on the understanding of teachers' practice, based on the theoretical conceptions of Freire (2005; 2011), Giroux (1997). Severino (2005), Imbernón (2009), Gatti (1996). In the discussion about Rural Education we use the authors who are dedicated to reflection on the historical basis of this movement, such as Arroyo (1999; 2004; 2018), Caldart (2012), Molina (2014), Souza (2014), among others. . The field research involved eight subjects, in two schools, in the region of Vale do Juruá, in the cities of Cruzeiro do Sul and Mâncio Lima, from the territorialization of the schools and the subjects of this research, we constituted the conceptual and historical representations here. We call Amazon-Acreana, present in Silva (2005). From the presentation of the theme to the analysis section, we seek to emphasize the importance of contextualized education with rural territories, positioning ourselves in the face of the need to respect the diversity of rural subjects. Thus the sections are organized in order to demonstrate the analysis between the theoretical production of Rural Education, the territorialization that the Amazonian-Acreana presents specificities to understand in which contexts education in rural areas develops and, finally, the conditions of teachers' pedagogical work development, it's passing through the interfaces that make up the act to be a teacher and facing the specific conditions of this region. These are some aspects that constituted the analysis of this work, in order to offer contributions to the debate on the theme of rural education in the Amazon region and its specificities. Throughout, this process of investigation we sought to find elements of a rural school, with traces of a popular education, however, along the process, it was not possible to identify such aspects as the participation of communities, from traditional knowledge, processes of construction collectivity or even other cultural elements of the field, which were part of the school daily life. After collecting the data in the two schools surveyed, they demonstrate a teaching work similar to that developed in urban areas. These actions reflect the direction of education in this period, which seeks the homogenization of curriculum, knowledge, removing teacher autonomy and giving only the condition of reproduction of a single working model. However, even in the face of this reality, some specificities are presented and change the reality of the didactic-pedagogical organization of teachers, as it is the case of the multi-grade, which is one of the elements that deal with the specificities of this field education in the Amazon region.

Keywords: Rural Education. Acreana Amazon. Role of the teacher. Pedagogical practice.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 01 - SUJEITOS DA PESQUISA – ESCOLA SERINGUEIRA.....	30
QUADRO 02 – EVENTOS EM PROL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA.....</b>	<b>13</b>
1.1	CAMINHO METODOLOGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	21
1.1.1	Da Teoria à prática: pensando o método da pesquisa.....	22
1.1.2	As questões da pesquisa.....	25
1.1.3	Caminhos para a construção da revisão e reflexão bibliográfica.....	26
1.1.4	O levantamento de dados documentais e a visita de campo.....	27
1.1.5	A Caracterização do Locus da Pesquisa .....	29
1.1.6	Das Escolas Visitadas: criando caminhos para entender as escolas do campo.....	30
1.1.7	Os sujeitos de pesquisa: construções pessoais que alimentam nossa análise.....	31
1.1.8	Interpretando e analisando: um diálogo com os sujeitos.....	34
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA AMAZÔNIA-ACREANA.....</b>	<b>37</b>
2.1	DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA – BASES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....	38
2.2	ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO VALE DO JURUÁ E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÂMBITO REGIONAL.....	45
2.2.1	Escolas do Campo no Vale do Juruá.....	46
<b>3</b>	<b>PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL.....</b>	<b>52</b>
3.1	TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
<b>4</b>	<b>PROFESSORES DO CAMPO – ELEMENTOS DA REALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>72</b>
4.1	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O TRABALHO EM ESCOLAS DO CAMPO.....	72

4.2	ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DIMENSÕES PARA UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DO CAMPO.....	78
4.3	O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DO CAMPO.....	84
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS PARA PENSAR SOBRE AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA .....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE 1 - GUIA DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS).....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>101</b>

## 1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA

*“Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental”.*

*Antônio Joaquim Severino (2005).*

Até o início do século XX o Brasil era um país agrário-exportador, portanto, a condição de ser e produzir de sua população estava ligada essencialmente ao campo, território abrangente em nossa discussão. Mesmo desfrutando dessa condição socioeconômica – em que a maior parte da população vivia em áreas rurais – a educação no Brasil sempre esteve muito mais voltada para o meio urbano, enquanto no campo se desenvolveu de maneira precária, com difícil acesso e desenvolvimento para a população local.

A questão do acesso escolar no campo acentua as desigualdades regionais e sociais, no entanto, nesse estudo buscamos tratar de questões que vão além do acesso, mas também, que estejam ligadas à formação e às condições práticas do trabalho dos professores que estão inseridos nessa realidade educacional.

A partir das condições e do processo histórico do campo brasileiro, o objetivo central dessa pesquisa é analisar o papel do professor do campo na Amazônia-acreana, entendendo os aspectos de sua atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais.

Nessa perspectiva, consideramos o paradigma da Educação do campo como plano de análise dessa pesquisa, visto que essa é uma pedagogia que se orienta pela perspectiva não hegemônica, surgida no final dos anos 1990, a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo, nos debates das organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), especialmente em 1998, em Luizizânia-GO, onde surgiu o debate “Por uma Educação do Campo”. Esse olhar sobre a Educação do campo propõe o debate sobre as questões educacionais que são inspiradas ideologicamente na Pedagogia do Movimento, que se baseia na práxis como um processo de formação humana, na qual o homem, a partir do seu trabalho, vai transformando o seu espaço e assim, transformando a si mesmo (CALDART, 2012). Essa forma de entender a educação, prioriza a sua construção a partir do campo e não apenas no campo, de modo que a expressão “do

*campo*” está relacionado ao modo como essa pedagogia é desenvolvida enquanto a expressão “*no campo*”, está mais voltada para o acesso, para a oferta da escola do campo.

A Educação do Campo é fomentada pelos ideais da Pedagogia Socialista, orientadas nos pensamentos de Krupskaya (2017), Pistrak (2000), Makarenko (1976), que idealizaram o trabalho como princípio educativo, assim a educação se construiria numa perspectiva não alienadora ou conteudista, visto que esses autores enxergavam a educação como algo que se baseia na ideia do trabalho coletivo, num conhecimento a partir da realidade social, dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 563).

Ainda sobre questão ideológica, que sustenta o paradigma da Educação do Campo, identifica-se as bases da Pedagogia freiriana, da qual a construção do conhecimento científico, está ligado ao processo histórico, político e cultural dos sujeitos. Nesse olhar que é lançado, em especial para aqueles que foram excluídos em alguns aspectos sociais e econômicos. Assim, a concepção da Pedagogia Freiriana, se inspira na construção de um coletivo, em que a tomada de consciência da sua condição social, ocorra, também, dentro do processo de alfabetização, sob o qual, levá-los a conhecer, aprender as letras, a partir da conscientização do seu lugar no mundo, de suas condições sociais, ancora a educação a um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Nesse intuito, destacamos que a matriz epistemológica que sustenta esse estudo é a Educação Popular, tal como formulada pela Pedagogia de Paulo Freire.

A partir disso, buscamos analisar a questão da educação do campo em seu processo histórico de luta por territorialização, pelo direito de viver na terra e pela educação, que seja contextualizada com as bases de vivências dessas comunidades. Desse modo, propomos aqui, uma discussão sobre o papel do professor nas escolas do campo na região amazônica, no estado do Acre, entendendo as suas peculiaridades, as dificuldades e processos que vertem nas escolas do campo, nessa região, o reflexo das políticas educacionais dos últimos anos, especialmente do final da década de 1990, com a “*Internacionalização da Educação*”.

Trata-se de desenvolver uma consciência sobre qual espaço escolar está sendo construído no campo, numa abordagem que permita conversar com a construção do fazer pedagógico, que esteja contextualizado com a riqueza histórico-cultural existente em cada território rural, envolvendo o espaço e o tempo de suas construções socioculturais.

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores [...] (SILVA, 2006, p. 61).

Conforme a citação acima, a discussão sobre a educação do campo precisa ser constituída a partir do espaço/território em que ela está inserida, trata-se não apenas da localização, mas também da forma como se desenvolvem os saberes, a construção do conhecimento científico e a sua contextualização, investigando os aspectos produtivos, políticos e simbólicos dessa prática. Discutir a educação do campo de forma integrada aos aspectos relevantes de sua identidade regional, trazendo, portanto, para o centro da escola, aquilo que possa ser relevante e significativo aos povos locais.

Essa pesquisa surge a partir de estudos iniciais sobre as questões do campo, ainda durante o período de graduação em Geografia, com projetos de iniciação científica, realizada em áreas de assentamento rurais no Acre, com uma construção teórica que envolveu as questões agrárias na Amazônia-acreana, os conflitos sociais, as políticas públicas, as questões socioeconômicas e os projetos de assentamentos, que vão surgindo como uma demanda dos sujeitos do campo, pela terra de trabalho e sobrevivência (SILVA, 2005). A partir desses primeiros estudos, iniciamos as discussões sobre o papel da educação nessas comunidades e como a escola em sua concepção parecia um tanto distante das necessidades desses sujeitos.

O contexto em que a Educação do Campo que aparece nesses estudos iniciais está relacionada às experiências desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão acadêmica, denominado “Ensino de Geografia em áreas de assentamentos rurais no Acre”, nos quais foram trabalhados conteúdos de Geografia das séries iniciais, a partir da perspectiva local, como forma de desenvolver atitudes críticas e conhecimentos do espaço geográfico, que cercam as escolas em áreas dos assentamentos rurais. O projeto de extensão foi desenvolvido com alunos e professores dos municípios de Brasiléia e Porto Acre, no ano de 2007.

A partir desse primeiro projeto, as questões que nortearam as ações iniciais, se desmembraram em novos questionamentos, com a intenção de compreender e aprofundar os elementos fundamentais sobre a escola, os conteúdos trabalhados, a formação dos sujeitos do campo, papel dos professores nessas unidades de ensino, entre outros aspectos

dessa temática. Assim, nos propomos enquanto grupo de pesquisa GEDAPE (Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Agrário e Produção do Espaço), ligado ao DEGEO (Departamento de Geografia da Universidade Federal do Acre) da época, a aprofundar as discussões sobre a educação em áreas rurais, e a partir disso, entramos em contato da literatura sobre a Educação do Campo, ampliando a reflexão sobre o direito a educação, não apenas como um processo de incorporação a um saber científico importado do currículo das escolas urbanas para as escolas rurais, mas como numa perspectiva orgânica em que o saber científico vai sendo construído na mediação com o lugar, com a participação e o protagonismo dos sujeitos que vivem e trabalham na terra.

Sobre esse processo de mediação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, em que a escola ultrapassa as barreiras dos limites físicos e estruturais, buscamos essa compreensão a partir da fala de Severino, que enfatiza:

A especificidade humana só pode ser captada nessas mediações. Embora a apreensão se realize pelo conhecimento, todas as mediações se expressam como atividades práticas. Mesmo que se fale, ainda que metaforicamente, em essência humana, esta não vem pronta, mas só se elabora mediante as atividades relacionadas ao trabalho, à sociabilidade e à cultura (2001, p. 44).

Em conformação com o caráter da mediação que constrói as relações humanas, procuramos articular as experiências vividas em um processo de extensão no campo e adentrar na pesquisa em um programa de mestrado em Educação, nos permitiu dialogar sobre o cotidiano escolar e o processo de intencionalidades desenvolvidos nas escolas ao longo do tempo, e como elas encontram-se relacionadas a interesses diversos e, como isso reflete em diferentes classes sociais no Brasil.

A linha de formação de professores e trabalho docente, a qual está vinculada a pesquisa, direciona o olhar para o papel que o professor desenvolve, a partir do seu trabalho, o papel social, a construção político, cultural e como isso reflete na sua atuação profissional. Aprofundar o conhecimento sobre essas questões orientou-nos nessa pesquisa, a enfatizar o papel dos professores do campo que nos permite ampliar o olhar sobre essa temática e, em que medida esse papel se assemelha e/ou se diferencia do papel do professor de escolas urbanas.

No intuito de analisar o papel do professor do campo na Amazônia-acreana, destacamos como objetivos que nortearam essa análise do professor em sua práxis, a partir do ambiente em que ele se encontra. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi: Analisar qual a importância do papel do professor do campo na Amazônia-acreana,

entendendo os aspectos de sua atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais.

Os objetivos específicos, para o alcance do objetivo central da pesquisa, se desmembraram em: compreender como se estabelece o processo de organização didático-pedagógico dos professores em escolas do campo; Entender as diferentes dimensões da prática pedagógica dos professores do campo – produtiva, política e simbolizadora; Compreender que interfaces são estabelecidas entre a situação de vida no campo, o trabalho docente e outras demandas do campo.

Junto a essa análise buscamos encontrar elementos que pudessem subsidiar a discussão a partir da territorialização da Amazônia-acreana, sobre a qual desejamos dar ênfase ao seu processo de formação, levando em consideração as lutas pela terra e como elas foram forjadas, ou mesmo cooptadas, em muitos momentos, pela ordem ecológica, a partir das questões ambientais (dos movimentos ambientalistas da década de 1970 e 1980), que viram na luta dos seringueiros, no empates<sup>1</sup> das derrubadas da floresta, uma forma de preservação da floresta. É importante ressaltar que a luta dos seringueiros, era uma questão de trabalho e sobrevivência na floresta, por isso a luta pela manutenção da Amazônia-acreana, neste caso, era também uma expressão de resistência.

De algum modo a forma como essa luta de trabalhadores se ligou aos movimentos ambientalistas, fortaleceu e deu notoriedade à luta dos trabalhadores da floresta e para a organização de movimentos sociais e de sindicatos de trabalhadores, que passaram a reivindicar a floresta, como espaço de vivência e trabalho. Os movimentos sociais que tiveram início neste período, não se tratavam de uma luta pela manutenção da floresta num viés ambiental, mas encontrou nesta expressão a amplitude que necessitava para dar voz às suas lutas. Como afirma a Machado:

É bom considerar que essa consciência de preservação não era fruto de nenhum estudo formal sobre impactos ambientais, nem de discussões sobre manejos florestais ou de discursos ecologistas. Tal consciência nasceu da experiência e da necessidade de se manter uma fonte não perecível (2018, p. 33).

Por esse caminho, buscamos realizar uma reflexão sobre as áreas de assentamentos familiares no Vale do Juruá<sup>2</sup> e aqui vale um aspecto explicativo quanto ao

---

<sup>1</sup> O termo refere-se às lutas políticas que os seringueiros desenvolveram em torno da manutenção da floresta, nesse sentido, empate foi atribuído às resistências, de suas lutas e reivindicações.

<sup>2</sup> O Estado do Acre encontra-se subdividido em regiões administrativas: Alto Acre, Baixo Acre, Juruá, Purus e Tarauacá/Envira. A pesquisa de campo deste trabalho se desenvolveu na Regional do Vale do Juruá.

lócus de pesquisa, que inicialmente estava vinculada a assentamentos rurais em Rio Branco, – capital do estado do Acre, na regional do Baixo Acre – porém, devido à necessidade de mudança de cidade, para ocupação de posto de trabalho, consideramos que a pesquisa de campo e o levantamento de dados, deveria se orientar para essa região. Essa perspectiva, que inicialmente poderia representar um empecilho no levantamento dos dados da pesquisa, na verdade, agregou elementos a nossa investigação, visto que nos permitiu um olhar mais aguçado para os elementos do campo que caracterizam a região do Vale do Juruá, que é um importante polo de desenvolvimento econômico e social do Estado.

Do ponto de vista dos movimentos sociais no Estado do Acre, é importante ressaltar, que ocorreram diversos conflitos territoriais no processo de formação dessa unidade territorial, primeiramente no processo de ocupação e exploração das seringueiras para a produção da borracha nativa e posteriormente com a vinda de trabalhadores e compradores de terra, para a produção da agropecuária. Neste trabalho, nosso olhar se volta para os trabalhadores do campo de toda ordem identitária, que vão surgindo nesse estado, portanto, quando tratamos dos “sujeitos do campo”, estamos tratando do trabalhador ribeirinho, seringueiro, o peão, o indígena, entre outras formas de ser/viver no campo da Amazônia-acreana. Assim como ressaltam Arroyo, Caldart e Molina, a partir da diversidade de sujeitos do campo.

[...] quando discutimos a educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (2004, p. 25).

Dessa forma, trabalhamos nesse texto com a perspectiva de que os assentamentos familiares são resultado da luta de trabalhadores noutros momentos históricos da Amazônia-acreana, seringueiros, colonos, ribeirinhos, sulistas<sup>3</sup> que buscaram nesse estado o trabalho na agropecuária, no extrativismo ou em outras atividades rurais, que vão se constituindo como trabalhadores do campo e da floresta e que encontraram nas

---

<sup>3</sup> Sulistas: identidade atribuída a empresários e trabalhadores que vieram para o Acre com objetivo de especular com a compra de grandes áreas de terras para a prática da agropecuária (ZEE, 2010, p. 23).

áreas de assentamento uma forma de manter suas condições históricas de trabalho com a terra.

Nesse intuito, dividimos as seções de maneira a discutir os aspectos considerados fundamentais para esta pesquisa. Essa introdução apresenta as divisões das seções e os aspectos metodológicos que nortearam este trabalho, como, os caminhos que percorremos desde a leitura, discussões sobre o projeto, redefinição do objeto dentro da temática, a escolha da abordagem qualitativa, a elaboração e aplicação dos instrumentos da pesquisa, trabalho de campo e análise dos dados coletados, organizando-os em eixos temáticos.

Na segunda seção elaboramos uma discussão sobre a territorialidade dessa investigação no contexto da Amazônia-acreana, traçamos alguns marcos históricos que colocam essa região como lócus de importante estratégia para o desenvolvimento do paradigma da Educação do Campo. Por ser uma região de predominância florestal, a diversidade de povos, culturas e formas de ocupação do espaço, que aqui se desenvolveram, as potencialidades de se construir uma educação mais condizente com uma educação popular, com respeito às diversidades de povos que aqui residem, com vistas à valorização dos sujeitos que formam este espaço regional múltiplo de possibilidades e identidades, portanto, uma formação de cidadãos conscientes de sua realidade.

Trazer no corpo desse trabalho, a discussão sobre o desenvolvimento regional, num processo histórico, de conflitos e luta pela terra nos ajuda a compreender determinados aspectos da formação e desenvolvimento das escolas rurais, bem como, as discontinuidades e rupturas de projetos voltados para os sujeitos do campo. Isso nos permite realizar a análise sobre que tipo de educação temos e o que visualizamos como aspectos possíveis para o desenvolvimento de uma educação popular no campo da Amazônia-acreana.

Mesmo em perspectivas locais, buscamos com a análise das práticas educativas professor do campo, discutir as perspectivas e particularidades regionais que caracterizam o processo de formação, o desenvolvimento de seu trabalho e a sua atuação, a partir das condições e dos elementos que estão presentes como especificidades dessas escolas. Dedicamo-nos a entender como esses processos locais permeiam e constroem suas identidades, a sua autonomia na organização didático-pedagógica e no que isso se diferencia das escolas da cidade.

É com bases nos aspectos que caracterizam os professores do campo na Amazônia-acreana e na experiência encontrada em duas escolas públicas, visitadas nas

áreas de assentamentos rurais no Vale do Juruá, que encontramos elementos para discutir as questões centrais desse trabalho.

A primeira escola de ensino fundamental I e II e Ensino Médio, visitada no Projeto de Assentamento Dirigido Santa Luzia, na Br 364, Ramal 03 em Cruzeiro do Sul – Acre. A segunda escola localizada no município de Mâncio Lima, a cidade mais a oeste do Estado do Acre, constituem o campo de nossa abordagem, escolhidas a partir da localização e disponibilidade para a participação da pesquisa. Ambas são escolas que se encontram em territórios rurais, mas próximo às áreas urbanas, que são elementos importantes na constituição das análises aqui realizadas.

Na terceira seção, realizamos a discussão sobre o papel do professor destacando elementos do processo formativo, de seu papel social e da sua prática profissional. Nesse lastro de reflexão, buscamos compreender as diferentes dimensões que permeiam a práxis do professor do campo, que intencionalidades movem a construção dos saberes que são ensinados nessas escolas, tomando como base os elementos que os constituem como professor.

Como desmembramento desse aporte teórico, traçamos ainda, uma breve trajetória da educação do campo, destacando seus aspectos de surgimento, através da luta dos movimentos sociais, que reivindicaram uma educação significativa e condizente com os aspectos histórico-sociais dos sujeitos do campo.

Desse modo, elaboramos um breve panorama das lutas desse movimento por políticas públicas que dessem subsídios à diversidade e especificidades presentes no campo, até chegarmos ao início do movimento “Por uma educação do campo”, que se desenvolveu a partir da conscientização política sobre o direito a educação, numa forma de participação e construção do conhecimento.

Na seção de análise dos dados, tratamos dos eixos temáticos que foram norteadores da pesquisa, estes constam das principais categorias que foram surgindo ao longo desse processo, que são: a formação inicial, o papel social do professor em suas dimensões políticas, culturais e sociais e as condições de sua atuação profissional, investigadas a partir da realidade em que atuam os professores.

Esses são alguns aspectos que constituem o processo de construção desse trabalho, com fins de contribuição para a temática da Educação do Campo, que constitui um processo bastante recente na história da educação brasileira, mais novo ainda, quando se trata de região amazônica e suas especificidades na constituição do que é o campo brasileiro.

## 1.1 CAMINHO METODOLOGICO DA INVESTIGAÇÃO

A realização de uma pesquisa científica requer um posicionamento sobre a realidade estudada, portanto, a partir desse ponto detalharemos a metodologia que embasou esse estudo, desde o método, as abordagens, as ferramentas de pesquisa até a análise dos dados. Ao longo da descrição do percurso metodológico, apresentamos elementos que foram fundamentais para que esse estudo tivesse o alcance das dimensões aqui discutidas.

Iniciamos o percurso metodológico a partir do levantamento do material bibliográfico, dos autores que propõem a discussão e proposição sobre a Pedagogia do Campo. Após as leituras, as reuniões de orientação que ocorreram, no sentido de estabelecer o foco da pesquisa e as questões de estudo para elaboração do projeto.

Após a definição do projeto, iniciamos o levantamento dos dados documentais, junto aos órgãos, que já haviam realizado ações voltadas para a Educação do Campo, no Estado. Assim, realizamos pesquisa documental junto ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e à UFAC – Universidade Federal do Acre, na qual buscamos analisar políticas de Educação do Campo locais, voltadas às áreas de assentamentos rurais.

O trabalho desenvolvido pelo INCRA E UFAC, constituiu-se em vários estados brasileiros o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>4</sup>, com o intuito de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos dos projetos de assentamentos (PAs) nos diversos níveis de ensino fundamental e médio, técnico profissionalizante, superior e pós-graduação. A visita ao INCRA, também nos forneceu dados sobre os projetos de assentamentos no Estado e elementos para selecionar os locais e escolas a serem visitados.

### 1.1.1 Da Teoria à prática: pensando o método da pesquisa

Quando se trata de pesquisa em Educação, numa linha de formação de professores e trabalho docente, a prática e a teoria se entrelaçam em contornos que necessitam de clareza em relação ao método e como ele se relaciona com os dados coletados, às realidades observadas empiricamente, as declarações dos sujeitos sobre suas vivências e

---

<sup>4</sup>Acervo INCRA: Histórico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Acre (S/D).

a própria análise que fazemos enquanto pesquisadores envolvidos com o tema e o objeto pesquisado.

A partir dos elementos aqui apresentados, passamos a tratar o percurso teórico-metodológico que norteou as questões centrais dessa pesquisa, alinhando o conhecimento à prática que foram se constituindo ao longo da pesquisa. Essa construção não encontra-se dissociada, pois todo saber historicamente produzido é fruto de uma reflexão advinda da prática, conforme explicita Severino (2001, p. 43) “o sentido do conhecimento, que deve situar-se no território da experiência histórico-social; ele precisa ser investigado como uma prática, ao lado de outras modalidades que consolidam o solo real da existência”. Assim, a intencionalidade do professor, acaba sendo constituída pelo conjunto de sua formação, pela sua atuação imediata no ambiente em que vive e como isso vai constituindo o conjunto de sua atuação.

A Educação do Campo é um tema permeado pela prática da agricultura familiar, pela questão agrária, uma vez que ela surge da luta de trabalhadores do campo pelo acesso à terra. Os movimentos sociais no Brasil, que historicamente reivindicam a Reforma Agrária e, portanto, explicitam as contradições existentes entre o avanço do capitalismo – com a presença do agronegócio – e a permanência da agricultura familiar no campo, nos mostram como existem conflitos de interesses, questões que determinam a ocupação do espaço e como as relações sociais predominantes do capitalismo vão ampliando essas disputas.

A medida que nos aprofundamos nessa temática, entendemos que a Educação do Campo surge como fruto dessas relações antagônicas que são evidenciadas no método do materialismo histórico-dialético, pois o mesmo se debruça sobre a realidade da sociedade burguesa e da classe trabalhadora, no século XIX, dando ênfase ao estudo filosófico que estaria para além da metafísica, pois se dedica a uma compreensão sobre as contradições das relações entre as classes, fenômeno que foi ampliado com a confirmação do capitalismo como meio de produção.

No campo, as relações antagônicas de ocupação e construção dos modos de vida, estão postas com o avanço do capital sobre a agricultura, que dá origem ao agronegócio, a presença do latifúndio como forma histórica de divisão de terras no Brasil e com isso a ampliação das desigualdades. Todos esses fatores são pano de fundo para o surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil, como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terras), que reivindicam a terra para moradia e trabalho. Logo, também no campo se demonstram as relações de forças desiguais na disputa por territórios

rurais, ao passo que cresce a demanda dos produtos do agronegócio para a exportação, aumenta também, a resistência dos agricultores familiares, que buscam outra lógica de utilizar a terra, dando ênfase a sua função social, voltada para a produção, moradia, relações justas de trabalho e conservação da natureza.

Nessa relação em que a terra ora é mercadoria ora é fonte de moradia e trabalho, é necessário criar condições para entender os modos de vida desses trabalhadores, suas lutas e os processos históricos que foram construídos ao longo do tempo. É Nessa perspectiva que a Educação do Campo se apresenta, como forma de garantir o acesso a educação, porém, de forma que possa ser um elemento de construção dos conhecimentos a partir do local em que ela está sendo desenvolvida, por isso a ênfase na expressão “*do campo*” e não “*no campo*”.

Ao realizar esse trabalho em educação nos debruçamos em uma investigação que analisa ao o papel do professor do campo na Amazônia, na qual a práxis, a organização do trabalho, a sua atuação e a sua função social, acaba sendo permeada por esses aspectos sociais que estão diretamente ligadas a essas questões do campo. Pois, conforme afirma Triviños (1987, p.51) “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Neste sentido, a prática de professores do campo, é permeada por essas construções históricas, que perfazem esses sujeitos, em suas lutas pela terra e o seu direito à educação.

A leitura da realidade sobre as questões do campo e a reivindicação do direito à educação nos remete a uma situação de análise, sobre a qual o processo de construção histórico-social dos indivíduos do campo, são permeadas pela relação de contradição com as forças hegemônicas do capitalismo. Desse modo, compreender a Educação do Campo à luz do materialismo histórico-dialético é reconhecer os aspectos da prática social desses sujeitos, frente às contradições impostas pelo capital.

Em perspectiva de nos aprofundarmos nessas questões, buscamos como forma de coleta e análise de dados, a abordagem qualitativa, pois consideramos mais adequada para responder as questões que se apresentaram ao longo da elaboração deste trabalho, visto que, Bogdan e Biklen (1994) definem tal investigação como:

[...] *investigação qualitativa* como termo genérico que agrupa diversas estratégias que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente pessoais, locais e conversas e de complexo

tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e contexto natural (p. 16, grifos do autor).

A partir dessa definição compreendemos que a pesquisa que nos propomos a desenvolver está melhor relacionada a essa abordagem, pois visa compreender como o professor, ao realizar o seu trabalho em escolas do campo, constrói a sua identidade, seu trabalho e sua prática, em territórios rurais. Ao desenvolver esse tipo de abordagem colocamos em perspectiva a profundidade das questões que envolvem o trabalho docente, o seu papel social a partir da sua realidade enquanto professor amazônida. Assim, a abordagem qualitativa nos permite captar alguns elementos que constituem o que Severino (2001) classifica como, suas dimensões simbólicas, dentro daquilo que identificamos como prática produtiva do professor.

Ainda, para responder as questões que se apresentaram ao longo dessa análise, nos debruçamos sobre essa prática constituída pela intencionalidade, permeada por elementos históricos que compõem o “ser professor”. Para entender essas questões, buscamos o aporte teórico, que trata da educação a partir dos contextos em que ela vai sendo construída. Pois consideramos que, entender o papel do professor é entender suas práticas, sua formação, suas construções intelectuais, políticas, sociais e culturais. A partir das concepções teóricas de Freire (2005; 2011), Arroyo (1999; 2004; 2018), Severino (2005), Gramsci (2004) compreendemos teoricamente que a construção intelectual do professor, sua atuação e seu papel social, vão se constituindo a partir de um processo científico que vem de sua formação profissional, mas também a partir de suas vivências, que aqui entendemos como práxis, pois é concretizada a partir da conscientização do seu trabalho.

### **1.1.2 As questões da pesquisa**

As questões dessa pesquisa foram se materializando a partir das leituras e reuniões de orientação para amadurecimento do projeto científico. Essas questões são importantes na delimitação do problema central a ser investigado, que segundo Gil é: “questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (2002, p. 23). Em que pese à amplitude do tema, buscamos delimitar quais questões tornaram-se mais preponderantes, a partir da leitura do material bibliográfico, sobre Educação do

Campo e como isto se vincula à realidade da pesquisa e das escolas do campo na Amazônia-acreana.

Nesta perspectiva, buscamos entender o papel da educação no espaço em que ela é realizada, a partir do papel desenvolvido pelos professores. Portanto, nosso problema central foi:

- Qual a importância do papel do professor do campo na Amazônia-acreana, entendendo os aspectos de sua formação, atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho pedagógico que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais?

A partir dessa questão central, estabelecemos três questões de estudo, que nos auxiliaram na construção desse estudo:

1. Como e qual é o processo de organização didático-pedagógico dos professores em escolas do campo?
2. Como as diversas dimensões da prática (produtiva, política e simbolizadora) dos professores do campo, auxiliam na construção do seu trabalho pedagógico?
3. Que interfaces são estabelecidas entre a situação de vida do campo, o trabalho docente e outras demandas do campo?

Para responder essas questões, foram necessárias leituras de autores que abordam a escola e a democracia e a sua responsabilidade no processo de formação dos sujeitos do campo. Portanto, as questões que embasaram a pesquisa bibliográfica e a investigação da realidade concreta para constituir este trabalho se direcionaram para compreender o professor enquanto um profissional intelectual, que constitui a sua prática a partir de uma formação conscientizadora, participativa, coletiva e que leve à autonomia e liberdade dos sujeitos que educa.

### **1.1.3 Caminhos para a construção da revisão e reflexão bibliográfica**

A revisão bibliográfica deste estudo teve fundamental importância, pois nos permitiu desenvolver a temática aqui proposta. Lakatos e Marconi (2003) nos apresentam o papel da revisão da literatura disponível sobre o tema a ser desenvolvido:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e

representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (p.158).

Assim, como nos alerta os autores acima, a revisão bibliográfica nos coloca em contato com as concepções teóricas sobre o tema pesquisado. De acordo com as principais categorias que foram sendo apresentadas em nosso percorrer, priorizamos autores que trazem a luz estas questões, de uma formação democrática embasada na participação intencionalizada da educação, portanto, identificamos as bases teóricas desse processo no pensamento de uma educação popular, tal como em Freire (1989, 2005, 2011), Brandão (1984).

A bibliografia especificamente sobre Educação do Campo, as concepções pré-estabelecidas neste paradigma educacional são oriundas da educação popular, que seguem a perspectiva teórica dos autores citados acima. A leitura sobre o projeto educacional da Educação do Campo nos incita a refletir sobre o direito a educação, que ocorre sobre a ótica do acesso, mas para, além disso, traz a tona como essa educação se vincula ao local em que está inserida.

Por esse motivo aprofundamos a análise no paradigma da “Educação *do* Campo”, visto que o que se tenta priorizar é uma escola com a função social, que surge a partir dos sujeitos do campo.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, como valores, como jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.19).

É possível observar que o fragmento acima, retrata a preocupação com a formação dos sujeitos do campo, no nível científico, que lhes criam horizontes para a legitimação de suas identidades, isso se faz a partir da educação escolarizada. Porém, há uma concepção de participação dos sujeitos, enquanto mobilizadores de conhecimentos significativos no percurso de seu processo formativo e isto inclui, as diversas dimensões das vivências no campo.

Nesta direção utilizamos autores que discutem educação do campo, desde a sua concepção, a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra, da agricultura familiar, as bases políticas, históricas e metodológicas que norteiam esse paradigma educacional. Para tal utilizamos o pensamento de Arroyo (1999, 2012, 2015), Caldart

(2012), Molina (2014), Souza (2014), entre outros autores que contribuíram para a revisão da literatura do projeto e na concepção do objeto da pesquisa.

Ao longo dessa construção teórica, foi possível identificar que os professores representam sujeitos de valor preponderante nessa significação ou ressignificação da escola do campo, como sujeito fundamental que desenvolve a ligação entre a escola e a formação escolarizada dos alunos que a frequentam. Tendo em vista que, muitas vezes, o papel do professor em escolas do campo assume muitos aspectos para a comunidade em que ele se encontra, procuramos compreender qual o papel político, social e cultural que estes professores representam. Para tal, utilizamos autores que nos ajudam a compreender a formação da identidade desses professores, como: Severino (2001), Arroyo (1999, 2012), Freire (2005, 2011), Giroux (1997) entre outros.

Na perspectiva histórica desse trabalho, utilizamos como referencial os movimentos que deram início às discussões sobre Educação do Campo, que ocorreram no final da década de 1990, na qual ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, GO em 1998. Esse marco histórico serviu como referência para entender os caminhos percorridos no sentido de estabelecer as bases epistemológicas da Educação do Campo. Desse modo, nos debruçamos na investigação sobre o paradigma da educação do campo e como ela se vincula ou não, em escolas do campo na Amazônia-acreana.

#### **1.1.4 O levantamento de dados documentais e a visita de campo**

Esse estudo tem como bases tanto a pesquisa documental como a visita de campo. Da investigação documental buscamos analisar políticas públicas locais que se direcionam para o desenvolvimento de uma educação diferenciada do campo, bem como analisamos a ação em conjunto do PRONERA no Acre. Esta etapa ocorreu após a elaboração do problema central do projeto, sobre este tipo de pesquisa, Gil (2002, p.46) afirma que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

Levando em consideração as concepções do autor sobre a classificação da pesquisa documental a consideramos de fundamental importância, por permitir o acesso a ações educacionais desenvolvidas, a partir de órgãos federais como a UFAC e o INCRA, que levaram em consideração os aspectos significativos do paradigma da Educação do Campo. Nesse acervo constam, fotos, documentos e relatório das atividades desenvolvidas em assentamentos rurais, na cidade de Rio Branco, no período de 2000 a 2013. Também utilizamos como fontes de documentos e projetos desenvolvidos pela SEE (Secretaria de Estado de Educação) em escolas do campo, no Acre. Na situação de coleta de dados documentais, o acesso nos foi permitido através de pesquisadores que realizaram levantamento de dados das ações do PRONERA, no Acre. Nos projetos e programas de educação da Secretaria de Educação, realizamos visita em lócus para levantamento das escolas e modalidades de ensino das áreas de assentamento, bem como, a pesquisa em meio virtual, para obtenção das características, trabalhos e dados realizados por esta secretaria.

Outra etapa, também importante, consiste na elaboração do material de pesquisa e coleta de dados, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optamos por utilizar a entrevista com questões semiestruturadas, como opção para que os professores pudessem explicar suas observações e posicionamentos sobre as questões que foram indagadas.

A visita de campo, por exemplo, foi uma etapa da pesquisa estabelecida de maneira cuidadosa, no sentido de reconhecer as questões importantes para o andamento da pesquisa. A visita de campo, na visão de Bogdan e Biklen (1994, p.113):

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escola, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objecto de estudo dos investigadores.

O trabalho de campo se apresenta como uma experiência empírica que enriquece o trabalho do pesquisador, fazendo-os enxergar os elementos que dantes se apresentaram em padrões teóricos, questioná-los, refletir sobre a realidade estudada, para construir um conhecimento novo. Dessa forma, passamos a apresentar a caracterização dos elementos que fizeram parte dessa construção crítica, que alia o estudo teórico com as realidades vivenciadas durante a pesquisa, destacando as especificidades presentes desde o lócus de pesquisa, aos sujeitos, bem como os instrumentos que foram utilizados nesse estudo, a

fim de responder os questionamentos que nos levaram a estudar essa determinada temática.

### **1.1.5 A Caracterização do Lócus da Pesquisa**

A escolha do lócus de pesquisa, se deu mediante à mudança de cidade a fim de ocupar um posto de trabalho, junto ao Instituto Federal do Acre – IFAC, no município de Cruzeiro do Sul, no entanto, esse não é apenas um dos motivos que levam a escolha dessa região para o levantamento dos dados e o reflexo das questões teóricas que aqui discutimos. A regional do Vale do Juruá contém elementos históricos, econômicos e culturais que são relevantes para a Geografia do Estado do Acre, um de seus elementos está na sua tradição de produção agropecuária – grande mercado da farinha e do peixe, entre outros produtos regionais, que são muito importantes para o mercado regional, assim como diz respeito ao estudo aqui realizado, tendo em vista a relação da produção da agricultura familiar em áreas de assentamentos rurais, a construção das vivências do campo e a práticas educacionais que predominam nessa região.

Os dados colhidos junto à Secretaria de Estado de Educação mostram que existem 54 escolas em áreas de assentamentos rurais, que se distribuem entre as estradas e rios que contornam os territórios rurais desse município. As escolas atendem desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Na Secretaria Municipal de Educação, também existem escolas rurais, que se destinam aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em Mâncio Lima, a prefeitura atende ao todo 18 escolas em áreas rurais, distribuindo-se em 08 escolas rurais terrestres e 10 escolas ribeirinhas

Na seção 2, trataremos de maneira mais detalhada, o processo histórico de formação territorial e social do Vale do Juruá. Desse modo, discutiremos a classificação das áreas vinculadas à prática agrícola, ao extrativismo e outras atividades ligadas ao campo e/ou a floresta, que marcam a política de desenvolvimento econômico e preservação ambiental, especialmente a partir da década de 1990, quando da política do Desenvolvimento Sustentável, a ascensão local do termo “Florestania<sup>5</sup>” para garantir a alcunha de um governo voltado às questões ambientais.

Consideramos que esses são movimentos históricos que enriquecem a análise, que apresentamos, pois é sob as condições desse processo de desenvolvimento que temos

---

<sup>5</sup>Florestania: é um conceito criado por Antônio Alves, cronista, poeta e pensador acreano, no final dos anos 80 para promover a "cidadania adaptada à floresta amazônica.

construídas as formas de vivência do povo do campo, que vive e sobrevive na floresta amazônica. Assim, passamos a apresentar as características das escolas visitadas.

### **1.1.6 Das Escolas Visitadas: criando caminhos para entender as escolas do campo**

Realizamos quatro visitas a campo nas escolas escolhidas, dos quais, dois foram realizados na primeira etapa da pesquisa, antes da qualificação. Devido a necessidade de colher dados mais aprofundados e com o delineamento mais específico do foco de estudo, optamos por incluir outra unidade escolar, onde realizamos mais duas visitas. A mudança de escola se deu devido à mudança de ano letivo (2018-2019), visto que a primeira escola visitada já não contava com o mesmo corpo docente do ano anterior e passou por modificações na oferta das modalidades de ensino.

Como dito, a primeira escola a qual chamaremos “Seringueira<sup>6</sup>”, encontram-se no entorno da Br. 364, o contato e a escolha desta escola ocorreu a partir da sondagem com uma professora que atua nesta unidade, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. A primeira visita ocorreu num sábado letivo, durante a culminância do projeto sobre a “Consciência Negra” e a “Cultura Indígena”, esse primeiro contato foi apenas de familiarização, reconhecimento e observação da escola “Seringueira”.

Desse modo, a primeira visita, ocorreu no dia vinte e quatro de novembro do ano de 2018, saindo da área urbana de Cruzeiro do Sul, até o local da escola, levamos aproximadamente uma hora de viagem, pois a escola encontra-se no Km 03 da Br 364, mas percorremos cerca de 21 km de ramal, da estrada principal até o ponto em que está localizada a escola “Seringueira”. Ao longo do ramal, já foi possível identificar alunos a espera do ônibus que percorre a estrada e o ramal até a escola.

A chegada à escola, aparentemente ela não difere de outras escolas da área urbana – estrutura de alvenaria, sala dos professores, administração, salas de aulas, alunos no pátio a espera de uma apresentação, que pode ser uma música, uma poesia, uma dança, um texto, entre tantas manifestações de cultura, isso tudo, aparentemente em nada demonstra ser uma especificidade de uma escola do campo.

Embora a observação, não seja propriamente uma etapa da pesquisa, como ela se constitui qualitativa, já podemos extrair desse momento alguns elementos que constituem

---

<sup>6</sup>Escolhemos um nome fictício para a unidade escolar, por ser termo significativo da região. Seringueira é o nome da árvore de onde se extrai o látex para produzir a borracha, atividade econômica importante na história do Estado.

a prática pedagógica da escola, visto que a oportunidade de observar a ação de um elemento cultural da escola, já nos dá algumas pistas sobre como se estabelecem algumas relações entre professores, aluno e gestão escolar.

A segunda visita foi realizada no dia vinte e oito de novembro de 2018, para a realização das entrevistas com os professores, durante a manhã e tarde, os professores nos cederam entrevistas, a partir de questionário semiestruturado, com perguntas abertas, com o intuito de ouvir os relatos dos mesmos sobre as questões que envolvem a temática estudada.

A terceira visita de campo ocorreu em uma escola de Cruzeiro do Sul, no entanto, ao chegar na escola, os professores estavam em processo de formação em outro lugar, de modo que não foi possível realizar as entrevistas, assim como, não foi possível retornar, devido a distância e o recesso escolar. Devido as condições de mobilidade no município, fomos convidados a visitar a escola rural, que aqui chamaremos de “Castanheira”, no município de Mâncio Lima. Nessa unidade, passamos uma manhã, em que entrevistamos os dois professores que atuam na escola, na qual tem apenas duas salas de aula, uma classe multisseriada com 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, num total de 22 alunos e uma sala de aula de Ensino Infantil com 10 alunos.

### **1.1.7 Os sujeitos de pesquisa: características gerais de formação e constituição profissional**

Os sujeitos dessa pesquisa são os professores, na medida em que optamos por estudar a organização do seu trabalho e como podemos analisar a sua formação, prática produtiva e os elementos que constituem a sua atuação, a partir da ótica da escola do campo.

Nessa pesquisa foram entrevistados oito professores, que aqui receberão nomes fictícios<sup>7</sup>.

QUADRO 01: SUJEITOS DA PESQUISA – ESCOLA SERINGUEIRA

Sexo	Nome Fictício	Formação	Atuação na escola
Feminino	Olívia	Pedagogia	Professora do Ensino Fundamental I
Feminino	Margarida	Magistério/Letras	Professora do Ensino Fundamental I.

<sup>7</sup> Os nomes fictícios lembram em alguma medida as flores ou espécies florestais ou frutíferas presentes no Brasil.

Masculino	Jacinto	Magistério/Pedagogia	Gestor da Escola
Masculino	Carvalho	História	Coordenador de Ensino
Feminino	Hortência	História/ Pedagogia	Professora do Ensino Fundamental II.
Feminino	Angelina	Letras	Fundamental II
Feminino	Amora	Magistério/Pedagogia	Professora do Ensino Infantil
Masculino	Jatobá	Magistério/Pedagogia	Professor do Ensino Fundamental I

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Ao visitar as escolas optamos por incluir no universo dos sujeitos pesquisados, os gestores e coordenadores de ensino, uma vez que estes são também, professores em seu processo de formação e há pouco tempo, também estavam em sala de aula, trabalhando com os níveis e as modalidades de ensino que serão discutidas ao longo desse texto.

Os perfis formativos dos professores entrevistados variam de acordo com o tempo de trabalho, os professores mais antigos possuem o grau técnico de formação – o magistério –, mas tiveram que cursar o nível superior, de acordo com a exigência do Estado e os mais jovens, que já iniciaram em cursos oferecidos pela Universidade Federal do Acre, através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) ou mesmo em cursos regulares, na mesma instituição. Somente dois professores realizaram curso de Pedagogia a distância, o professor Jatobá, que se graduou numa parceria do governo do Estado com a Universidade de Brasília (UnB) e a professora Amora, que cursou Pedagogia pela UNOPAR.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores em escolas públicas, em territórios rurais em diferentes condições de relação nesses territórios. Na primeira escola, havia situações de diferenças entre professores dos níveis Fundamentais I e II, alguns moravam na cidade e se deslocavam para a escola, outros moravam na própria comunidade. Pela distância, os que moravam na cidade precisavam se deslocar por cerca de uma hora até o trabalho, outros passavam a semana na área do assentamento, outros optavam pela viagem, realizando o percurso em motocicletas. Os professores do Ensino médio desenvolviam seu trabalho em ciclos, dos quais, em meses concentrados do ano eles trabalhavam em escolas diferenciadas, concentrando as disciplinas trabalhadas ao longo desses meses e trocando de escolas a medida que encerravam o ciclo em cada unidade de ensino.

Na segunda escola, os dois professores moravam em áreas rurais próximas à escola. A professora, que chamamos de Amora, realiza dupla função na escola, sendo professora do Ensino Infantil e também, coordenadora da escola, pois a escola não possui

quantitativo de alunos suficientes para ter um gestor. O professor Jatobá trabalha na classe de multessérie, que atende desde a alfabetização ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

A partir das entrevistas foi possível identificar, que os professores, em sua maioria, atuaram a maior parte do tempo em escolas do campo, passando pela graduação, ao mesmo tempo que ministravam aulas nas escolas, uma vez que a alteração do artigo 62 da LDB 9394/96, estabeleceu a exigência de nível superior para trabalhar na educação básica. Essa alteração na formação de professores mobilizou o governo federal, Estados e municípios a investirem na graduação dos profissionais em educação. Essa demanda, em especial, altera a dinâmica dos professores do campo, que em muitos casos, possuíam apenas o magistério ou apenas no nível médio, da educação básica.

Das características dos professores entrevistados, podemos citar também, o regime de trabalho dos mesmos, pois a maioria dos professores dessa pesquisa atua com contratos temporários, que duram em torno de 12 a 24 meses de duração, o que altera a dinâmica estabelecida por eles junto à comunidade escolar, pois a rotatividade de escolas trabalhadas a qual têm que passar, a adaptação e a continuidade do seu trabalho acabam comprometida, pela condição de trabalho imposta. Esses são alguns aspectos que buscamos aprofundar nesse estudo, dentre os quais consideramos importantes ao tratar do papel do professor em escolas do campo, portanto, utilizamos como forma de análise de dados, o agrupamento das entrevistas por eixos temáticos, que descreveremos a seguir.

### **1.1.8 Interpretando e analisando: um diálogo com os sujeitos**

Das entrevistas realizadas nas duas escolas, estabelecemos uma análise a partir de eixos temáticos, que correspondem às questões levantadas por esse estudo. Desse modo, cada pergunta do questionário, abordava algum objetivo a ser alcançado dentro da temática do trabalho docente em escolas do campo. A partir da utilização dos roteiros de entrevistas, orientamo-nos a construir uma análise em que:

- a) a ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita.
- O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição (MINAYO, 2001, p. 27).

Dessa forma, na última seção, tratamos da formação inicial do professor isto ajuda na orientação de seu trabalho. Destacamos ainda, aspecto como a formação continuada,

a organização do trabalho docente, bem como as dificuldades e possibilidades da educação em escolas do campo.

O segundo eixo temático aqui destacado é o papel social do professor em escolas do campo, destacando a organização do cotidiano do professor em sala de aula, a realidade de sua prática pedagógica envolvendo os aspectos: produtivo, político, cultural e simbólico de sua profissão. Por último, apresentamos o terceiro eixo temático, que trata da identidade do professor, a partir de sua realidade, formação e prática pedagógica.

Na continuidade desse texto, apresentamos a dinâmica local, que tratamos como Amazônia-acreana, perpassando pela lógica da diversidade do campo brasileiro, destacando o trabalho, os conflitos e os sujeitos que marcam o processo histórico de formação dessa região.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA AMAZÔNIA-ACREANA

*“Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a Pedagogia da Educação do Campo”.*  
(Fernandes, 2005)

Na perspectiva de discutir o tema da Educação do Campo nos deparamos com as questões que envolvem a diversidade de ocupação e uso da terra no Brasil, visto que o seu processo de colonização envolveu o domínio territorial a partir de ciclos econômicos. Essa configuração marcou uma imensa concentração de terras e o surgimento dos conflitos territoriais, ampliando as desigualdades sociais no país.

Quando tratamos de Amazônia, nos deparamos com uma região vista sob a ótica da floresta, com os aspectos que a caracterizam – como o território do extrativismo, do ribeirinho, dos indígenas, dos colonos e quilombolas, entre outros. Tendo em vista os elementos que compõem esse espaço de riquezas, não apenas naturais, mas social e cultural, buscamos realizar nessa seção, um apanhado do contexto socioespacial de formação da Amazônia-acreana, a fim de caracterizar o lócus dessa pesquisa e, em que medida essa territorialização encontra-se dimensionada no desenvolvimento do trabalho desenvolvido por professores do campo, a partir dessas especificidades.

Quando se trata de um paradigma educacional sob o prisma da educação popular, como é o da Educação do Campo, encontramos na Amazônia-acreana os espaços que compreendem os Projetos de Assentamentos<sup>8</sup> Rurais no Acre, como forma ocupação da terra, que contém elementos para uma breve análise da trajetória histórica de formação desse território, bem como a realidade e as possibilidades de desenvolvimento de uma educação do campo, que talvez neste caso, seja mais apropriado dizer, da Floresta.

O signo da Floresta Amazônica é algo presente na formação do imaginário popular, com muitos mitos e histórias que representam as formas de sobrevivência e de lutas desses povos. Aqui propomos um recorte territorial, para situarmos as questões que motivaram esse estudo. Para esse fim, nos apropriamos da denominação “Amazônia-

---

<sup>8</sup> Assentamentos rurais: O Processo de Implantação e Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária (*Instrução Normativa/Incrá N° 15, de 30 de março de 2004*) conceitua Projeto de Assentamento como uma área orientada para utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação de sistemas de vivência e produção sustentável, na perspectiva do cumprimento da função social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares (ZEE, 2010, p. 114).

acreana”, proposta por Silva (2005), em que ele nos apresenta o caráter dessa denominação:

[...] sobre a territorialização regional que se concretiza a partir do Acre, no âmbito da Amazônia Sul-Occidental. Com isto, podemos fixar pontos básicos que nos permitam a apreensão da nítida definição de uma formação regional nesta parte da Amazônia: a “Amazônia-acreana” (p. 45).

Assim, utilizando a perspectiva regional, encontramos nessa parte da Amazônia, pontos que se assemelham e a diferencia de outras regiões, também compreendida como floresta amazônica, visto que os aspectos desse bioma ocupam uma vasta área do território brasileiro (cerca de 40%) e se estende para além dele, estando presente também, em países vizinhos.

Desse modo, encontramos aspectos que são importantes para essa investigação e análise, visto que, em alguma medida, essas características influenciam na organização socioespacial de uma escola do campo e de seu projeto educacional. Essa territorialização, portanto, nos ajuda a compreender como os professores se relacionam com esses aspectos em sua prática profissional, seu papel social e a formação de suas identidades.

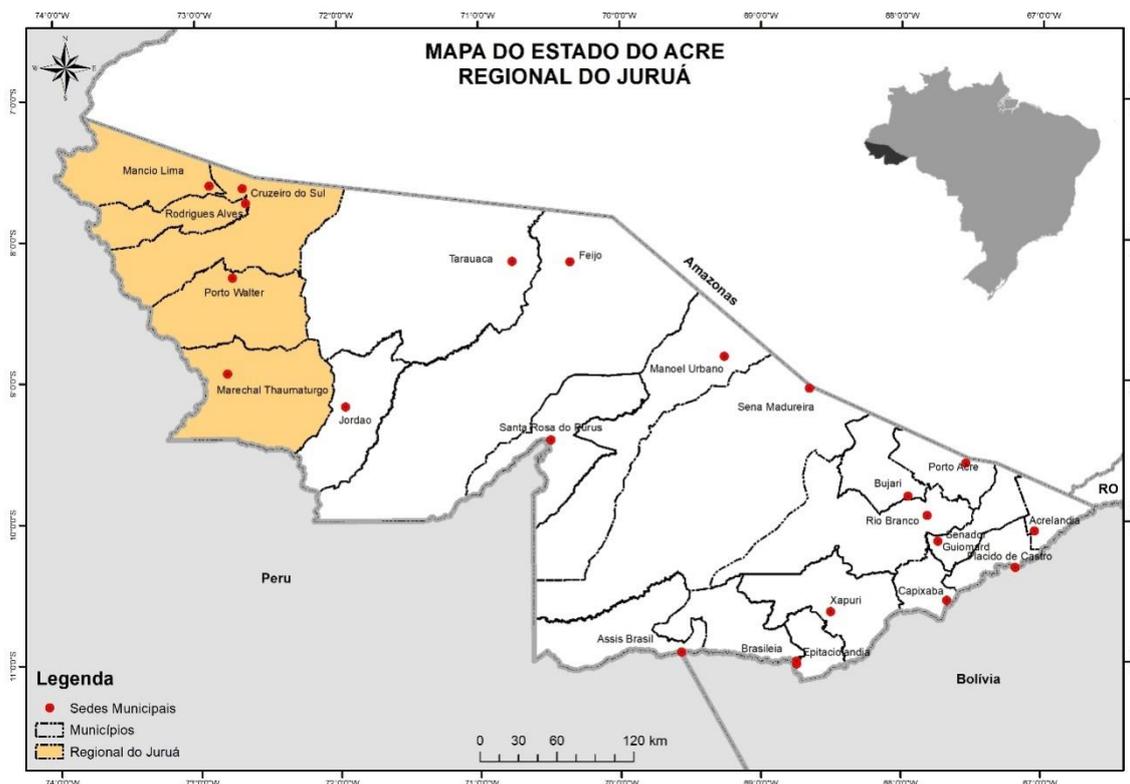
Em uma proposta de trabalho que visa destacar pontos para estabelecer uma Educação do Campo, torna-se necessário compreender sob quais aspectos histórico-sociais estamos tratando. A Amazônia-acreana teve um primeiro processo de ocupação regional expressivo, a partir da extração da borracha (Primeiro Ciclo da Borracha 1879-1912 e o Segundo Ciclo da Borracha de 1942 a 1945), que era um produto internacionalmente importante, pois vinculava esta região a marcos históricos importantes do desenvolvimento capitalista, seja a corrida armamentista, à ampliação da indústria, à exportação do látex como produto fundamental para a Segunda Guerra Mundial, tornando essa região um ponto estratégico, mas nem por isso valorizado em termos de construção de um espaço regional, de perspectivas de ocupação formal, com elementos necessários às populações que aqui vieram viver.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância da análise das peculiaridades que envolvem a região, compreendendo, que as realidades vividas pelos sujeitos do campo, em seu processo educativo, apresentam condições e possibilidades que são diversas e que vão construindo a sua dimensão que envolve a socialização a partir de elementos que constituem o local, conforme afirma Dubar: “A socialização como aprendizagem da cultura de um grupo é tão diversa quanto as próprias culturas. Às vezes dominam as

práticas mais autoritárias, às vezes as mais permissivas” (2005, p. 15). Então, como fruto desse processo histórico, buscamos realizar essa abordagem sobre a educação do campo na Amazônia-acreana, observando os elementos que aproximam ou distanciam o processo educativo desenvolvidos em escolas do campo, nessa região.

O estado do Acre possui um contexto próprio de formação de suas gentes, assim como o seu processo de anexação<sup>9</sup> ao Brasil, que ocorrem a partir das formações dos primeiros seringais para a atividade de extrativismo da borracha, já no fim do século XIX (ACRE, 2010). Está localizado a extremo sudoeste da Amazônia brasileira, fazendo fronteira com os países Peru e Bolívia. O Estado do Acre está dividido em cinco regionais, que auxiliam no processo de gestão-administrativa, no mapa abaixo destacamos a regional do Juruá, que é o lócus de desenvolvimento dessa pesquisa.

FIGURA 01: MAPA DA REGIONAL DO JURUÁ



Fonte: Elaborado por Marcelo José Lima Silveira, 2019.

<sup>9</sup> A disputa territorial do Acre teve início com a exploração da borracha, no final do século XIX. Após algumas rebeliões e disputas, o território que corresponde ao Acre, foi anexado ao Brasil, por meio do Tratado de Petrópolis em 1903, através de acordo entre o governo brasileiro e o governo boliviano.

O processo de ocupação territorial do Acre traz como símbolo alguns conflitos pela terra, entre os povos que já habitavam essa região, com os povos nordestinos, que chegaram para realizar a extração da borracha. Já nesse ponto, destacamos a interface de duas situações de disputas que envolvem grupos populacionais, que passaram por um processo de segregação social – de um lado temos os povos indígenas que ocupavam essas terras e que foram expulsos ou mortos durante a ocupação da Amazônia-acreana, do outro lado, os nordestinos, que vinham do nordeste, buscando uma melhor condição de vida e de trabalho. Esses são os primeiros conflitos dessas terras, mas que contam também, a origem de um povo, que provém desse confronto local pela posse de terra, pela ocupação territorial mediante ciclos econômicos, que refletem parte do que é a história do Brasil.

Dessa forma, utilizamos a caracterização da região amazônica como forma de estabelecer uma análise sobre as bases do conjunto dos movimentos sociais, que se desenvolveram ao longo do seu processo de formação socioespacial. São conflitos que levam a constituição de sujeitos do campo, que se fazem das mais diversas formas de trabalho, seja o seringueiro, o colono, o ribeirinho, o indígena, dentre outras formas de organizações sociais, que traduzem a riqueza desse espaço, que aqui denominamos, como espaços do campo e da floresta e que tornam-se, fundamentais na perspectiva do desenvolvimento do paradigma da Educação do Campo.

Foram dois “surto” da borracha que envolveram a Amazônia-acreana e do ponto de vista do processo de ocupação e formação das identidades locais, esta parte do Brasil foi estabelecendo sua ligação com o nordeste brasileiro, não a relação propriamente com a região, mas a relação com as suas gentes, que migraram para o Acre, com uma esperança de mudança social, que fixaram aqui as suas famílias e constituíram formas de se viver. Trata-se de uma identidade construída sob as bases de um processo cultural do que estes migrantes trouxeram e do que aprenderam na floresta, nos seringais, formando o que era um trabalho – a extração do látex da seringa – numa espécie de identidade local – o ser seringueiro.

Assim, quando falamos de Educação do Campo, o termo pode tomar dimensões específicas da divisão campo-cidade, no entanto, do ponto de vista local, essa denominação pode se tornar um tanto distante, tendo em vistas as inúmeras relações estabelecidas neste espaço vivido.

Então, sob as bases da produção da empresa extrativa, os seringueiros demarcaram os territórios produtivos da empresas e do trabalhador (seringal/colocação), os territórios vivenciais dos trabalhadores (colocação/colônia), abriram as estradas de seringas, os varadouros, as clareiras onde construíram suas moradas e as sedes dos barracões, identificaram as árvores produtivas, aprenderam a colher da *floresta* muitos recursos nela contida para o seu cotidiano. Daí, a *floresta* chegar aos dias de hoje, como espaço pelo qual também se luta para mantê-la como ambiente de vivência social (SILVA, 2005, p. 54, grifos do autor).

A condição que o espaço impôs, resultou em certas especificidades, que nos fazem acreditar que o signo de classe do camponês, também se aplica a condição desses trabalhadores da floresta. Embora, não seja uma tradição completamente voltada para a agricultura, suas formas de trabalho e de vida, também retratam os conflitos pelo reconhecimento da terra e da sua condição de morador e trabalhador do campo e da floresta.

Neste ponto reforçamos a perspectiva do termo Amazônia-acreana, pois se trata de uma relação de moradia, de trabalho e de vivências estabelecidas a partir da floresta. O Seringal era o local de trabalho, de sobrevivência e guarda muitas questões de fortalecimento dos modos de vida do povo acreano. Que reforça a ótica da socialização como construção de um povo, sobre o qual Dubar afirma ser “um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertencimento e de relação” (2005, p. 24, grifo do autor). Essa relação de povo acreano foi sendo construída e reforçada ao longo de todo processo histórico e em determinado momento político, é utilizada no sentido de lhes conferir a identidade de “povos da floresta<sup>10</sup>”.

Em relação a esse processo de formação das identidades regionais, é preciso destacar outra corrente migratória, que ocorre na década de 1970, vindos do Centro-sul do Brasil, em busca de terras para estabelecimento da agropecuária. Atraídos pela política de governo, com promessas de terras abundantes e “baratas”, de uma região de vazio demográfico e de grandes possibilidades de enriquecimento. Dá-se aí, o surgimento das tensões sociais desse período, o marco da luta pela terra entre seringueiros e sulistas.

O seringal, antiga unidade de exploração, transformou-se em sede da fazenda e, assim, ocorreram mudanças nas relações de trabalho. A estrutura social tornou-se mais diversificada. Surgiu a figura do peão, em geral assalariado temporário. Intensificaram-se os conflitos pela posse de terra entre fazendeiros do Centro-Sul, seringueiros, ribeirinhos, índios e colonos, gerando um intenso êxodo do rural para o urbano, o que, do ponto de vista social, é um dos mais sérios problemas que enfrenta o Estado na atualidade (MACHADO, 2018, p. 12).

---

<sup>10</sup> “Povos da Floresta”: Termo político utilizado como slogan de governo, na década de 1990, no Acre, período de ascensão das políticas de desenvolvimento sustentável.

A autora chama a atenção para as transformações socioespaciais a qual passou a Amazônia-acreana, na década de 1970, essas mudanças ocasiona a migração campocidade, com a formação das periferias, em especial na capital – Rio Branco. O resultado dessa expropriação, não ocorre diferente de outras regiões brasileiras, é a formação de bolsões de pobreza, o desemprego, o subemprego, o aumento da violência urbana e, por fim, a alteração das identidades construídas com base na forma de se viver na floresta. Conforme Silva, os conflitos ocorrem mesmo entre os trabalhadores.

A suscitação de conflitos de identidades (entre os próprios trabalhadores) ampliam-se com a chegada de maior número de trabalhadores camponeses em atividades agropecuaristas, que nas especificações da materialização do espaço produzido, tornam-se mais evidentes as diferenças internas entre seringueiros e colonos migrantes. É neste ambiente que se desenvolve a ressignificação de um conteúdo socioespacial, inscrevendo-se no que podemos agora chamar de “espaço representacional” da luta de resistência dos trabalhadores camponeses amazônico-acreanos (SILVA, 2005, p. 57-58).

É nessa interface da construção desse espaço representativo, que encontramos bases para uma análise voltada para o contexto que se formam os povos do campo/floresta, pois neste caso, o processo de luta pela terra e as identidades locais que vão se formando, advém dessa interação social, muitas vezes, conflituosas, mas que permitem entender essa região, como um espaço diferenciado de ocupações e significações do lugar, o que convencionamos denominar Amazônia-acreana.

## 2.1 DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA PELA TERRA – BASES PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

A Educação do Campo surge numa perspectiva de fortalecimento das identidades dos movimentos sociais de luta pela terra e logo, também, pelo reconhecimento dos modos de vida do campo, na medida em que eles são dotados de significado e importância na constituição de seus currículos. É fundamental, pensar em processos escolares inclusivos, no que diz respeito aos processos históricos de sua comunidade, de representatividade. Isso não significa negar o processo de escolarização ou mesmo negar a importância do saber científico, pois, estabelecer conexões e processos formativos que ultrapassem a ideia do campo como sinônimo de atraso, exige que façamos da escola um local de formação de pessoas qualificadas, críticas e conhecedoras da importância de se viver no campo.

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para a compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1130).

Partindo da premissa dos movimentos sociais, de luta pela terra e da formação das identidades locais da Amazônia-acreana, buscamos identificar pontos que estabeleçam essa relação de representatividade na formação de possíveis espaços de resistência e de uma relação fecunda com a Educação do Campo. Sempre observando se as práticas sociais das comunidades do campo e da floresta oferecem bases para a construção de um saber socialmente produzido, referenciado e de qualidade.

Sabe-se que na Amazônia-acreana, os movimentos sociais nas últimas décadas, não apresentaram grande expressividade. Sua organização em busca por direitos fora, gradativamente, incorporada às concepções institucionais, aos governos que se estabeleceram nessa região e que, de algum modo, incorporaram essa representação dos movimentos sociais, numa lógica política, pautada nas reivindicações populares. Como afirma o autor, Souza, em sua análise sobre o período que marca o início da política baseada na ideia de desenvolvimento sustentável, que é uma forma de cooptar as lutas dos movimentos sociais, aliando-as às exigências do capital.

Supostamente, haveria uma comunhão de valores e práticas entre as lutas de resistência à expansão predatória do capitalismo na Amazônia-acreana durante as décadas de 1970/1980 e as ações governamentais do pós-1998. Estas, coroação daquelas. Com isso, o movimento, que inteligentemente havia captado em seu favor a questão ambiental, agora se vê refém da interpretação clorofilada que dele fizeram. Castraram o conteúdo subversivo de sua luta, e seu suposto ambientalismo ganhou status de política estatal (SOUZA, 2014, p. 165).

Nessas palavras o autor cita o processo de incorporação da luta dos seringueiros acreanos a uma lógica ambiental, que num primeiro momento, utiliza-se desse movimento que era crescente nas décadas de 1970 e 1980, mas que depois, o torna refém de uma política de Estado, baseado na lógica exigida pelos organismos internacionais, na década seguinte (1990), que seria a lógica do desenvolvimento sustentável, a preservação/valorização da floresta, do verde a serviço do capital. Essa situação acaba por “sufocar” a verdadeira reivindicação dos movimentos sociais na Amazônia-acreana,

a luta pela terra de trabalho, numa outra lógica, que não era a do ambientalismo ou do capital, mas a lógica de vivência, do trabalho, que era a realidade conhecida por esses sujeitos.

É importante contextualizar historicamente os processos de resistências na Amazônia-acreana e o lócus de estudo dessa pesquisa, visto que as escolas aqui analisadas se encontram em áreas de assentamentos rurais ou em territórios rurais ocupados pela lógica da agricultura familiar, que estão em alguma medida, ligadas ao processo de luta do passado desses trabalhadores. No entanto, antes de considerarmos os assentamentos como bases para o desenvolvimento de uma política de educação do campo, precisamos compreendê-los na ótica de uma política pública de rearranjo espacial.

Embora, possamos entender o espaço dos assentamentos rurais como uma expressão da luta pela terra, não podemos desprezar o fato de que a sua organização em políticas públicas de assentamento, dirigida pelo Estado está longe de representar o projeto de organização social de redistribuição de terra, que fora idealizado pelos trabalhadores, expropriados de suas terras nas décadas de 1970/1980, nessa região. Essa política não é o ideal de Reforma Agrária, que lutam os trabalhadores rurais.

Entendemos o espaço dos assentamentos atuais como fruto de relações passadas, com bases históricas definidas na luta pela terra, logo, consideramos que esses projetos correspondem a uma tentativa de reconstrução da identidade cultural dos povos expropriados ao longo do processo de “modernização” da Amazônia-acreana. Portanto, a organização dessa política pública, vincula o morador do campo às bases territoriais de assentamentos familiares, mas agora sob a ótica de uma ocupação de retorno, em que esses moradores do campo, se vêm diante de uma nova realidade de viver e trabalhar no campo.

Apesar dessas contradições e situações que fogem às reivindicações dos movimentos sociais, é importante reconhecer os elementos de luta que são forjados nesse processo de revalorização da terra, por isso apresentamos alguns antecedentes dos movimentos sociais, sob o signo de luta pela floresta como espaço de moradia e trabalho e, por fim, o surgimento de órgãos públicos que tomam para si o processo de “redistribuição” de terras na Amazônia-acreana.

Portanto, os PAs podemos dizer que são frutos das lutas de resistências dos seringueiros, mas não foi uma criação enraizada no seio do próprio movimento. A finalidade era, portanto, legalizar a situação fundiária de posseiros/seringueiros que ainda não haviam sido expropriados e reassentar seringueiros já expropriados que pretendiam voltar para a terra, mas como

“agricultor”; e ainda, por outro lado, acomodar contingentes populacionais provenientes do Centro-Sul, formados por trabalhadores sem-terra, atingidos de áreas de barragens, brasiguaios e, por excedentes familiares camponeses (SILVA, 2005, p. 136).

Por esta perspectiva, podemos entender a iniciativa do governo federal em estabelecer projetos de assentamentos, como forma de conter os conflitos de terras em áreas de grandes tensões territoriais, como era o caso da Amazônia na década de 1970 (SILVA, 2005). Embora essa lógica de “redistribuição” ou “regularização” fundiária não fosse o modelo vivenciado pelos trabalhadores, ao longo do processo de ocupação das terras no Acre.

O INCRA torna-se responsável por esse processo de assentamento de trabalhadores: ex-seringueiros, trabalhadores do centro-sul que migraram para essa região, colonos, ribeirinhos e outros trabalhadores que aqui se estabeleceram. No início, a base norteadora desses assentamentos, estavam pautadas na questão social do uso da terra, numa perspectiva de realização da Reforma Agrária (ZEE, 2010). No entanto, o assentamento tornou-se distante de seu objetivo de realocação dessas famílias, devido a fatores que dificultavam a produção, a assistência técnica, o processo de escoamento e o acesso a um mercado consumidor. Por esse conjunto de fatores, a realidade dos assentamentos tornou-se muito difícil. Não oferecer condições para uma real condição de sobrevivência dessas famílias, promoveu um novo processo de saída desses moradores para as cidades ou para terras mais distantes e de difícil acesso. Assim:

Nesse conjunto, podemos dizer que num primeiro plano, o poder público, através dos PAs, promoveu os processos de acesso dos camponeses à terra e seu domínio sobre ela (a recriação capitalista do campesinato). Ao acomodar esta diversidade camponesa não oferecendo as infra-estruturas necessárias direta e indiretamente, promoveu-se a recriação dos mecanismos de expropriação, e muitos desses camponeses começaram a sair dos lotes cedendo lugar a uma gradativa reconcentração da terra. Com isso, torna-se inevitável o retorno do domínio do capital sobre um território que, legitimamente, já seria camponês; o que se caracteriza como processos de desterritorialização do campesinato (SILVA, 2005, p. 136).

Mesmo, diante desse segundo processo de expropriação enfatizado pelo autor, a agricultura familiar na Amazônia-acreana resiste, através do trabalho e da formação da identidade de suas gentes, que vão criando mecanismos de reviver o trabalho com a terra, seja na perspectiva da produção agrícola, do extrativismo, da agropecuária, como forma de sobreviver na floresta.

Neste sentido, como já foi enfatizado, essa diversidade nos sistemas de produção e de formas de organização socioespacial, trazem a luz, a necessidade de pensarmos a Educação do Campo e da floresta, pois, temos como recorte espacial assentamentos familiares e territórios rurais que estão inseridos na lógica amazônica, na qual o campo é caracterizado pelas atividades extrativistas, pela agricultura, pela pecuária entre outras atividades, que são praticadas nestes espaços. Quando nos referimos à floresta, destacamos as condições socioeconômicas possíveis a estes trabalhadores, ao longo do processo de ocupação e formação desse território.

Embora inicialmente, esta relação com a floresta tenha representado a exploração destes trabalhadores, posteriormente, a condição de luta pela terra, a resistência e a sustentabilidade a partir do qual estes estabeleceram as novas ruralidades, a exemplo dos assentamentos rurais citados nesse trabalho. Nos diversos aspectos que permeiam a caracterização da Amazônia, surge então o homem da floresta, que incorpora aspectos de agricultor familiar, portanto, aqui tratamos também desses trabalhadores.

Seguindo uma lógica que diverge desse modelo de desenvolvimento implantado na Amazônia e em especial da educação de suas gentes, buscamos identificar elementos de um projeto educacional que não esteja apenas aliado ao desenvolvimento econômico, mas sim, na apropriação do espaço em que vivem como a legitimação de um território que é dotado de simbologia.

Se considerarmos que o espaço produzido é lócus de ações diversas de sujeitos que estabelecem domínios, a realidade é diversa a partir do uso que se faz do espaço. Então, perante o uso deste espaço, na realidade Amazônica, seguramente, há uma expressão socioespacial que tridimensionalmente aponta para processos produtivos que revelam materialmente em realidade do campo, da cidade, e da floresta. Campo e floresta dimensionam territorialmente o agrário, não como relações casuais contrárias, mas como dimensões que dialeticamente regem-se inter-relacionando e complementado (SILVA; SILVA, 2009, p.233).

Dessa forma, o espaço torna-se produto social, que se realiza a partir do trabalho e das suas lutas de suas gentes. Dos conflitos desses atores sociais produz-se o território que, neste caso, é reflexo não de uma criação política, mas de uma ação social. Nessa lógica Haesbaert, aponta a seguinte conclusão: “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (2005, p. 01). Quando tratamos de educação do

campo, estamos discutindo aspectos da multiplicidade dos atores locais envolvidos nesse processo. Logo:

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores [...] (SILVA, 2006, p. 61).

A partir do reconhecimento do seu espaço, como detentor de possibilidades educativas dentro de um projeto educacional, com participação de agentes das comunidades locais, compreendemos que a educação vai além do espaço escolar. A escolarização é parte importante da tomada de consciência do processo de historicidade desses sujeitos. No entanto, é preciso reconhecer outros elementos, também, fundamentais para essa construção de uma educação voltada para a liberdade e autonomia dos moradores do campo.

Esta análise é o que nos move para entender o sentido da escolarização em territórios rurais e como os professores têm desenvolvido seu trabalho em comunidades dessa natureza. Dessa forma, realizamos no próximo item, a caracterização, de modo geral, dos elementos que compõem a região do Vale do Juruá, onde fica localizado o município que é lócus dessa pesquisa, Cruzeiro do Sul, sendo a segunda cidade em ordem de relevância econômica e social do Estado do Acre. Buscamos compreender, os elementos representativos das escolas do campo dessa cidade.

## 2.2 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO VALE DO JURUÁ E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ÂMBITO REGIONAL

O Estado do Acre divide-se em cinco regionais, que são: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá/Envira e Vale do Juruá. São regionais estabelecidas para que haja uma melhor gestão administrativa do Estado (ZEE, 2010). As escolas do campo pesquisadas nesse estudo encontram-se no Vale do Juruá, que é a microrregião em que se encontra a cidade de Cruzeiro do Sul, considerada como uma capital regional, exercendo influência sob as demais cidades que possuem acesso a partir da Br-364, que nos meses de inverno amazônico (novembro a março) possui dificuldade de trafegabilidade, causando certo “isolamento” rodoviário dessas cidades com o restante do Estado.

No entorno desses municípios existem algumas áreas destinadas a assentamentos rurais, são ao todo 10 projetos de assentamento em Cruzeiro do Sul e 04 projetos em Mâncio Lima (ACRE, 2011, p. 35). São diferentes modalidades de assentamentos (Projeto de Assentamento Dirigido, Projeto de Assentamento Agroextrativista, Polo Agroflorestal, etc.), mas que derivam de uma mesma vertente, que são políticas públicas que visam amenizar o conflito pela posse de terra na Amazônia-acreana. Neste sentido, estudar esses assentamentos nos leva a refletir sobre o andamento dessa política pública que busca a resolução das demandas territoriais e como essas áreas estão sendo atendidas em seus direitos, neste caso, em especial o direito à educação.

Embora seja a segunda maior cidade do Acre, Cruzeiro do Sul possui um significativo território rural, que movimenta parte do comércio local, com produtos agroextrativistas, como é o caso da farinha de Cruzeiro do Sul, um dos produtos de grande consumo da região. Além disso, fazem parte da organização territorial, as terras indígenas, os projetos de assentamentos e parques de preservação como é o caso do Parque Nacional Serra do Divisor, que são expressões da diversidade desse território a que estamos denominando Amazônia-acreana.

A outra cidade – Mâncio Lima, que compreende a segunda escola visitada, possui profunda relação com o seu centro imediato, que é Cruzeiro do Sul, portanto, as duas se entrelaçam em relações de migrações diárias – de alunos e trabalhadores – que trazem um aspecto de interligação entre ambas.

Por essas condições socioespaciais, consideramos importante a investigação sobre a realidade das escolas do campo, que constituem parte do processo de formação dos sujeitos dessa região. Os alunos das escolas do campo de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima, são filhos de agricultores familiares, que trabalham e vivem na terra, a partir da produção agrícola, do extrativismo florestal, da criação de animais e do comércio local de seus produtos. Nessa dinâmica, que desenvolvem entre a moradia no campo e a comercialização do excedente de sua produção nos mercados regionais, os moradores dos assentamentos, constroem a sua identidade local.

### **2.2.1. Escolas do Campo no Vale do Juruá**

As escolas do campo no Vale do Juruá se distribuem no entorno das estradas e dos rios que existem nessa região, muitas das quais são atendidas pelos municípios e outras pela SEE, que dividem a responsabilidade da oferta de ensino nos territórios rurais

existentes. As escolas da estrada apresentam maior trafegabilidade, facilitando o contato com as secretarias responsáveis por sua gestão, mas as escolas às margens dos rios apresentam dificuldades de acesso, inclusive para professores, que precisam passar a semana na comunidade da escola, retornando às suas moradias apenas nos fins de semana.

Assim, são construídas as dinâmicas locais das escolas do campo ou da floresta, pois suas construções obedecem às lógicas locais, não de um modo determinista, em que a Amazônia limita o desenvolvimento humano, mas numa lógica de convivência (nem sempre harmoniosa) com os elementos da floresta. O rio, a estrada, o ramal, são características que fazem parte da identidade dos povos da Amazônia-acreana, então as escolas, também, se fazem presentes nessa dinâmica, tecendo a sua história em conjunto com as comunidades que permeiam essas localidades. São caboclos, indígenas, ribeirinhos, agricultores, peões, dentre tantos outros que constituem o público das escolas do campo e que, embora em sua simplicidade, sabem a importância de reivindicar o direito a educação.

Essa realidade das escolas do campo na Amazônia-acreana, demonstram um pouco da cultura local, com as diversidades dos tipos de ocupação do território e as unidades de ensino e os profissionais que trabalham nessas escolas, precisam adaptar-se às peculiaridades locais, como: o difícil acesso, os períodos chuvosos, que dificultam a chegada até a escola, as longas distâncias dos ramais que interligam as moradias até a unidade escolar mais próxima. Essas são algumas das características que predominantes na Amazônia-acreana.

As duas escolas investigadas estão localizadas ao longo da estrada na mesorregião do vale do juruá, mas possuem perfis diferentes, pois, embora estejam em territórios rurais, em projetos de assentamentos vinculados às práticas produtivas locais, como a produção da farinha, a criação de pequenos animais, a produção de hortifrutigranjeiros, entre outras atividades agrícolas.

A escola “Seringueira”, localizada no Km 03 da Br 364, no projeto de Assentamento Santa Luzia, possui estrutura física semelhante às escolas urbanas da região. Construção em alvenaria, refeitório, sala de professores, secretaria, salas de aula e uma horta. Possui um gestor, coordenador de ensino, coordenadora administrativa e os professores. O entorno da escola é composto por uma comunidade familiar, da qual a principal produção agrícola é a mandioca, para a produção da farinha, portanto, os alunos que frequentam a unidade de ensino, são filhos desses produtores locais. A partir das entrevistas com professores, foi possível identificar que muitos alunos participam das

atividades do assentamento, em destaque especialmente os meninos, que, muitas vezes, deixam de ir à escola no período da colheita da mandioca e da produção da farinha.

Essa unidade escolar possui três níveis de ensino, atendendo o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, funcionando nos turnos manhã e tarde. Para que possamos entender melhor a organização dos níveis de ensino, nos concentramos em conhecer o funcionamento da escola. No primeiro turno, são atendidas as crianças do Fundamental I, que funcionam em salas multisseriadas (1º ao 5º ano), no segundo turno funcionam as salas de Fundamental II (em séries regulares) e o Ensino Médio (em ciclos, a partir do Programa “Asas da Florestania”<sup>11</sup>).

A segunda escola visitada, a qual atribuímos o nome de “Castanheira”, possui mais aspectos que remontam às escolas do campo, desde a sua estrutura física, projetada em madeira – construções típicas da região – até o seu tamanho e quadro de profissionais. Essa unidade possui apenas duas salas de aula em funcionamento, contando ao todo com 32 alunos, dos quais 22 são da classe multisseriada do Ensino Fundamental I e os outros 10 alunos, são da Educação Infantil. A peculiaridade dessa escola, é que na classe multissérie do Ensino Fundamental I, os alunos estão agrupados do 1º ao 5º ano, estabelecendo um agrupamento mais amplo, do que se costuma realizar. Na seção da análise de dados, discutiremos as características dessa classe, a partir da fala do professor “Jatobá”, responsável pela turma.

A escola possui duas 04 salas, uma secretaria, a sala da gestão, biblioteca, cantina e uma pequena quadra ao lado da escola. No turno da manhã, a escola atende as crianças da comunidade, com as aulas no turno da manhã e a tarde oferece programas de apoio a aprendizagem, como o “Mais Educação”<sup>12</sup>, que oferecem complementação pedagógica, com monitores com formação em Pedagogia, para auxiliar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, um monitor de Educação Física e um monitor de Música. Esse programa atende não somente os alunos da escola, mas também adolescentes da comunidade, que também participam das atividades desenvolvidas pelos monitores.

---

<sup>11</sup>**Asas da Florestania:** é um programa de governo, que tem o objetivo de levar escolarização às comunidades ribeirinhas, indígenas e extrativistas localizadas em zonas de difícil acesso no Acre. O grande desafio do programa é garantir a permanência de crianças, jovens e adultos nas localidades de origem, adequando a metodologia às peculiaridades da realidade rural na Amazônia. (SEE, 2018).

<sup>12</sup>**Programa Mais Educação:** criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, MEC, 2019).

O entorno da escola é formado por uma comunidade, que em geral, apresentam algum grau de parentesco, dessa forma o local é conhecido como o “ramal dos Firminos<sup>13</sup>”, devido as relações familiares que predominam entre os que vivem ali.

Segundo os professores, as famílias têm preferido matricular os alunos da comunidade em outra escola mais distante, dependendo do transporte escolar (ônibus) para chegar até a escola, pois a mesma não trabalha com o ensino multisseriado. Esse tem sido um dos fatores que têm diminuído o número de alunos matriculados nessa unidade, fazendo com que as duas salas tenham que ser agrupadas com todas as séries do Ensino Fundamental I, pois não há quantidade de aluno suficiente para outra configuração, ou seja, classes agrupadas em turma menores para o trabalho pedagógico.

Aqui ressaltamos as diferentes formas de organização pedagógicas, que constituem as escolas do campo na Amazônia-acreana, tendo em vista que, em geral, a quantidade de alunos por série, é menor, devido a quantidade da população, das distâncias percorridas e mesmo a evasão das escolas, a partir de determinada idade. Trataremos desses fatores de maneira mais aprofundada na seção da análise de dados.

Pesquisar sobre as escolas do campo na Amazônia-acreana, nos leva considerar a situação em que as mesmas encontram-se inseridas, pois são escolas com pouca infraestrutura, distante das moradias dos alunos e professores, nem sempre os meios de transportes encontram-se em boas condições, os ramais não são asfaltados, todo um conjunto de situações que dificultam o acesso e a permanência na escola. É com base nestas condições, que as escolas do campo, em geral, funcionam em regime multisseriado, que é uma forma de organização escolar que exige maior planejamento pedagógico dos professores.

As classes multisseriadas são uma realidade em áreas rurais do país e surgem como uma alternativa às populações do campo, pois suas escolas apresentam um menor contingente de alunos em salas, visando aumentar os níveis de ensino para esses alunos, a escola do campo, encontra nessa perspectiva uma saída para o processo de escolarização das comunidades.

As escolas multisseriadas, escolas públicas do campo, possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam processos de resistências educacionais no campo, entre eles os trabalhos docentes e a própria relação escola-comunidade que acontecem das mais diversas formas, ainda que pouco expressivas e desanimadas (BARROS, 2005, p. 133).

---

<sup>13</sup> Refere-se ao sobrenome dos parentes que moram na área de assentamento.

Pensar sobre as articulações pedagógicas, enquanto um processo fundamental de relação das escolas, que envolvem professores, os alunos e os moradores locais nos permite entender o papel desenvolvido pelos professores nestas escolas, que se desenham a partir de uma realidade particular de campo e/ou floresta existentes na Amazônia-acreana e, em que perspectiva ela se diferencia das práticas educacionais da cidade.

As classes multisseriadas, embora aparentemente sejam um “arranjo” para solucionar a questão do baixo número de alunos matriculados nas escolas, na verdade, pode ser uma expressão da coletividade e da solidariedade que se almeja desenvolver nas escolas. Conforme afirma Hage:

[...] a multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar (2005, p. 46).

No aspecto acima, podemos destacar como positivo, o fato de que alunos possam ser agrupados em condições que não estejam centradas na seriação, mas que busquem a partir da heterogeneidade de saberes, uma condição para compartilhar a aprendizagem. Embora, o ensino multissérie seja visto com preconceito por parte dos agentes envolvidos nesse processo escolar, Hage também demonstra esse aspecto:

Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como “um mal necessário” e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive (2005, p. 46).

Essa visão sobre a organização escolar com vistas para a seriação reforça o olhar das escolas do campo, em reprodução a educação das escolas urbanas, em que a seriação predomina como receita para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A dinâmica da multissérie, pode gerar possibilidades de uma conduta transformadora, em que a educação popular possa se fazer presente, já nos primeiros anos de ensino, retirando a fixidez com que se organiza os tempos e saberes escolares e demanda dos sujeitos do campo. É possível que a organização multisseriada possa ser parte da identidade das escolas do campo, como fator positivo de construção de um conhecimento colaborativo.

Há ainda, outra organização curricular, na escola “Seringueira”, que é características nesse espaço escolar, que é o projeto “Asas da Florestania”, que surge

como uma alternativa ao atendimento dos jovens do campo, a partir de ciclos de ensino, em que os alunos estudam disciplinas concentradas, para logo em seguida haver a rotatividade dos professores, que se revezam em várias escolas do campo. Essa foi uma iniciativa do governo do Estado, que visa diminuir o número de jovens que deixam de estudar após o primeiro ciclo de ensino, do Fundamental I.

Para sanar este cenário, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, construiu o projeto Asas da Florestania. Estruturada em módulos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os referenciais curriculares do próprio estado, a iniciativa prevê a abordagem de temas regionalizados para contribuir com a qualidade de vida das comunidades (BRASIL, 2014).

Esse programa começou a ser implementado nas escolas do campo com vistas a atender essa demanda por formação dos jovens, que ao finalizar o nível do Ensino Fundamental II, se viam obrigados a buscar as escolas urbanas ou a encerrarem os estudos escolares. Ainda, na perspectiva do programa, observa-se um olhar voltado para a educação popular, em que as aprendizagens consideráveis nesse projeto, visam o fortalecimento dos saberes regionais. Porém, na prática, essa organização didático-pedagógica esbarra em uma prática que encerra em sala de aula o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Em um processo que poderia explorar as riquezas e as perspectivas de formação dos jovens, com vistas a um desenvolvimento regional, que ampliasse a capacidade de conscientização em suas comunidades, mas são questões estruturais que devemos tratar mais a frente, em uma seção de análise dos dados.

Os elementos que tratamos nessa seção são aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, que nos ajudam a compreender as questões levantadas nesse estudo, as características da Amazônia-acreana, que perpassa pelo seu processo de ocupação até os elementos atuais que moldam os territórios rurais, das escolas que foram pesquisadas. Nos próximos itens iremos discutir o papel do professor através do seu processo de formação, do seu papel social e as identidades construídas a partir do seu trabalho em escolas do campo.

### 3 PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL

“Não há educação fora das sociedades e não há homem vazio”.

*Paulo Freire (2011)*

Ao discutir a temática sobre Educação do Campo, buscamos situá-la em contextos e categorias que ampliem o nosso olhar sobre o papel do professor do campo, visando destacar os elementos que compõem a sua prática e as especificidades de suas condições, na região em que se encontra. Nesta seção nos dedicamos a compreender o papel do professor, enquanto uma categoria de análise, que está vinculada diretamente a ideia de educação e formação do cidadão para uma sociedade organizada.

Para caracterizar o papel do professor é necessário entender como está configurada o ideal de educação na sociedade ocidental e, qual a forma escolar adotada no Brasil. A escola como espaço específico do saber, vai se construindo à medida que a sociedade vai se fragmentando e o homem necessita adquirir saberes para o exercício profissional, para o qual a divisão social do trabalho vai apresentando, cada vez mais, a necessidade da socialização do conhecimento. Como bem nos aponta Brandão, quando descreve o surgimento da escola, como processo formativo do cidadão.

No interior disto a quem damos o nome de *civilização* – um produto do trigo, do arroz e do milho – a cidade criou a *escola*. Primeiro como um lugar nos templos onde eram educados nobres e sacerdotes, também escribas e legisladores, depois pouco a pouco, como um lugar separado para o exercício do *ensino*, a educação encontra nela e nos sistemas que gera, pela primeira vez, a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve imersa e tornar-se *educação* (2006, p. 13, grifos do autor).

Quando pensamos em educação escolar, somos levados a compreender a importância do professor, como profissional que é responsável por esse processo. Então, relacionamos a prática produtiva do professor ao desenvolvimento de outras funções desenvolvidas em sociedade.

Para a concepção de Educação do Campo, que estamos tratando nesse trabalho, buscamos entender basicamente, suas origens junto à educação popular, que é vinculada aos ideais socialistas, que surgem a partir dos movimentos sociais, dos coletivos de trabalhadores, de um processo de alfabetização que ocorre não apenas na escola, mas durante todo processo de construção humana, que passa a adquirir essa dimensão

educativa. A concepção de Freire, em seu método de alfabetização, que na década de 1960 priorizou a conscientização, na qual o autor aponta que “*A leitura de mundo precede a leitura da palavra*” (1989, p.09), demonstra como a compreensão da realidade, com elementos que permeiam o cotidiano dos estudantes, podem fazer maior sentido para no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a Educação Popular, está ligada a um projeto escolar, contra hegemônico, em contraponto aos ideais das classes dominantes, destituída da intencionalidade ou do discurso, do acesso escolar como “Alavanca” para o progresso (FREIRE, 2011), em que a educação funciona mais como um sistema de manutenção da ordem pública, da coesão social, do que uma forma de conscientizar, de libertar os homens para a compreensão de mundo, tornando-o um ser crítico, coletivo e solidário.

Desse modo, compreendemos que o processo de educação popular é um projeto de construção de vida, que não está associada apenas aos saberes científicos, mas também aos saberes tradicionais, aprendidos em coletividade, como afirma o autor:

Ora, pensar sobre a educação popular obriga a uma revisão do sentido da própria educação. Veremos adiante por quê. Adiantemos, no entanto, uma razão. Pelo menos entre aqueles que pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso (BRANDÃO, 2006, p. 05-06).

Quando compreendemos o contexto da educação popular, percebemos que toda prática aprendida ao longo do processo histórico de convivência em sociedade, pode permear o processo educativo. Agregando a realidade vivida, ao que é pensado sobre educação, criamos bases para o conhecimento de mundo e, portanto, uma construção social livre das desigualdades impostas pelo sistema econômico capitalista, pois pensar a educação popular, é pensar um outro sistema educativo, com vistas a uma situação de coletividade.

Associando os ideais da Educação do Campo, vemos a construção de um pensamento que se assemelha as concepções teórico-metodológicas desenvolvidas na educação popular, especialmente em Paulo Freire, que sugere a integração do sujeito ao processo escolar, não apenas uma participação passiva, no qual o mesmo não assume a palavra.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo que apenas acha (FREIRE, 2011, p. 58-59).

Esse processo de integração implica em intenso estudo sobre a realidade vivida, destituída dos preconceitos que são atribuídos aos conhecimentos mais populares. O ato de conhecer essa realidade, gera integração à sociedade em que vivem, faz de alunos e professores, seres participantes de uma educação que é real, do cotidiano, que pode ser vivido e modificado por meio da conscientização. Conhecer o espaço do qual se fala, faz o sujeito ser pertencente a história e não mero espectador.

Na modernidade, a superação da pobreza está demasiadamente vinculada à condição econômica, e isso, faz com que os sujeitos que produzem a riqueza, ou seja, os trabalhadores tenham uma visão de que o seu modo de vivencia não é legítimo, portanto, é preciso romper com a concepção coletiva e alcançar a riqueza (acumulação de bens) a partir do trabalho individual. Essa concepção de produção individualizada, aumenta as condições de desigualdades e aliena os sujeitos para que não compreendam as possibilidades de uma gestão do espaço para a coletividade, voltados para a solidariedade e não apenas, para a exploração de recursos.

Para os sujeitos do campo, que em situações mais generalizadas, têm suas práticas comparadas ao atraso, a não adequação ao progresso, essa concepção surge ainda mais forte, em relação ao camponês, que vive da agricultura familiar, em regimes de subsistência, muitas vezes, com práticas coletivas, com tempos diferentes do grande capital produtivo. A sua relação com o sistema capitalista é diferente, logo, ele deveria desaparecer e dar lugar ao agronegócio, ao latifúndio, ao grande produtor que se adequou ao sistema.

A partir dessa resistência do pequeno agricultor, que vive na terra e luta por ela como manutenção de sua cultura, do processo de resistência que vai se constituindo na lógica de sobrevivência dos trabalhadores do campo, surgem os movimentos sociais, como o MST, que tem bases na reivindicação pela reforma agrária, mas também por questões educacionais mais justas, visto que a escola do campo é um aspecto fundamental na construção da consciência coletiva. Esses movimentos lutam por uma escola contextualizada, pública e de qualidade, que faça sentido às lutas e aos modos de vivência do campo. Conforme afirma Fernandes:

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que entenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não beneficiárias e ou usuários (2005, p. 3).

A partir dessa proposição, associamos essa dimensão política, participativa e consciente ao conceito de integração, que já mencionamos, é a educação que surge do campo, para que seja a materialização das necessidades dos sujeitos do campo, visto que uma educação significativa necessita ser algo além de uma mera transmissão de conteúdos em moldes educacionais adaptados da escola urbana.

As reflexões a respeito da educação em territórios do campo tomam sentido maior na década de 1990, junto a outras lutas, também políticas, pelo reconhecimento de modalidades educacionais, que atendessem a diversidade do povo brasileiro.

Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (CALDART et al, 2012, p. 239).

O final da década de 1990, portanto é bastante propícia a essa criação, visto a própria LDB – 9.394/96, que passa a regulamentar a educação básica no país, mesmo não sendo o marco do surgimento do projeto de Educação do Campo, esse momento foi importante para a discussão dos rumos da educação no país.

Neste período de mudanças educacionais que leva em consideração a diversidade, a Educação do Campo está em movimento, pois o campo se mostra dinâmico, participativo no cenário nacional e com uma ótica de que esses movimentos sociais têm caráter educativo, trazendo para o centro do debate a necessidade de pensar políticas públicas que possam valorizar as lutas dos sujeitos do campo. Dessa forma, temos o surgimento do PRONERA, que é uma ação educativa dentro da perspectiva da Educação do Campo.

A motivação para a criação do PRONERA partiu de uma série de eventos como o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB que foi realizado em julho de 1997 (BRASIL, 2013).

O PRONERA é traço das lutas dos movimentos sociais do campo, que reivindicam a educação como um direito de continuidade dos estudos, de um projeto educativo que possa levar a um processo de conscientização e autonomia das comunidades que vivem em assentamentos das diversas modalidades que existem no país.

A expressão Educação do Campo é uma conquista dos trabalhadores dos movimentos sociais, que buscavam a garantia de sua luta, também em espaços escolares. Assim:

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional [...] (CALDART et al, 2012, p. 240).

A luta por políticas públicas que possam corrigir a distorção histórica do acesso a educação no campo e na cidade, surgem movimentos importantes, que ajudam a pensar uma educação que tenha bases no campo. Um dos principais expoentes de busca por esse direito é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que surge em 1998, com o objetivo de constituir esse processo educacional nos assentamentos rurais oriundos de Reforma Agrária.

Durante o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, as ações para discussões sobre a Educação do Campo se ampliaram, formando grupos que discutiram desde as questões que envolvem a educação básica no campo, até a formação superior dos sujeitos que vivem em áreas rurais. As mudanças no cenário político do Brasil, conseguiram ampliar as bases de participação de grupos ligados a Via Campesina, bem como a participação dos estados e municípios de todo o país. Abaixo, o quadro nos mostra parte dessa mobilização em prol da Educação do Campo.

QUADRO 02 – EVENTOS EM PROL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

<b>Evento</b>	<b>Finalidade</b>
I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) – 1997.	Levantar o debate sobre a educação no meio rural trazendo as questões específicas do campo, seu processo histórico-cultural.

I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – 1998	Criação do “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, esse movimento inaugurou a concepção Educação do campo em contraponto à educação rural.
Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo – 2002.	Discutir sobre as políticas públicas a partir das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Avaliar os resultados obtidos pelo PRONERA, socializar práticas e reflexões sobre o projeto.
II Conferência Nacional de Educação do Campo – 2004.	Ampliação dos grupos organizados e as representações governamentais e cria-se a articulação nacional para assumir o movimento de educação do campo, não somente na educação básica, mas na formação superior, nas universidades brasileiras.
I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – 2005.	Reuniu diversas universidades brasileiras e tratou de pontos polêmicos relacionado à pesquisa, a partir da reforma universitária, que foi questionada por professores e representantes do MST.

Fonte: tabela elaborada com base no texto de SOUZA, 2014.

Esses movimentos em prol da Educação do Campo demonstram o esforço e o avanço dos mais diversos grupos sociais na discussão e reflexão sobre o ensino em áreas rurais, ampliando as questões que envolvem os sujeitos do campo, dentre os mais diversos representantes nesses destaca-se: o MST, o INCRA/PRONERA/SAF/MDA, MPA e etc.

Algumas medidas foram marcantes no projeto sobre a Educação do Campo, com políticas que orientassem essa prática:

Em 2002, foram aprovadas, no âmbito das políticas públicas, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (PARECER n.º 36/2001 e Resolução n.º 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). A Via Campesina atribuiu a aprovação dessas diretrizes à luta dos movimentos sociais do campo (MST, MPA, etc.). Assim, assumiu-a como uma grande conquista da educação do campo, divulgando-as e propagando-as como um documento avançado, capaz de resolver os problemas das escolas, caso fossem observadas pelos sistemas municipais de ensino responsáveis pela educação do campo (SOUZA, 2014, p.130)

Mesmo essas diretrizes representando um avanço ao movimento por uma Educação do Campo, não podemos perder de vista as questões que envolvem as desigualdades regionais do Brasil. A Educação Básica do campo, a cargo dos municípios, irá esbarrar em problemas muito antigos, como a questão da oferta, a qualidade desse ensino básico, a formação precária de professores.

O resultado desses movimentos em prol da Educação do Campo levou também, a um acervo de produção teórica, discussões e reflexões sobre o projeto político-

pedagógico das escolas do campo e por fim, à participação institucionalizada nas tomadas de decisões sobre as políticas públicas de Educação do Campo:

Os movimentos ocuparam espaços no MEC nos dois mandatos do presidente Lula. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e dentro de sua estrutura foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, que coordena um “movimento nacional” de construção de políticas educacionais para o campo, com plena participação da Via Campesina (SOUZA, 2014, p. 151).

O direcionamento que toma esse movimento é resultado das discussões e lutas que simbolizam a resistência de um grupo de trabalhadores e pesquisadores, que buscam legitimar os processos históricos da luta camponesa, sua forma de sobrevivência e os conteúdos socioculturais que representam e que podem configurar no projeto político-pedagógico das escolas do campo. Assim, políticas públicas que são direcionadas para a Educação do Campo, refletem o caráter propositivo desses movimentos, como afirma Oliveira e Campos:

Alguns fatos mais recentes ilustram estas conquistas dos atores: um exemplo foi a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução n° 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) (BRASIL, 2010) e do decreto presidencial n° 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 241).

Essas conquistas que instituem as políticas públicas para a Educação do Campo, são resultados das mobilizações dos sujeitos do campo, que através de Conferências, Seminários, produções intelectuais, mas principalmente, pela organização dos movimentos sociais e da integração das universidades e órgãos públicos, que legitimaram a necessidade de uma outra pedagogia, uma outra forma de atender as diversidades do campo brasileiro.

O âmbito dessas políticas e conquistas, no entanto, se configuram nas regiões brasileiras, de maneira desigual, isso é reflexo do processo histórico do Brasil, um exemplo desse “atraso” no desenvolvimento e reconhecimento dessas políticas, se reflete na Amazônia-acreana, que embora seja vista a partir de toda a sua riqueza natural, ainda pouco se realiza em termos de desenvolvimento das políticas de reconhecimento das populações do campo, ou neste caso, da floresta.

Neste sentido, dando continuidade, a próxima seção será destinada a discutir como se dá o processo de implementação das políticas de ocupação e atividades desenvolvidas no espaço da floresta amazônica-acreana e como isso reflete no desenvolvimento da escola nesses locais de vivência do trabalho e da cultura dos sujeitos que vivem da agricultura familiar, discutindo ainda, os avanços e descontinuidades do processo de implementação das políticas de educação do campo.

### 3.1. TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Compreender o papel dos professores em sociedade está vinculado à análise de um processo histórico, na medida em que as transformações dessa profissão vão ganhando corpo na concepção moderna de educação.

A profissão docente está vinculada ao ato de produzir conhecimento. Um processo que ocorre em duplicidade, daquele que professa e o que “teoricamente” recebe o saber, por isso, sempre que nos concentramos sobre o papel dos professores, relacionamos ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, o ato de educar, ocorre em muitos momentos, que não terminam e nem se isolam apenas em sala de aula, ele ocorre a partir de uma prática intencionada e imbuída de fazer pedagógico que é marcada pelo tempo e espaço ao qual esse professor está inserido.

Quando tratamos da educação numa concepção popular, a escola e o trabalho pedagógico dos professores pode ser permeado pelas condições que vão para além dos conteúdos científicos, a construção dos saberes perpassam os saberes tradicionais que são vinculados ao espaço e a comunidade na qual desenvolve seu trabalho educativo. Na perspectiva de uma pedagogia socialista, o processo de ensino-aprendizagem, leva em consideração os aspectos que caracterizam e determinam o processo histórico-social dos sujeitos que a compõem.

Aqui, buscamos enfatizar os aspectos da prática do professor, analisando-a a partir da interação deste com a natureza e com os outros sujeitos. Por prática pedagógica, utilizaremos a concepção de Severino (2001), que estabelece que essas ações se dividem em três dimensões: a prática produtiva, política e simbolizadora.

A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir é a prática. O existir é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa

interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura (SEVERINO, 2001, p. 44).

A partir dessa concepção de prática que delineamos os traços dos professores em atuação no processo educativo, dos quais os mesmos estabelecem traços de sua construção profissional em contato com essas esferas citadas acima, a natureza e os outros sujeitos. Isso, só é possível mediante um processo histórico-social, que é constituído por processos mentais e pela cultura da sociedade em que vivem, pois ao tratarmos do que constitui a prática do professor, buscamos relacionar a sua elaboração a partir do trabalho como condição de construção do pensamento humano.

Com ênfase ao que destacamos até aqui, os professores do campo, portanto, constroem a sua prática pedagógica de acordo com a realidade histórico-social em que estão inseridos. Dadas as particularidades de cada indivíduo e a sua relação com as comunidades rurais em que convivem e desenvolvem a sua prática educativa. Assim, utilizamos essa dimensão para chamar a atenção da construção social que pode permitir ao professor, a sua construção intelectual, a partir da consciência que este adquire, a partir do meio social do qual faz parte.

A partir do entendimento de que o trabalho que o professor desenvolve está ligado aos processos teóricos e práticos, o consideramos aqui, como intelectual. Giroux realiza um estudo sobre o papel da construção social dos professores como intelectuais, para isso, o autor o faz a partir da obra de Paulo Freire construindo uma abordagem crítica, mas que apresenta possibilidades na construção do saber. Assim:

Para Freire, a educação inclui e vai além da noção de escolarização. As escolas são apenas um local importante no qual ocorre a educação, no qual homens e mulheres tanto produzem como são produto de relações sociais e pedagógicas específicas. Na visão de Freire, a educação representa tanto uma luta por significado quanto uma luta em torno das relações de poder (GIROUX, 1997, p. 146-147).

O autor conclui que a escola enquanto um local importante de aprendizagem está vinculada ao processo de luta de relações de poderes pré-estabelecidas, por isso é importante entender que elementos aprisionam a prática profissional do professor, mas também em que medida, ele também, consegue estabelecer autonomia sobre os processos que desenvolve, essa linha tênue, faz parte do reconhecimento da educação como prática intencional. Neste caso, o papel desempenhado pelo professor, na sociedade moderna,

perpassa por uma práxis pré-determinada, constituída por um processo formativo, direcionado por uma ideologia dominante, mas também pode oferecer condições para o rompimento com esse modelo educacional.

Quando nos referimos ao papel formativo, este vai adquirindo maior significado à medida que o processo de escolarização vai ganhando peso em sociedade, conforme afirma Dubar “tudo funciona como se a totalidade da população economicamente ativa fosse, a partir de então, englobada por esse movimento, inclusive a geração precedente: a ‘formação’ se tornou uma componente cada vez mais valorizada” (2005, p. 146). Essa afirmação demonstra a importância que a formação vai adquirindo ao longo do processo de modernização. Assim, constitui-se que o processo intelectual, a formação teórica está vinculada a uma formação, do qual muitas vezes, se distância da realidade, das condições práticas da existência humana. Em contraponto a esse distanciamento, Severino (2001, p. 08) aponta que:

De modo especial diante de fenômenos como a educação, constata-se que seu significado (assumido como conteúdo mental e representação simbólica transposta da contemplação real) é o resultado de um complexo processo de construção, realizado através da prática, da qual a teoria é apenas uma dimensão. É a prática que constrói a educação assim como toda expressão da existência humana. Toda explicação teórica deve ter condição prática como referência fundamental.

A afirmação acima demonstra qual o caráter do processo formativo, compreendendo que as construções dos saberes teóricos, devem estar relacionados à dimensão da realidade. Essa construção mental, portanto, necessita de aproximação com as organizações sociais a qual está vinculada, do contrário se torna elemento vazio, criando a divisão entre os que “pensam” e os que “executam” o trabalho. Como afirma o autor:

Sob o apelo por união da teoria e prática, a possibilidade de práticas emancipadoras foi muitas vezes negada através de formas de vanguardismo nas quais os intelectuais efetivamente afastaram das forças populares a capacidade de definirem por si mesmas os limites se seus objetivos e práticas. Ao assumir um monopólio virtual no exercício da liderança teórica, os intelectuais inconscientemente reproduziram a divisão do trabalho mental e manual que estava no cerne da maior parte das formas de dominação (GIROUX, 1997, p. 154).

A partir dessa dimensão intelectual, o autor demonstra como esse processo formativo distancia a teoria da prática, se ausentando de discutir e levar às massas a

origem desse saber teórico, que nada mais é, do que uma leitura da realidade, criada a partir dela. No entanto, não podemos olhar o papel do professor, como algo apenas engessado por essa dinâmica, pois na visão de Gramsci, essa separação entre o trabalho intelectual e o trabalho mecânico é algo criado no sentido da fragmentação profissional dos indivíduos:

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2004, p. 18-19).

Quando tratamos do professor enquanto intelectual, estamos vinculando o seu processo formativo, as teorias que ele movimentava em sua prática profissional. O ato de pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem vai determinando a construção mental que o professor adquire a partir de sua experiência, isso envolve teoria e prática, pois se realiza a partir de uma intencionalidade.

Tal processo só se desdobra num espaço social e num tempo histórico. Ao contrário do que propugnavam os metafísicos clássicos, no caso do homem, não é o agir que decorre do ser; mas o modo de ser que decorre do agir. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência humana. Na prática, e por ela, as realidades acontecem e adquirem sua especificidade humana (SEVERINO, 2001, p. 45).

Então, enquanto se pensa a prática educativa, também se interfere na organização da sociedade, pois volta o pensamento imbuído das reflexões que se faz a partir da contemplação do real. Mas, o que constitui o papel do professor enquanto intelectual, senão a leitura que ele realiza a partir da sociedade em que vive? Sua função vai adquirindo significado a medida que se relaciona com seus alunos, como condutor de um processo que poderá levá-los a ampliar suas capacidades cognitivas, a ponto de que se tornem seres com pensamentos que saltam da realidade presente, para a possibilidade do vir a ser. Porém, isso só se torna verdadeiro na medida em que ambos os sujeitos que participam desse processo educacional, têm consciência da liberdade que almejam alcançar.

Entretanto, é necessário destacar o meio social a qual os professores estão inseridos, pois isso diz muito sobre a sua condição de trabalho e desenvolvimento

intelectual. A história da educação brasileira nos dá pistas sobre como foi se desenhando a profissionalização do professor, como demonstra a autora Brzezinski.

O Estado passou a promover o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente com características mais funcionais do que profissionais. Por outro lado, além de interventor, o Estado torna-se o mediador entre professor e o aluno, entre aquele que produz e aquele que consome o produto. O Estado interventor determina as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que domina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar (2002, p. 11).

Como está destacado acima, a prática do professor, assume um caráter de mediação, da qual ele precisa se adequar para que seja reconhecido como profissional, em troca o Estado passa a regular os processos que permeiam as trocas entre os sujeitos que participam do processo educativo – professores e alunos – controlando o quê e como será desenvolvida a prática produtiva nas escolas.

Existem muitos mecanismos que regulam esse fazer pedagógico do professor, porém aqui, ressaltamos os resultados desses processos na constituição da atuação profissional e no controle do papel social do professor, alterando também, a sua identidade frente ao processo educativo

A condição do professor, enquanto intelectual é fortemente alterada a partir das transformações impostas pelo capitalismo, sua função compara-se a de outros profissionais massificados, que diante da condição do Estado moderno, precisa se voltar para a subordinação às regras impostas pelos agentes reguladores da educação, sob pena de encontrar-se impossibilitado de desenvolver sua função: *educar*. No entanto, isso não significa que os professores não encontram elementos para oferecer resistência a esse processo de subordinação, pois embora estejam sob a gestão do Estado, existem elementos de resistência que advém da prática, que este só adquire quando está envolvido com o trabalho docente. Neste aspecto Giroux, aponta a Pedagogia de Freire, em que demonstra esse caráter de resistência.

A reprodução da racionalidade capitalista e outras formas de opressão é apenas um momento político e teórico no processo de dominação, mais do que um aspecto que abarque toda a existência humana. Ela é algo a ser decodificado, questionado e transformado, mas somente dentro do discurso, experiências e histórias correntes dos próprios oprimidos. É neste afastamento do discurso da reprodução e crítica para a linguagem da possibilidade e engajamento que Freire se utiliza de outras tradições e cria uma pedagogia mais abrangente e radical (1997, p. 14).

Essa constituição de um modo de pensar e agir para além, do que está posto é a construção da capacidade intelectual, que tem um papel fundamental nos movimentos sociais do campo, tendo em vista, que na concepção de Gramsci e Severino, essa capacidade surge do trabalho realizado na prática cotidiana, que envolve o conhecimento no sentido amplo da palavra, pois entendemos aqui, que a partir disso a Pedagogia, assume o caráter produtivo, político e simbolizador (Severino, 2001). Desse modo, é necessário que a intencionalidade dessa práxis seja bem definida a favor dos interesses dos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo.

Pensar a prática do professor do campo, frente a essas dimensões, que vão se constituindo a partir da realidade imediata e que, mesmo inserida em um projeto educacional mais amplo, se posiciona frente ao processo de formação dos professores, buscando um perfil profissional que seja condizente com a pluralidade existente no campo, demonstra a capacidade de leitura sociológica mais ajustada à diversidade que as escolas em territórios rurais necessitam. Essa é uma prática de resistência dos sujeitos locais, conforme vemos a seguir:

Os movimentos sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore essa pluralidade de dimensões e funções formadoras. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizada no perfil de educador; dão ênfase às didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e do movimento (ARROYO, 2012, p. 365).

A capacidade de exercer essa contra hegemonia nas classes dominadas depende de um processo de formação política, pois do contrário sua função se torna descontextualizada e assume uma prática mecânica. Aos poucos a atuação do professor vai se perdendo em uma prática subalterna, que pouco lhe oferece condições de intervir no processo que ele desenvolve, na sociedade em que atua. Essa identidade profissional é importante e conforme Gatti (1996, p. 88):

[...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido.

Mesmo diante de uma construção social que pode aprisionar o papel do professor a um fazer técnico, ele é um sujeito constituído de historicidade, isso perpassa a sua

prática profissional, portanto o seu fazer pedagógico, na qual destacamos a dimensão política, necessária a essa tomada de consciência dos professores, de modo que, a sua identidade perpassa por muitas dimensões, dentre elas a luta política, seja pela própria profissão, seja por outras questões que envolvem a sua prática pedagógica.

A dimensão política do professor está na luta e no reconhecimento que a sua prática ocorre para além da sala de aula, da escola, mesmo que esse seja o seu campo principal de atuação, a associação política é uma dimensão fundamental, para que o professor possa construir relações que ultrapassem a massificação do seu trabalho, a retirada de sua consciência crítica.

Desse modo, é que insistimos que a práxis do professor é importante, no sentido de que entendam quais os conflitos e possibilidades estão lidando, através do ato de educar. Essa prática se insere na dimensão política do fazer pedagógico, do qual o processo histórico-social é a base da atuação profissional.

O fundamental na ação humana não é tanto sua efetividade técnica mas a sua significação. E esta não resulta da avaliação de um sujeito isolado, mas de um compartilhar solidário de significações construídas coletivamente ao longo da História (SEVERINO, 2001, p. 57).

O contrário disso vai tornando o trabalho docente em algo que não possui finalidades muito claras, os educadores vão narrando, tornando-se comunicadores de um saber que não possui autonomia, mas obedece a regras muito próprias de uma lógica capitalista, a que Paulo Freire, chama de concepção bancária da educação.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p. 66, grifos do autor).

A realidade, que o autor retrata é fruto de um trabalho mecânico, a qual o professor perde o sentido de sua prática intencional e que essa prática é uma leitura de mundo. Assim, diante das mudanças estabelecidas na educação, a partir de reformas estruturais, percebemos o aumento da intensificação do trabalho do professor, mas uma perda de sua autonomia, como aponta Oliveira (2008, p. 30):

O trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico,

dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Muito embora, se observe a condição de ampliação da participação do professor, em áreas de gestão, planejamento, entre outras atividades que ele pode atuar na escola, o que apontamos aqui, é que esse processo, ao invés de gerar autonomia, emancipação, gera sobrecarga de trabalho, acumulação de atividades que inviabilizam o tempo de reflexão e conscientização sobre sua prática, sobre qual o verdadeiro papel político, social e intelectual formador, na sociedade em que atua. Nesse emaranhado de funções, mas que estão distante de gerar uma autonomia e, portanto, perde-se a dimensão da prática simbolizadora, da qual Severino (2001, p. 61) afirma que:

está vinculada às práticas produtiva e social; através da representação as ações humanas ganham referências para seu desenvolvimento. Originariamente os homens pensam para agir – trabalhar relacionar-se socialmente. No entanto, dada a sua forma de proceder, a atividade simbolizadora ganha certa autonomia, funciona como se fosse independente das outras dimensões da ação [...].

Quando se perde a dimensão simbolizadora de sua prática pedagógica, isso acaba promovendo o esvaziamento, retirando a autonomia do professor, que ocorre de um modo estratégico, muito bem estabelecido pela lógica mercadológica, que observa a escola como depósito de mão-de-obra, minimamente preparada para o mundo do trabalho e os professores como formadores mecânicos destituídos de sua autonomia intelectual, que aos poucos vão perdendo o sentido da educação libertadora e ajustada a uma prática social responsável e consciente.

Na prática produtiva, as três esferas que entram em jogo são a natureza, o trabalho e o capital e, portanto, a vida humana passa a girar em função da produção e do consumo, mediados, pelo mercado. Daí a autonomização das “leis de mercado”, que seriam condutoras do processo histórico. Esse fenômeno representa o modo de produção capitalista, que hoje serve de ideologia neoliberal. No primado do econômico, aquilo que deveria ser a base de existência personalizada transforma-se em opressão (SEVERINO, 2001, p. 63).

Aparentemente essa lógica do capitalismo adentra na prática pedagógica, constituindo-se a partir de uma alienação de seu trabalho, o pensamento descrito acima vai de encontro ao pensamento de Freire, quando esse retrata a atuação do professor, sem que este seja consciente do seu papel social. “O educador, que aliena a ignorância, se

mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005, p. 67), são nessas dimensões aqui apresentadas e a partir das investigações que realizamos, que visamos compreender que papel é possível e até necessário ser desenvolvido por professores nas escolas do campo.

A Educação do Campo se faz numa perspectiva do movimento, de integração dos sujeitos no processo educativo, portanto, a práxis é algo que se relaciona com saberes em múltiplas dimensões, nesse sentido, nem sempre é o educador que possui a palavra, pois a construção se dá no diálogo e no processo de socialização.

A Educação do Campo como uma política propositiva de um ensino diferenciado, se volta para a história de suas gentes, dos saberes que são difundidos através das gerações. Muitas vezes, em nome de um programa ou cronograma a ser seguido pela escola, esse diálogo com as comunidades, com os movimentos de luta pela terra, são negados e silenciam as histórias, os saberes e uma cultura, que passa a ser considerada marginal.

Como aproximar essa riqueza teórica tão radical com o fazer pedagógico possível dos docentes-educadores/as tão limitados na estreiteza da materialidade física das escolas? Dando centralidade a pesquisar com prioridade e produzir análises sobre os processos políticos que produziram em nossa história e continuam produzindo essa inexistência de um sistema público de educação no campo e nos territórios indígena, quilombola. O conhecimento dessa história deverá ser incorporado nos currículos de formação de professores/as e dos trabalhadores (ARROYO, 2015, p. 51).

Muito embora, essa riqueza possa ser construída no cotidiano do professor em sala de aula, com seus alunos, em momentos que não são registrados em documentos oficiais, nem sempre esse processo é consciente, articulado a uma reflexão mais aprofundada de sua prática. Esses podem ser elementos constituintes de sua prática pedagógica, sem levar em consideração a dimensão política em que ele está inserido.

Outra proposição pode ser relativa a essa discussão, que é o distanciamento ou o estranhamento dessas relações da Educação do Campo, neste caso, admite-se uma prática descontextualizada desses locais e que assume um processo educativo sob as bases urbanas, apenas como um aspecto do direito a educação, aos saberes historicamente produzidos, mas que não possuem elementos da dimensão política que representam as questões de luta pela terra e afirmação dos modos de vida desses moradores do campo.

Na perspectiva desses ordenamentos curriculares fica difícil encontrar espaços para currículos dos trabalhadores/as do campo, indígenas, quilombolas que incorporem a radicalidade com que os “diferentes” se afirmam em suas lutas políticas sociais e culturais pela educação e pelo conhecimento (ARROYO, 2015, p. 57).

Ao assumir este aspecto, os professores podem ter uma formação inicial que seja preponderante em sua prática, neste caso, em alguns Estados já concentram a formação inicial dos professores com vistas às práticas pedagógicas do campo, mas na ausência disso, a prática docente e a construção de uma identidade docente, baseia-se numa concepção generalizada, que privilegia o espaço urbano, ao qual está inserido.

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo (ARROYO, 2012, p. 361).

Outro fator que está relacionado a este contexto educacional pode ser a formação de uma base educacional comum, nisto, pode-se ressaltar a necessidade de os professores e alunos do campo, priorizarem os conteúdos ditos “formais”, pela questão de equiparação de conhecimentos, de habilidades, que possam ser adquiridos também nas escolas mais distantes. Isso pode ser uma concepção crítica, que vê a escola como local de acesso a um conhecimento cultural de reconhecimento em toda a sociedade. Porém a interseção das bases culturais formais e o reconhecimento de outras culturas poderá servir de caminho para a construção de uma prática pedagógica mais sólida, entre professores e alunos. Essa construção, no entanto, só é possível a partir de um processo formativo que valorize a diversidade de sujeitos que compõem os processos educativos, como aponta o autor:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

Por isso, é importante, nesse processo investigativo, consolidarmos nossa análise nas interfaces que constroem as diferentes dimensões do fazer pedagógico dos

professores do campo, levando em consideração as multiplicidades de situações que envolvem o campo brasileiro, que vão desde as desigualdades sociais presentes nos territórios rurais, ao acesso a estes locais, o processo de trabalho desenvolvido em comunidade, os movimentos sociais de luta pelos direitos à terra, bem como, qual a relação destes elementos com a atuação profissional.

Em geral, a atuação do professor é definida pelo conjunto das atividades que ele admite como referentes à de sua profissão, que consiste em selecionar conteúdos, planejar e ministrar aula, avaliar, selecionar metodologias adequadas ao seu trabalho. Mas, quando se trata de Pedagogia adotada pela Educação do Campo, essa atuação ganha outros sentidos e marcas da sua atuação, conforme Caldart demonstra:

os educadores e as educadoras do comprometidos (as) com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, precisam dispor-se a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações a fim de que isto se transforme em matéria-prima para a constituição do ambiente educativo da escola. Não basta dizer ou saber que o movimento educa; é preciso compreender como isto acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar (2004, p. 119).

As construções coletivas são um ponto de partida para o entendimento dessas identidades dos professores do campo, buscando um processo de relações que vão além do espaço escolar, que possuem relações com a comunidade, com o trabalho e com os diferentes espaços que permeiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores do campo. Essa análise torna-se uma busca pela identificação, das composições sociais, políticas e até econômicas que constroem o processo educativo dos sujeitos do campo.

Nos aspectos aqui discutidos, nos direcionamos no sentido de demonstrar como a formação, a atuação e o papel social do professor do campo ganham importância, na medida em que ele atua em processos educativos que ocorrem no campo. Analisando essa atuação a partir dessas dimensões, entendemos o trabalho docente é fruto de um processo histórico-social, perpassando pelo ideal de práxis, como forma de uma atuação autônoma.

Sob o prisma dessas bases teóricas, ainda, podemos admitir que esse novo paradigma político da Educação do Campo, pode ou não ajudar na construção diferenciada e mais consciente dos professores do campo, no entanto, existem muitos aspectos que podem afastá-los desse processo, que pode ser desde o seu processo de formação inicial ou mesmo a consciência não adquirida desse caráter que envolve a prática produtiva, política e simbolizadora. O papel do professor do campo perpassa por

entender que a sua prática está vinculada a uma reflexão maior que o espaço da sala de aula. Nesse sentido, o autor aponta a importância da criação de outros espaços e formas de aprendizagens, possíveis e necessárias.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexo e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder viver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Quando retratamos a autonomia do trabalho docente, não estamos lidando apenas com os aspectos administrativos da educação, mas quando ocorrem de maneira consciente, podem servir para uma prática educativa contra hegemônica, na construção de uma Pedagogia voltada para um saber que valorize o coletivo, a solidariedade e o pensamento crítico sobre as condições socioeconômicas que perduram na organização social imposta pelo capitalismo.

Nestes casos, a formação profissional pode estar articulada ao processo histórico ao qual este professor está vinculado. Se a sua história é constituída a partir dos territórios do campo, é provável que a sua atuação profissional será baseada em elementos propriamente deste espaço, sua prática pedagógica terá referências no processo familiar e comunitário, do contrário, as bases urbanas, também podem permear a construção de uma identidade que trará a interseção desses dois espaços.

Desse modo, analisar o papel do professor do campo, a partir dessas dimensões que envolvem a sua atuação profissional e a prática produtiva, se constituiu aqui, como forma, de buscar elementos que contribuíssem para entender em que bases se estão assentadas a organização do trabalho didático-pedagógico em escolas do campo, em como ele pode se diferenciar ou se diferencia das mesmas organizações das escolas urbanas. Buscar essa compreensão, parte do entendimento que, a educação ocorre em um processo dialético, em que a troca de saberes pode levar a um conhecimento mais aprofundado.

Trabalhar com os conhecimentos socialmente reconhecidos é importante no processo escolar, mas acreditamos, que essa construção deve ser permeada pela apropriação e valorização do espaço/território a qual estão inseridos os sujeitos desse processo. A investigação a partir do papel do professor se faz mediante o entendimento que, é a partir desses sujeitos que são tomadas importantes decisões sobre os caminhos

que a escola pode tomar, a forma de ensinar, o que priorizar dentro de uma organização sistemática dos conhecimentos.

No campo, essa dimensão de sua prática produtiva e atuação profissional ganha contornos maiores, no sentido, de que muitas vezes, o professor acaba assumindo dimensões que vão além do trabalho desenvolvido em sala de aula, podendo fazer parte da organização da comunidade, das questões que são importantes para os sujeitos do campo. Isso pode ser, desde a decisão sobre em qual escola os pais irão matricular os seus filhos, até a participação na organização da participação dos alunos no trabalho produtivo nos lotes com os seus familiares. Esses e outros aspectos serão descritos e analisados na seção seguinte, em que tratamos analisar as entrevistas realizadas com os professores em duas unidades escolares do campo, com as discussões teóricas realizadas até aqui.

#### **4 PROFESSORES DO CAMPO – ELEMENTOS DA REALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA**

A partir dessa seção realizamos a análise dos dados de pesquisa, a partir das entrevistas com os professores, constituindo uma análise a partir da organização, categorização e discussão dos resultados com a teorização realizada ao longo desse estudo. Ao adentrarmos no campo dessa pesquisa buscamos identificar elementos que nos proporcionassem a visão sobre como ocorrem os processos educativos em escolas do campo, atentando para as questões que nortearam essa pesquisa, a partir do papel do professor, em como ele desenvolve a sua prática educativa

Com o levantamento dos dados construímos os eixos temáticos sobre os quais iremos apoiar essa análise, que são: a formação inicial, a atuação profissional e o papel social desses sujeitos.

É na constituição desses eixos temáticos que investigamos as articulações pedagógicas, entre o processo de ensino-aprendizagem em territórios do campo, não com um olhar discriminatório sob a forma como são desenvolvidas as práticas educacionais nessas escolas, mas com o compromisso de enxergar a realidade, com a qual os professores se deparam e como vão desenvolvendo seu trabalho, a partir de condições pré-determinadas.

De antemão, julgamos necessário esclarecer, que todas as condições que aqui serão descritas, fazem parte de um contexto histórico-social específico e que os profissionais que atuam nessas unidades de ensino participam de uma estrutura de gestão educacional muito ampla. Portanto, consideramos que todo processo investigativo que está posto é fruto de uma política educacional maior, o que leva a determinados comportamentos e situações que definem suas ações pedagógicas.

##### **4.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O TRABALHO EM ESCOLAS DO CAMPO**

A formação inicial tem sido fonte de discussão sobre qual a forma que está vinculada ao desenvolvimento do trabalho educativo do professor, contextualizando com os elementos de sua prática. Desse modo, buscamos compreender como essa formação prepara os professores para o cotidiano da sala de aula, que outras constituições formativas estão presentes nesse percurso. Já nas primeiras entrevistas observamos a

experiência do Magistério, que foi promulgado pela Lei n. 5. 692 de 1971, do qual conferia habilitação técnica para se trabalhar com os alunos do antigo Primário Grau (1º a 4º série). Algumas falas retratam essa experiência formativa e a importância que atribuem a ela:

Em suma o magistério é uma das bases para a formação para professor em sala de aula. Eu vejo que o magistério ainda, que na época que tinha que era exigido o magistério, a gente se aperfeiçoava mesmo para a sala de aula, tinha as didáticas na qual fazia a base mesmo, pra gente trabalhar na sala de aula, a questão de planejar, fazer material, plano de aula. Claro, evidente, que quando eu fiz pedagogia, eu já tava bem melhor, eu já tinha feito magistério” (Jacinto, 12/2018).

Neste caso, a fala do professor demonstra que a sua formação no Magistério, curso de caráter técnico, moldou a sua prática, de modo que ele vê a formação em nível superior como um complemento para a sua primeira formação. Num outro fragmento, a professora demonstra como essa formação criou uma identificação e uma experiência voltada para trabalhar com as séries iniciais.

“Quando eu vim trabalhar aqui na zona rural, eu tinha só o magistério. Aí veio a formação do Pró-formação, que eu me formei no nível superior, isso foi em 2006 que a gente fez a inscrição e passamos 6 anos estudando terminamos em 2011, aí quando eu terminei e eu trabalhei na minha área mesmo (formação em letras), eu passei dois anos trabalhando com a minha área e depois...é porque assim, eu me identifico mais com crianças, eu trabalhei a vida toda com crianças e eu tenho magistério. Só que eu não me identifiquei com a minha área, porque adolescente é mais difícil, eu prefiro trabalhar com criança. Então eu pedi ao diretor pra fazer essa troca, aí ele trocou” (Margarida, 12/2018).

No que diz respeito aos aspectos formativos dos professores do campo na Amazônia-acreana, pode-se se dizer que vem sofrendo transformações gradativas ao longo dos últimos anos, em especial pela exigência do ensino superior, para se trabalhar na Educação Básica. Antes disso, o Magistério ou mesmo o Segundo Grau, poderia servir de base para o trabalho com as quatro séries do Primeiro Grau.

O Magistério constitui em grande medida, o processo histórico de formação dos professores. A partir da alteração do artigo 62 da LDB 9394/96, do qual as instituições precisaram se adequar e oferecer a formação aos professores, percebemos um aumento significativo do grau de escolaridade dos professores do campo.

No Estado do Acre, a única universidade pública – UFAC – desenvolve o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que trabalha a partir de

disciplinas concentradas em período que constituem as férias dos professores das escolas públicas, nos municípios do Estado.

Embora a formação do PARFOR, seja de extrema importância para na qualificação desses professores, não há cursos específicos para os professores do campo, sua graduação, portanto, torna-se semelhante aos cursos ofertados na sede da unidade de ensino superior. Sobre, as condições desse processo formativo, Arroyo aponta os movimentos ocorridos na oferta do ensino superior aos sujeitos do campo, criando condições para uma outra formação possível.

O processo de formação de professores em Pedagogia da Terra reflete uma tomada de decisão sobre o tipo de educação que se pretende para os jovens, dessas comunidades. Oportunizar a formação de professores do campo orienta a educação e os educadores na inclusão das pautas, saberes e movimentos que os territórios rurais precisam ter, para valorizar seus modos de vida, entender que a realidade a qual pertencem, também podem ser parte dos conteúdos estudados, bem como da construção de cidadãos críticos e conscientes.

Esse processo de valorização do campo em processos formativos, revela elementos para pensar uma outra organização pedagógica, que não seja apenas reflexo dos moldes de escolas urbanas. Em conformidade com a ideia de uma formação em contexto, Imbernón (2009), apresenta as transformações das quais a profissão docente vem passando, na qual o professor precisa de uma formação não apenas para os conteúdos científicos, mas também, para a lidar com as especificidades dos sujeitos que educa, promovendo a inclusão em das minorias, motivação dos grupos, entender as estruturas sociais que estão presentes nos lugares em que educa. Isso é possibilitado, a partir de uma formação inicial, mas também continuada, que possa fortalecer sua organização didático-pedagógica.

A partir disso, podemos perceber que a formação dos professores vai adquirindo novos contornos, frente as dinâmicas recentes. No campo, a condição de ser professor, pode ultrapassar a dinâmica mais tradicional de sua profissão, visto que a realidade dos locais que o cercam, podem alterar a sua forma como ele educa, o que prioriza como conteúdos didáticos, a forma como pode incluir a realidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, de modo, que estes possam sentir-se inseridos numa escola, com aprendizagens significativas e com isso, identificar e potencializar os saberes tradicionais que já existem.

“Esse processo de formação nosso ele aconteceu em parceria com o governo do Estado, a universidade de Brasília, a UnB, entrou em parceria com o Estado e todos os professores que ainda não tinham a oportunidade de se formar, nessa área. Foi assim, a faculdade era semipresencial, porque era presencial e era online, então nós tivemos muita dificuldade pra fazer, devido na época, a falta de estrutura, inclusive muitos computadores era até nós que tínhamos que comprar e também, a própria internet que era muito ruim”. As mediadoras que foram muito importantes para a nossa formação. Depois a UnB, não fez mais essa parceria” (Jatobá, 06/2019).

Ainda, sobre esse processo de formação a distância, outra professora afirma:

“Antes de eu me formar, eu já venho trabalhando em escola desde de 2007, aí quando surgiu a UNOPAR em Cruzeiro do Sul, eu me interessei por ter uma formação a mais....o curso era uma vez por semana e o resto, as atividades eram tudo online” (Amora, 06/2019).

Os componentes da formação inicial conforme a fala do professor Jatobá aponta as dificuldades enfrentadas nesse processo, por se constituir em uma formação a distância, que é um elemento que pode prejudicar o processo formativo dos professores do campo, visto que o acesso as tecnologias e às redes de comunicação tornam-se ainda precárias em muitas regiões da Amazônia-acreana.

Esse processo de formação tem sido crescente entre aqueles professores que não têm uma formação superior ou entre aqueles que desejam fazer uma complementação de sua formação inicial. No entanto, isso implica certo distanciamento da realidade dos professores, já que próprio acesso a essas redes é um elemento que dificulta o seu processo de formação. Outro elemento é o não conhecimento de que profissional está sendo formado, com a concepção do senso crítico necessário ao desenvolvimento do trabalho docente, de maneira contextualizada, conforme afirma Severino, do contrário a sua atuação, resume-se apenas experiências pessoais e não coletivas.

Severino (2001) demonstra que nosso agir resulta das formas coletivas a qual pertencemos. Assim, o professor em seu processo de formação, mesmo em situações de formação descontextualizadas, são sujeitos de uma dada realidade, de modos de pensar, agir e organizar coletivamente. Portanto, os professores do campo, mesmo em situações de práticas não conscientes, acabam trazendo elementos dessas vivências do campo para a sua organização didático-pedagógica, especialmente quando já fazem parte da comunidade em que atuam.

Essa concepção vai de encontro às concepções de Arroyo, quando retrata a necessidade de se romper com um protótipo formativo dos professores do campo, pois

isso torna o processo formativo em algo genérico. “Se a condição docente é pensada como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presenciais ou em alternância, em comunidade, etc.” (2012, p. 362, grifo do autor). Essa condição retira do processo de formação a consciência de ser algo coletivo, construído a partir de um determinado aspecto histórico-social, retirando a possibilidade de uma rede de identificação e solidariedade com o local.

Ao comparar os aspectos formativos com a organização didático-pedagógica do professor, percebemos como esse aspecto se distancia da realidade, dos elementos do campo, que participam de maneira muito tímida na constituição do processo de ensino-aprendizagem. Desde o material selecionado, até mesmo nas diretrizes curriculares que são direcionadas a essas escolas. Como identificamos nas seguintes falas:

“Olha, eu não sei como eles trabalham, porque eu nunca trabalhei em zona urbana, mas eu imagino que, o que eles trabalham lá, são os mesmos conteúdos que a gente trabalha aqui, só que a gente trabalha com uma realidade diferente. Se eles trabalham, por exemplo, cultura, história, só que lá a temática é diferente” (Hortência, 12/2018).

Nessa outra fala a professora, demonstra como os livros didáticos ainda estão muito longe da realidade dos alunos.

“a gente quase nunca usa o livro, porque o livro didático vem uma realidade totalmente diferente, mas pra educação do campo agora já tem os livros de didáticos que já são correlacionados com a realidade do povo do campo. É claro que a realidade que eles pensam lá, as vezes, é diferente com a daqui, mas a gente vai só adaptando” (Angelina, 12/2018).

Nesse caso, outro sujeito da pesquisa, enfatiza como são organizados os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, revelando que esse processo ocorre de maneira semelhante ao que ocorre nas escolas urbanas, nas quais os professores seguem os referenciais curriculares determinados pela Secretaria de Educação.

“A Secretaria se dispõe a dar as propostas pedagógicas e dentro dessas propostas pedagógicas está os conteúdos [...] aqueles conteúdos que ela dá é que tem que ser trabalhado naquele mês, naquele bimestre” (Amora, 06/2019).

“No planejamento, a gente tenta trabalhar de maneira interdisciplinar, mas quando não dá de encaixar as disciplinas, eu faço a sequência todas juntas, na hora de dividir a rotina é que vou dividindo tudo e encaixando” (Olívia, 12/2018).

A partir das falas dos professores é possível identificar que a organização didático-pedagógica dos professores, encontra-se distante da realidade do que constitui o paradigma da Educação do Campo, que se volta para o contexto da comunidade, com vistas a utilizar os elementos que caracterizam as comunidades locais, como possibilidades de uma aprendizagem mais significativa, em que as bases locais servem de instrumentos no processo educativo. Isso pode ser vinculado ao processo de formação inicial, dos quais se pode adquirir a consciência crítica da realidade em que se atua.

Na visão de Arroyo (2012), a seleção dos currículos das escolas do campo, precisam aproximar os saberes da comunidade no processo escolar, isso só é possível, quando a formação dos professores, tanto inicial como continuada, os aproximam dessa realidade e não o contrário. Aproximar esses conteúdos do que é significativo para os estudantes, ajuda na desconstrução da visão do campo, como sinônimo de atraso e que, não deve ser frequentado pelos filhos dos moradores desses territórios rurais. Isso, segrega cada vez mais, as comunidades de assentamentos rurais, deslegitimando suas formas de organização social.

O entendimento diferenciado do que são saberes tradicionais e saberes científicos trabalhados em sala de aula, leva, muitas vezes, ao menosprezo pelas constituições histórico-sociais que fazem parte da identidade dos sujeitos que frequentam a escola, em busca do conhecimento. Nas bases de referência do método de alfabetização de Paulo Freire, estão postas o reconhecimento de que aprender é um ato de consciência sobre a sua realidade, em que demonstra que, “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se” (2005, p. 8). Desse modo, em constatação às entrevistas realizadas, não é possível identificar questões que se aproximem dessa concepção de ensino como prática para apreender mais sobre os processos sociais em que se vive.

O contrário, a partir do conjunto das falas dos professores, entendemos que há uma padronização no processo de organização do seu trabalho e que isso pouco difere dos demais processos realizados em outras unidades escolares – a sequência didática, o planejamento quinzenal, a rotina de trabalho, a divisão de conteúdos – são, portanto, elementos que se assemelham aos formatos adotados em escolas urbanas.

Os elementos do trabalho docente do professor se desmembra em outras práticas, que conformam em organizações didático-pedagógicas, que são muito particulares às escolas do campo, que podem possibilitar uma forma diferente no processo de ensino-

aprendizagem, outras organizações curriculares possíveis, bem como, a inserção do que é importante ensinar e aprender para os professores e alunos do campo. O quê e como ensinar, deveria ser um processo autônomo e representativo, resultando numa práxis realmente significativa.

#### 4.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL: DIMENSÕES PARA UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DO CAMPO

Trataremos a prática do professor a partir da ótica de seu papel social, entendendo que o fruto do seu trabalho não é um produto individual, mas a partir da socialização do conhecimento, ele cria bases para o desenvolvimento em comunidade, da associação dos indivíduos, a partir das trocas histórico-culturais. Dessa forma, o saber socialmente construído ao longo do tempo, em grande medida, perpassa pela prática do professor.

Ao investigar essa prática dos professores do campo, encontramos condições de trabalho que se tornam específicas em escolas do campo, que é a organização didático-pedagógica em ciclos ou classes multisseriadas, que são modalidades diferenciadas, que se aplicam, em primeiro momento como alternativa para a oferta de ensino nas escolas do campo – os ciclos para dar conta de disponibilizar as disciplinas necessárias aos alunos de ensino médio, de modo que os professores possam, trabalhar por áreas do conhecimento e as classes multisseriadas, devido a quantidade de aluno por série. A princípio, esses podem ser fatores determinantes para que haja uma oferta de ensino nessas unidades de ensino, no entanto, é possível enxergar possibilidades de agrupamento e discussões que ultrapassem essas motivações iniciais, visto que muito já tem se estudado sobre a aprendizagem em ciclos, em agrupamentos produtivos, em aprendizagem significativa e colaborativa.

Em especial, quando nos referimos às classes multisseriadas, que foram elementos comuns entre as duas escolas visitadas, destacando bases de experiências profissionais diferenciadas desses professores, alterando, portanto, a sua prática pedagógica. No entanto, os professores enfrentam certa desconfiança e preconceito em relação a esse tipo de organização, como se destaca na fala da professora:

“Mas é devido ao multisseriado...o pai se recusa muito, porque ele diz assim: como é que o aluno vai aprender? Se já é difícil ensinar pra uma turma, quando junta todas as turmas, como é que ele vai ensinar? Então tem essa questão, que

o multisserie ainda vem passando por muitas dificuldades, tendo que enfrentar muitos desafios” (Amora, 06/2019).

Essa relação de estranhamento com o ensino multisseriado advém da concepção de que a organização em classes seriadas seriam a única forma de organização didático-pedagógica eficaz e, que outra forma de organização torna-se marginalizada, sinônimo de atraso ou má qualidade da educação do campo. Esse pensamento não perdura apenas entre a comunidade, entre os professores, também se denota certo estranhamento quanto à identidade das classes multisseriadas, identificamos alguns pontos em que os professores demonstram dificuldade em organizar sua prática produtiva, no cotidiano escolar.

“É complicado!...tem que aproveitar o máximo de tempo possível. Tem muitos conteúdos que dá pra passar pras três séries...as vezes eu uso, porque os meus meninos de 3º ano, eles estão quase no nível dos do 4º ano, então pra mim se torna mais fácil. E aí eu vou me virando como eu posso. Aí o planejamento eu faço quinzenal, porque se adequa melhor pra mim, eu adequo a Religião, a História e a Arte dentro do Português e da Matemática, de forma disciplinar”(Jatobá, 06/2019).

Na fala acima, podemos identificar as dificuldades que o professor encontra em sua organização, segundo ele, são muitos níveis de ensino para se trabalhar numa mesma classe. Embora a modalidade multisseriada possa constituir uma forma legítima de ensino-aprendizagem, neste caso, o professor não demonstra familiaridade ou formação continuada para contribuir com a sua organização didático-pedagógica.

“É que nesse momento, como eu trabalho com 3º e 4º ano, a gente tem planejamento de 15 em 15 dias, aí nós trabalhamos com a sequência didática, rotina, e é dividido por hora, por exemplo: hoje eu já trabalhei Português e Matemática, antes do intervalo, aí depois do intervalo, eu já vou trabalhar ensino religioso e arte e são quatro disciplina por dia, porque são 04:00 h, aí é dividido por hora. Português e Matemática é todos os dias, que a gente prioriza, porque quando o aluno sai da alfabetização, que ele já sabe ler e escrever, aí ele já procura as outras (disciplinas)” (Margarida, 12/2018).

O conjunto das duas falas destacadas acima demonstram que mesmo diante de uma classe heterogênea, com múltiplos saberes e níveis de compreensão de determinados conteúdos, os professores ainda se organizam de modo, a dividir as disciplinas, os tempos de ensino, bem como a classificação dos alunos por série. No entanto, é importante, ressaltar que há a necessidade de uma preparação, de formação, trocas de experiências que possibilitem ultrapassar a concepção do ensino seriado, como referência única para os profissionais docentes.

“O meu primeiro contato com o multiseriado foi aqui. O que eu percebi é que, os professores, mesmo com aqueles que tem muita experiência, eles ainda encontram muita dificuldade. Porque, na multisserie, não pode fazer...esse é série tal e esse é série tal a atividade, porque complica mais pro aluno. O que pode fazer é você trabalhar o mesmo conteúdo com os todos os alunos e fazer atividade, também junto, só que você entende que uma série inferior ela não vai conseguir desenvolver uma atividade de maior dificuldade” (Carvalho, 12/2018).

O gestor demonstra as dificuldades que os professores enfrentam na multisserie, demonstra a formação pedagógica e acompanhamento das Secretarias, no sentido de diminuir essas dificuldades encontradas no processo de organização didático-pedagógico nas escolas. Em outros momentos, quando investigamos sobre as formações voltadas para os professores que trabalham em escolas do campo, os sujeitos dessa pesquisa destacaram os seguintes aspectos, que divergem sobre o teor das formações continuadas que participam:

“Nossas formações também são voltadas pra nossa realidade. E a gente vai trabalhando e vai mandando informações, dados, relatórios e esses dados que eles tem, eles vão estudando e vendo o que eles precisam trabalhar, pra gente compreender e pra gente trazer pro aluno. Se eles estão vendo que a matemática ta tendo dificuldade, então a formação vai sendo voltada pra matemática, pra produzir material concreto, investigar o que fazer, porque ta acontecendo” (Carvalho, 12/2018).

“ Mas as nossas formações elas são voltadas pro campo, porque a equipe da zona rural é uma e a equipe da zona urbana é outra”(Carvalho, 12/2018).

Quando é reunido em formação, é mostrado, é discutido as experiências da zona rural, porque se reúne só nós professores de escolas rural. Porque em Mâncio Lima, 90% das escolas rurais são multisseriadas” (Amora, 06/2019).

Mesmo a partir dessas falas, quando os sujeitos revelam algum fragmento das formações continuadas que podem estar voltadas para os professores do campo, não encontramos evidências de um trabalho voltado para o fortalecimento das especificidades que se encontram nas modalidades de ensino, como o ensino multisseriado, por exemplo, ou no fortalecimento do trabalho didático-pedagógico do professor, no sentido de qualificá-los para que possam realizar um processo mais consciente do local e das questões que envolvem as identidades dos sujeitos do campo.

Assim como também, não encontramos nessas unidades de ensino, os aspectos que norteiam a Educação do Campo, enquanto paradigma educacional, mesmo que já hajam políticas que asseguram a educação para a diversidade presente em territórios rurais. A saber, as reivindicações dos movimentos sociais, atuou no sentido de ampliar o tratamento sobre a educação das populações do campo, que já a partir da LDB 9.394/96,

em seu artigo 28 estabelece que: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 2012, p.25). Neste Parecer, se permite que a organização das escolas do campo, possam se desenvolver em qualidade, respeito as diferenças, adequando-se à organização da vida no campo.

Como reconhecimento das especificidades existentes no campo, em “03 de abril de 2002, a resolução nº 01, estabelece as Diretrizes Operacionais de Educação do Campo” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240). O ato de reconhecer a diversidade dos sujeitos do campo e do seu direito à educação escolarizada, respeitando suas condições, por si só não cria bases para que esse ensino contextualizado ocorra, nem que os professores do campo, estejam preparados para lidar com essas diferentes organizações didático-pedagógicas. As próprias Secretarias e coordenações não possuem elementos suficientes para atender às demandas dos professores. Mesmo quando ressalta-se o contrário, como na fala da professora:

“Quando foi no início do ano eu fui lá no secretário e eu pedi ajuda para trabalhar no multissérie, porquê quando dá de você trabalhar o multissérie dividindo turmas, é uma coisa. Agora você jogar cinco turmas numa sala só, eu falei pra eles, vamos ajudar! E graças a Deus, a Secretaria até agora, ela não mede esforços” (Amora, 06/2019).

A falta de uma política de formação continuada, específica para se atuar nas classes multissérie, dificultam o desenvolvimento sólido, com bases efetivamente voltada para a Educação do Campo. A autora Pereira (2005), demonstra muitos desses aspectos que precisam ser superados com relação a essa temática, tendo em vista que muitos dos aspectos das escolas do campo ainda enfrentam problemas que vão desde a precariedade de sua estrutura física, a falta de professores, as longas distâncias que são percorridos pelos alunos, assim como o transporte dos próprios alunos. Outros elementos que ainda podem ser destacados, dizem respeito, ao trabalho dos alunos do campo, pois muitos deles precisam ajudar nas atividades dos assentamentos, visto que, esse é um aspecto tanto da necessidade de mão de obra, como um elemento cultural, pois o trabalho vai sendo repassado de uma geração a outra, como forma de manutenção dos seus modos de vida.

Esses apontamentos mostram, algumas dificuldades que os professores precisam lidar ao trabalhar em escolas do campo. Esses aspectos nos mostram que além que trabalhar as questões que envolvem a formação, precisamos estar atentos ao papel social

e a forma de atuação que os professores, se valem para lidar com o processo escolar do campo. O índice de evasão, de precarização das escolas e demais fatores, muitas vezes, passam a constituir parte do trabalho desenvolvido pelos professores do campo.

Não ser um conhecedor da realidade dos sujeitos que educa, pode levar ao desenvolvimento de um trabalho mecânico, que não se volta para a realidade do aluno, compreendendo-o, de uma forma unificada e descontextualizada, Imbernón (2009), nos ajuda a discutir sobre a importância da formação, aliada a atuação profissional, pois quando o professor passa a perceber as contradições que ocorrem em sua profissão e nos ambientes em que atua, ele pode atuar como agente que conscientiza, mobiliza e pode resultar em mudanças significativas nesses lugares, isso determina uma perspectiva de trabalho autônomo.

A partir das contribuições sobre esse papel social dos professores, somos levados a considerar o papel do professor do campo, na Amazônia-acreana, buscando encontrar elementos de sua atuação profissional, que estejam vinculadas à realidade em que ele se encontra. Desse modo, buscando encontrar elementos que pudessem constituir essa prática contextualizada do professor, procuramos selecionar e entrevistar sujeitos que fossem moradores das áreas de assentamento, que conhecessem bem a realidade local. Questionando-o sobre a sua ligação com a comunidade e com a dada unidade escolar:

“Eu me acho até uma vitoriosa, porque quando eu cheguei aqui, eu era do Paraguai, aí meu pai me trouxe pra cá. Assim, eu conheço bem a realidade da minha comunidade e eu sempre dizia: que quando eu me formasse que sempre meu sonho foi ser professora, eu queria voltar pra comunidade e fazer a diferença na comunidade (Margarida, 12/2018).

“O Secretário quando me chamou, que é o meu primeiro ano, devido eu morar na comunidade. Porque ele achou assim, como esse ano ia juntar as cinco turmas, sendo uma pessoa responsável da comunidade, onde os pais já tinham conhecimento comigo, eles iriam aceitar, devido que não tem alunos suficientes para dividir as turmas, devido a isso, uniu as turmas” (Amora, 06/2019).

As situações acima descritas demonstram a realidade de professoras que possuem relações de familiaridade com a comunidade a qual atuam, isso pode levar a uma identificação maior, bem como gerar possibilidades de uma atuação profissional mais consciente. No fragmento de fala da professora Margarida, podemos destacar os elementos históricos com o local, esse laço de identidade, pode ser um elemento reflexivo para o desenvolvimento de seu trabalho. Já na fala da professora Amora, as relações de confiança que são estabelecidas pelos moradores, com relação à professora. O sentido

dessa relação é explicado por Severino (2001), quando trata da prática simbolizadora, estabelecida nessa relação de sociabilidade, na qual a mesma é construída a partir das relações sociais, coletivamente, ao longo da história. Portanto, a prática de um professor, não é algo construído individualmente, mas é fruto de um processo dialético, de trocas, entre os indivíduos que levam elementos de sua cultura para o seu trabalho e bem como, levam conhecimentos de seu trabalho para contribuir com essas comunidades.

Essa construção simbolizadora faz com que alguns professores possam sentir-se motivados a realizar uma prática social diferenciada para com o local, em que se vive e trabalha, desenvolve uma relação com bases históricas. No caso, por exemplo, as duas professoras estudaram na mesma escola em que hoje são professoras, essa relação, portanto, não se restringe apenas ao campo profissional, mas também, à referências culturais, sensíveis de uma construção simbólica em suas atuações.

Ainda buscando entender o papel do professor, a partir de sua prática social, investigamos como esses elementos de sua realidade, das suas condições de trabalho, podem agregar à sua prática educativa, fazendo com sejam valorizadas formas de ensino-aprendizagem de maneira contextualizada, conscientizadora, capaz de gerar autonomia aos sujeitos envolvidos nesse processo.

#### 4.3 O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR DO CAMPO

A realidade das escolas do campo reflete as condições de trabalho e consequentemente, a relação que o professor mantém com as unidades de ensino em que trabalham. Essa realidade pode estar assegurada em movimentos de fortalecimento dos ideais do campo ou numa relação alheia aos acontecimentos da comunidade e das próprias trocas estabelecidas entre os professores.

Na região amazônica, um dos aspectos que dificultam a relação de professores, alunos e comunidade com a escola é a dificuldade de acesso, como na fala da professora:

“Do início, quando eu comecei a trabalhar na Jader, que aqui era só um ramalzinho de lama, eu tinha tanta dificuldade, assim de locomoção mesmo. Que eu tinha que participar da formação, lá em Cruzeiro, aí eu tinha que sair 03:00 h da madrugada de pé, aí eu chegava na BR 07:00 h a pé, aí eu esperava o caminhão ou um agrário, um trator, pra mim chegar em Cruzeiro, eu gastava mais de um dia pra mim chegar em Cruzeiro, pra participar de uma formação, por exemplo: a formação era numa sexta-feira, eu teria que sair Quarta-feira, pra chegar lá com tempo pra participar da formação com calma” (Margarida, 12/2018).

As condições do ramal em que se encontra a escola “Seringueira”, onde trabalha a professora, já não é tão precária, há um asfaltamento razoável, no ramal em que se localiza a escola. Porém, isso não se estabelece em todos os ramais menores que dão acesso à moradia dos alunos e alguns percorrem longas distâncias a pé, para chegarem ao ramal principal, onde o ônibus passa para apanhar os alunos. O gestor da escola conhece a realidade dos alunos, pois desenvolve um projeto de visita à comunidade, em que, juntamente com os professores, se propõem a visitar as famílias dos alunos, a fim de conhecer sua realidade.

“É tanto que eu tenho um projeto na escola, que é visitar as comunidades, as casas de cada aluno que é pra gente vê a realidade de cada aluno. O projeto, a gente foca o seguinte, a gente tem a dificuldade dos nossos alunos e os nossos professores, a maioria deles é da cidade de Cruzeiro, da cidade. Eles chegam aqui, eles vêm de carro, de moto, eles tomam café, eles almoçam, aí a maioria não sabe a realidade de nossos alunos”(Jacinto, 12/2018).

O conhecimento da comunidade em que se trabalha é um fator relevante para um processo educativo de maior conformidade com os sujeitos do campo, que freqüentam a escola. Quem são? Quais atividades praticam? Que identidades culturais e políticas se destacam entre os moradores desses locais. No entanto, como o professor Jacinto ressaltou, muitos professores vivem na cidade e trabalham no campo, essa interface que estabelecem entre os dois locais pode ser um elemento de distanciamento com a comunidade. Desse modo, em comparação ao modo de agir do professor, a partir de condições práticas ele denota a necessidade de uma tomada de consciência, que pode contribuir para o entendimento do seu papel social, frente ao processo educativo. Nessa perspectiva, Severino (2001) aponta que a intencionalidade da prática é elemento fundamental para que a prática do professor não se torne algo mecânico, sem que a dimensão da prática simbólica possa servir pra gerar uma educação humanizadora.

De acordo com o posicionamento sobre a prática intencionalizada, que se dá por meio da valoração dos espaços, conferindo-lhes significado para o atendimento do entorno escolar, ainda se torna um ponto a ser fortalecido pelas unidades escolares visitadas, que apresentam uma relação pouco fecunda com a comunidade do entorno, isso levando em consideração, os aspectos de associativismo, reunião com lideranças comunitárias e a própria participação dos pais dos alunos na escola.

Embora a comunidade e os professores reconheçam a importância da comunidade, ela fica restrita somente ao processo educativo, reduto da formação do saber científico, mas distante de outras ações culturais que possam fortalecer as demandas do campo.

Quando interrogamos sobre a relação da escola com possíveis associações de moradores ou mesmo outras questões culturais das comunidades, os gestores e coordenadores foram taxativos em afirmar que não possuem qualquer ligação com essas dimensões políticas e culturais. Essa afirmação se contrapõe ao que Severino (2001) dimensiona como a prática política, da qual os sujeitos não participam em condições de igualdade, pois envolve diferentes esferas de poder e, muitas vezes, essa dimensão política se desfaz, quando o trabalho não adquire a dimensão social e política a qual estão inseridos.

A ausência das perspectivas políticas e culturais nos levam a compreender como a dinâmica da Educação do Campo, ainda não está presente na compreensão que a escola e o professor do campo, podem representar um elemento de afirmação e de resistência dos modos vida dos sujeitos do campo, que segundo Caldart (2012), essas matrizes podem constituir como bases do processo formativo: a luta dos movimentos sociais, a organização coletiva dos trabalhadores, seus modos de vida e os saberes tradicionais, que são produzidos nos territórios do campo.

Ao propor essa categoria da práxis, como elemento constitutivo de uma prática educativa intencionalizada e que reconheça o trabalho, a cultura e as lutas sociais como princípios formativos, estabelecemos relações com elementos da prática produtiva específica para o professor do campo. Reconhecendo que seu trabalho pode ser instrumento para uma educação libertadora.

Na fala de uma professora, denota-se a como a prática educativa do professor caracteriza os elementos do campo, ainda como sinônimo de atraso ou como a ausência do saber:

“Aqui as pessoas vivem num patamar de classe baixa, então pra que o filho venha a escola, muitas vezes nós temos que acionar o conselho tutelar, porque o pai leva o filho pra capoeira, não dá tanta importância ao estudo. Porque, se ele foi agricultor ele quer que o filho siga aquela profissão. E a gente lida muito com isso em sala de aula, a gente mostra pra eles, que só porque o seu pai e a sua mãe são donos de casa, porque você não pode ser outra coisa? Porque aqui o mercado de trabalho, em Mâncio Lima, é educação e saúde, então a gente passa isso como incentivo pra eles” (Amora, 06/2019).

Por essa fala, podemos inferir que a professora considera, que “ser produtor”, em comparação ao trabalho produtivo, realizado pelos familiares, não significa avanço social.

A permanência da condição de produtor, de “dona de casa”, na verdade não conduz a uma condição de inserção dos alunos em uma sociedade orientada para o trabalho. Severino (2001) aponta para a condição do trabalho, como prática que define a condição humana, segundo o autor “o trabalho implica algo além de técnica, pois implica inserção social e intencionalidade simbólica”. Desse modo, a realização do trabalho, não diz respeito apenas, a condição para a sobrevivência, para o ganho ou acúmulo de riquezas, mas também, surge como elemento cultural, que pode ser entendido como parte do processo cultural de uma sociedade.

A dimensão do trabalho entra também, como parte do processo de construção social, que mesmo atravessada pela ordem capitalista, que visam a inserção do indivíduo a partir da sua profissão. E no âmbito da sociedade moderna, algumas práticas produtivas acabam tendo um cunho de privilégio, por passar pela condição acadêmica, do estudo dos conteúdos científicos. Neste caso, o ser produtor, na fala da professora, acaba não estando no rol das atividades que necessitam estudar para se exercer. Esse é um olhar pejorativo quanto aos sujeitos do campo, porém, como já dissemos, isto é fruto de uma construção social, muito arraigada ao longo da história.

Nesse viés, pensar a Educação do Campo, a partir de relações construídas entre a comunidade e a escola, torna-se distante, pois, uma organização curricular, didático-pedagógico diferente das dimensões impostas pelos organismos que regulam o processo educativo, é tarefa difícil. Os próprios agentes responsáveis pelo acompanhamento dessas escolas, não a veem com o olhar específico, na verdade, ampliam o olhar para “fora” da comunidade. Um desses elementos está presente na fala dos professores, quando tratam do estudo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que já instrumento de formação dos professores entrevistados.

“Já, tivemos encontros, fizemos encontros aqui na escola, dois dias de estudos, fizemos um encontro, nós montamos um grupo aqui da região, se reunimos em outra escola, também da zona rural e fizemos o estudo da base. Fizemos as nossas contribuições, anotações, fizemos um documento, a SEE pediu que as nossas contribuições, pra gente levar pra lá também, e fizemos as contribuições por área e pediram também, que contribuições, nós da zonas rurais” (Jacinto, 12/2018).

“A nossa última formação agora, nós trabalhamos com a BNCC, então, daí a gente tem uma participação importante, porque o Estado tem uma das melhores educações do Brasil” (06/2019).

A partir dessas análises, é possível perceber que os aspectos da construção da Base Nacional Comum Curricular alteram parte do progresso alcançado pela Educação do

Campo, que prioriza o saber contextualizado, construído a partir do local em que se encontram os sujeitos do campo. De modo contrário, a BNCC, visa unificar os currículos, os processos de organização didático-pedagógica e a participação dos professores, nas discussões, nas propostas, na verdade constam de mais um mecanismo de conformação com esse sistema, do que mesmo uma análise profunda sobre o desenvolvimento do seu trabalho e do seu papel social dentro de um processo educativo. Freire (2005), nos faz refletir sobre demonstrando em suas análises sobre o papel do oprimido, que só consegue se libertar dessa condição quando tem consciência de seu processo histórico, não apenas em limites teóricos, mas quando participam ativamente das mudanças necessárias para a melhoria das condições. Neste caso, quando os professores de escolas do campo, possuem elementos que são balizadores de suas práticas, tornado-as conscientes e autônomas, capazes de reconhecer pra quê e pra quem estão construindo um processo educativo, somente assim, são capazes de mover-se contra esse processo de unificação de saberes, visto que trabalham com a diversidade, aqui com as especificidades que dizem respeito aos sujeitos do campo.

A partir desses elementos podemos identificar uma prática que seja política, produtiva e até simbolizadora, pelo fato de passar pela concepção de ser social, de se construir ou se desenvolver trabalho na e para a comunidade em que se encontra inserido. Nesta feita, não identificamos pontos relevantes que demonstrem esse reconhecimento dos professores, em relação à sua prática. Severino (2001), porém, destaca que a prática educativa nem sempre é clara, a partir de uma consciência crítica sobre a sua realidade, as vezes, ela contém elementos de uma ideologia diferente à aquela que professa, outras vezes, o sujeito encontra-se alienado no processo a qual pertence, adquirindo uma prática mecânica em seu cotidiano. Essa contradição demonstra que muitas vezes as ações que movem os indivíduos em suas práticas sociais, podem ser ambíguas, confusas em suas intencionalidades.

Em conformidade com o pensamento do autor, entender a prática do professor, embora em regiões, locais de difícil acesso, com poucos recursos, com pouco apoio pedagógico, ainda assim, ele obedece a mecanismos de regulação do seu trabalho, mesmo que estes não estejam presentes da mesma forma que em escolas urbanas. Quando o professor do campo se encontra mais conformado com os mecanismos de regulação do seu trabalho, do que com a comunidade em que vive, isso demonstra, em parte, que o seu papel social está “opaco” (SEVERINO, 2001, p. 8) em relação ao desempenho de seu trabalho.

Quando perguntamos sobre a sua participação em movimentos sociais, em sindicato de trabalhadores, não houve, entre os sujeitos dessa pesquisa, nenhum que estivesse ligado a uma organização profissional ou coisa semelhante. Diante da realidade do campo, podemos refletir que essa ausência, é mesmo composta por um jogo de interesses muito maior em fragmentar os sujeitos, para evitar essas tomadas de consciência, essa educação de fato emancipadora. Que opere retirando a tutela dos de fora sobre os sujeitos do campo.

Até esse momento, construímos uma análise que se propôs a ouvir os professores do campo, buscando traçar o seu papel em diferentes dimensões do seu trabalho, construímos as ferramentas, de modo que fosse de encontro aos aspectos importantes das questões dessa pesquisa. Desse modo, cada fala aqui retratada, foi utilizada no sentido de interpretar, encontrar elementos que constituíssem esse professor de maneira diferenciada.

Mesmo diante das discussões e confrontos com as falas dos sujeitos, não procuramos adotar uma análise que culpabilizasse ou desqualificasse as condições sob as quais são desenvolvidas o seu processo educativo. A intenção de compreender o papel do professor, a partir da fala dos próprios sujeitos, decodificando-as, classificando-as e analisando-as e indo de encontro ao referencial teórico que nos guiou, torna-se um esforço de demonstrar que elementos podem servir de generalizações e especificidades, podem ser enxergadas nesse processo e como esse professor amazônida se vê como ser humano atuando profissionalmente nas escolas em comunidades do campo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS PARA PENSAR SOBRE AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA**

Esse trabalho, assim como a Educação do Campo, é fruto de um trabalho coletivo, suas dimensões foram criadas ao longo de um processo formativo, em que as os questionamentos sobre a temática, ajudaram a construir as reflexões que aqui apresentamos. O objetivo central dessa pesquisa foi analisar o papel do professor do campo na Amazônia-acreana, entendendo os aspectos de sua formação, atuação profissional e papel social, construídos a partir do trabalho que ele desenvolve nas unidades escolares localizadas em áreas de assentamentos rurais. Neste sentido, os caminhos que percorremos para realizar esse estudo revelam o caráter daquilo que estávamos investigando: os sujeitos, o lócus de pesquisa, as questões que foram suscitadas, as abordagens teórico-metodológicas que auxiliaram todo esse processo, são fruto de uma elaboração coletiva, que visa explicar as especificidades do trabalho dos professores do campo na Amazônia-acreana.

Trazer a reflexão sobre a Educação do Campo para o programa de mestrado proporcionou conhecer e aprofundar temáticas fundamentais para essa análise, tendo em vista que antes disso, entendia a Educação do Campo, apenas de uma perspectiva territorial. A reflexão sobre a territorialidade ainda está presente nessa discussão, pois entendemos que os aspectos do campo, são elementos importantes na construção de um saber contextualizado. No entanto, o embasamento teórico suscitou questões, também muito importantes, como a conscientização, a autonomia, a práxis, a construção de um saber voltado para a solidariedade e para o entendimento da Pedagogia do Movimento, do trabalho e dos saberes tradicionais e científicos que constroem o protagonismo da Educação do Campo.

Nessa análise buscamos encontrar elementos que pudessem caracterizar um processo diferenciado de educação das escolas do campo e da floresta na Amazônia-acreana, tendo em vista as diretrizes educacionais que surgiram no final dos anos 1990, a partir dos movimentos sociais de luta pela terra, em que as escolas do campo se tornaram mais participativas no processo da educação escolar de seus moradores, na formação de lideranças dos movimentos sociais, na formação dos professores do campo e etc. Construímos uma narrativa no sentido de contar parte dos processos históricos que permearam esses movimentos, mas também, os elementos históricos que delinearão a

Amazônia-acreana, nessa convergência buscamos encontrar caminhos para estabelecer as possibilidades de se pensar um processo mais significativo de Educação do Campo.

Neste sentido, a abordagem aqui realizada, se fez no sentido de entender os elementos das áreas rurais, que podem ser construtores de um saber significativo e socialmente referenciado, para estas populações. Nesta perspectiva, os dados iniciais nos levaram a destacar o professor como objeto de nossa análise, de modo a constituir uma reflexão em que a escola é, em grande medida, organizada de modo que o trabalho do professor possa ser realizado, que a comunidade possa desfrutar do processo de ensino-aprendizagem que é conduzido por eles.

Para essa análise destacamos como elementos principais, dessa caracterização do professor, o processo de formação inicial, os elementos que constituem a sua atuação profissional e a sua função social na comunidade em que trabalham e alguns até vivem. Dentre os eixos acima citados, procuramos traçar pontos que nos mostrassem elementos de uma práxis educativa que apresentasse elementos diferenciados do trabalho educativo desenvolvido nas escolas urbanas. Com esse intuito, os questionamentos realizados nas entrevistas, buscavam encontrar práticas educativas que estivessem de alguma forma ligada aos costumes, valores, processos histórico-sociais do campo, entendendo que a educação, enquanto parte de uma construção humana, é fruto de uma coletividade, de um processo histórico.

É verdade, que as características das escolas do campo, apareceram a partir dessa investigação, como a organização didático-pedagógica, das classes escolares, sejam elas multisseriadas para o Ensino Fundamental I ou em ciclos de ensino para o Ensino Médio, essas condições foram postas em discussão, pois consideramos que é relevante olhar para esses processos formativos como esses e entender que eles nos dão pistas de como as escolas do campo se organizam e resistem ao processo de oferta de ensino ou da escola propriamente dita, dentro das comunidades.

A partir desses aspectos, buscamos compreender como e qual é o processo de organização didático-pedagógico do professor, frente a essas especificidades, procuramos identificar uma organização autônoma dos professores frente a essas organizações. Os dados das entrevistas forneceram pistas de uma prática muito mais voltadas para formas tradicionais de ensinar e de entender o ato educativo, do que o contrário. É importante ressaltar, que aqui não estamos considerando um rompimento radical das comunidades locais com os órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino do Estado e município, mas buscamos encontrar uma prática mais contextualizada com a realidade

em que vivem os alunos. Utilizamos a o conceito de intelectual orgânico no pensamento de Gramsci, justamente para dar a dimensão do que faz do professor do campo, se existem elementos para caracterizar a sua ação enquanto a de um profissional diferenciado, em que as suas condições de trabalho e o próprio espaço em que se encontra, torna a escola e o ato de educar, diverso do que é necessário ao professor de escolas urbanas.

Ao adentrar mais ainda nas questões que permearam essa investigação, pode-se dizer que o enfraquecimento dos movimentos sociais na Amazônica-acreana, nas últimas décadas, pode ser um fator que demonstra a ausência de uma escola mais transgressora das normas impostas de “cima” para “baixo” e um certo distanciamento dos professores em relação à construção de uma escola do campo de origem mais popular. No entanto, é necessário dizer que, mesmo com a presença dos movimentos sociais na Amazônia-acreana, a educação do campo não teve uma base de construtiva, foram poucas tentativas de se constituir uma escola mais contextualizada com as questões do campo. A falta de elementos do campo na prática educativa do professor, nos chamou atenção, visto que alguns dos professores entrevistados (05 professores) moram na comunidade em que a escola encontra-se inserida.

No que concerne a escola em sua infraestrutura, inicialmente, pode nos remeter a um processo escolar semelhante à educação na área urbana e, até mesmo, na fala dos sujeitos que foram entrevistados, determinados aspectos são reproduções de situações de ensino como de qualquer escola urbana. No entanto, também existem elementos possíveis, que são identificados nesta mesma escola, com esses mesmos sujeitos, que os caracterizam como professores do campo, tais como, as condições de trabalho em que se encontram, a importância de conscientizar os pais dos alunos sobre a importância da escola, tendo em vista, que muitos alunos deixam de ir a escola para auxiliar nas atividades produtivas das famílias, o reconhecimento da importância da escola para a comunidade, bem como as condições que os alunos enfrentam para chegar até a escola.

Embora tenhamos tratado da questão do acesso a escola, em alguns momentos desse trabalho, destacamos que o foco da educação do campo não estava apenas na questão do acesso à escola, a questão apenas do direito à educação como uma política pública que garante que haja ensino para a população do campo. Algumas questões, no entanto, não foi possível enxergar ao longo desse processo, que é são: a participação da comunidades, a partir de saberes tradicionais, processos de construção de uma coletividade, como associação de moradores, sindicatos, elementos culturais ou sociais

em conjunto com os professores e a educação desenvolvida nessas escolas. Esses elementos não foram observados nesse processo de investigação.

No entanto, esses aspectos de uma escola de origem mais popular, com um processo formativo mais enraizado no campo e na conscientização política, cultural e produtiva de seus sujeitos, os quais discutimos na base teórica deste trabalho, não se confirmaram em falas ou posicionamentos dos sujeitos entrevistados. Porém, destacamos que essa ausência não se reduz à situações que se isolam e se encerram no campo. São questões que se entrelaçam em sistemas macros, de decisões e políticas que criam e recriam um sistema escolar atrelado a uma concepção pensada de “cima” para “baixo”, ou seja, a concepção escolar que temos visto reproduzido no campo, está atrelada a ideia de uma educação universal, em que todas as escolas, em diferentes escolas do país, obedecem critérios unificadores, independentes de sua localização e dos sujeitos que a freqüentam e que dela precisam para o seu processo de formação consciente.

A partir dessa perspectiva, insistimos em considerar que a Educação do Campo na Amazônia-acreana pode ser algo arraigado em possibilidades e realidades que ajudem a construir essa consciência sobre o protagonismo do campo na proposição de políticas educacionais mais condizentes com a realidade aqui discutida. Por isso, optamos por essa denominação conceitual de Amazônia-acreana, pois entendemos que nessa região foram construídos processos de uma resistência de trabalhadores do campo e da floresta, que ao se fazerem em sua sociabilidade local, também constituíram esse espaço, preche de diversidades, não apenas de riquezas naturais, mas também de aspectos sociais, culturais e políticos importantes.

Os elementos dessa territorialidade, fez surgir os seringueiros, os ribeirinhos, os indígenas, os colonos e peões, que são homens e mulheres simples, que marcam os nós de identidade da Amazônia-acreana. O Vale do Juruá, que foi o lócus dessa pesquisa é composta por Parques Nacionais, unidades de assentamentos rurais, rios e regiões de preservação ambiental, e que se voltam, em grande medida, para um potencial turísticos, no entanto, as histórias de suas gentes, muitas vezes, não são contadas nas escolas da região. A situação da educação do campo nas peculiaridades deste espaço apresenta todo um potencial para uma formação diferenciada de suas gentes, sejam alunos, professores ou a comunidade a qual a escola está localizada. A floresta amazônica possui inúmeras perspectivas que podem ser atreladas ao processo formativo das áreas de assentamentos familiares, desde a questão ambiental, à diversidade étnica de seus sujeitos, até mesmo a sua territorialidade, que remete às questões políticas maiores.

No entanto, quando nos referimos a esse potencial, percebemos que a escola e os professores do campo dessa região, ainda não se posicionam frente a essa realidade com uma compreensão maior de seus aspectos e isso pode ser fruto de um processo que vem desde o processo de formação inicial de professores que são designados a trabalhar nas escolas do campo – não possui no estado uma formação de professores, que seja voltada para o trabalho no campo – entre outros aspectos, também importantes ao desenvolvimento escolar em áreas de assentamento. Esse pode ser um dos elementos que dificultam a atuação do professor e a percepção mais aguçada do seu papel social em escolas de assentamentos, se percebendo como um intelectual orgânico, que atua num espaço de formação que necessita de um trabalho pedagógico contextualizado, um caráter político e histórico-social de conscientização da importância da agricultura familiar e das formas de sobrevivências dos sujeitos do campo.

À luz do movimento “por uma educação do campo”, que surge a partir dos movimentos sociais, trazemos pontos que se apresentam de maneira diferenciada de outras regiões do país, onde os movimentos de luta pela terra ocorrem de forma mais latente. Na Amazônia-acreana, que já passou por momentos de conflitos territoriais mais intensos – como os empates dos seringueiros, na luta pela manutenção da floresta como espaço de trabalho – apresenta no presente, características de uma luta mais voltada para a sobrevivência na terra, a partir do trabalho com a produção familiar.

Essa situação, no entanto, não configura uma situação de ausência total de conflitos, portanto, seria de fundamental importância encontrar nas escolas do campo, elementos das lutas e da vida de seus moradores, de sua comunidade. A ideia de uma escola, mais voltada para a construção de um saber coletivo, popular e mais consciente é uma possibilidade que observamos para a construção de um saber do campo e da floresta, em que a função da escola e o papel dos professores, passam a ser mais propositivo e mais condizente com as potencialidades locais.

Nessa perspectiva, a questão da organização do trabalho pedagógico em relação à seleção dos conteúdos de ensino, do planejamento, da elaboração de materiais, foram parte da investigação que realizamos nesse processo, isso porque, procuramos entender em que medida se dá o trabalho do professor nas escolas do campo. Considerando, que essa autonomia, levaria a uma escola mais imersa às questões que envolvem seus alunos e professores, porém, são poucos elementos que dão indícios de um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado com as situações do campo e da floresta. A isto atribuímos o fato de que assim como nas escolas urbanas, os conteúdos e formas de

ensino, seguem um padrão pré-estabelecido por órgãos e instituições que propagam a ideia de uma educação uniforme.

A partir disto, verificamos que as duas escolas investigadas, seguem um padrão normativo de ensino, que embora possuam especificidades – como a modalidade de ensino multissérie – continuam atreladas a ideia de uma escola com padrões de seriação, com olhos para a organização do trabalho docente da forma tradicional de ensino e que se volta para a inserção nos padrões que se assemelham a escolas urbanas.

Em tempos de financiamento da educação por órgãos internacionais, que ditam as regras da educação, é necessário pensar como as escolas do campo poderão resistir a essa padronização, aos sistemas de nucleação, que fecham escolas em comunidades tradicionais, que dificultam o acesso dos estudantes, que não levam em consideração os elementos da territorialidade desses sujeitos.

Os elementos formativos, como foram trabalhados neste estudo, nos mostram como a prática do professor do campo, tem se realizado de uma forma muito distante da realidade em que trabalham e vivem esses professores. Assim, como tem se constituído num elemento de precarização do trabalho docente, uma vez que, muitos acabam por recorrer a uma formação inicial realizada sem pensar ou propor uma lógica diferenciada para os professores que atuam em escolas do campo.

Assim, como a formação inicial acaba se constituindo algo fora dessa realidade, também as formações continuadas, atendem um caráter uniformizador, que não passa de uma reprodução dos currículos de maneira padronizada, em que as escolas do campo, apenas se adequam ao sistema macro de ensino. Essa constituição, na forma de ensinar e aprender, acaba por gerar uma falsa sensação, de que as escolas do campo só podem se assemelhar as escolas urbanas, no sentido de qualidade, se reproduzirem as mesmas formas de ensino, os mesmos currículos, as mesmas formas de organização escolar.

Desse modo, professores, alunos e a própria comunidade, possuem como referencia as formas de ensino tradicionais, o que leva a marginalização e a discriminação de qualquer outro modelo de organização, que não seja a que já é concebida e conhecida pela maioria dos sujeitos. No entanto, enquanto forma de servir aos interesses de uma comunidade, este tipo de escola, não poderia estar mais distante da realidade a qual está inserida. Ainda assim, esses elementos de conscientização podem surgir, a medida que professores e alunos e a comunidade, em geral, começarem a observar a realidade a qual fazem parte, trazendo elementos para a constituição de uma educação realmente coletiva, que se volta para a construção da cidadania.

Portanto, este trabalho, não busca o encerramento de uma análise a partir do universo de sujeitos aqui entrevistados. Os posicionamentos que aqui assumimos, são pontos que buscamos ressaltar a fim de traçar as concepções, características e possibilidades para a construção de uma educação popular.

Neste sentido, apresentamos essas reflexões, como elementos de uma análise, que se encontra em curso, visto que os interesses nesse campo da pesquisa, não se encerram com o trabalho apresentado até aqui. Entendemos os professores do campo, bem como a sua práxis, como algo em transformação, que pode ser alterada, renovada e reconstruída a partir de um entendimento da sua realidade. Consideramos, que a Educação do Campo, é um processo político de luta por situações educacionais mais amplas e como todo processo político não é fácil se estabelecer em um campo dotado de interesses dominantes, no entanto, assim como as comunidades de assentamentos familiares resistiram ao avanço do capitalismo sobre a terra, a Educação do Campo, também poderá resistir e criar traços histórico-sociais importantes nessa região.

## REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Asas da Florestania leva educação às comunidades da zona rural do Acre**. 17 nov. de 2014. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/asas-da-florestania-por-uma-educacao-de-qualidade-nas-comunidades-rurais-acre>> Acesso em: 20/05/2019.

ACRE, Governo do Estado. **Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Acre, Fase II: Documento Síntese**. 2 ed. Rio Branco: SEMA, 2010.

ACRE, Secretaria de Meio Ambiente. Aspectos socioeconômicos: população e as condições de vida, infraestrutura e a economia do Acre/ Programa Estadual de **Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre**. Rio Branco: SEMA, Acre, 2011.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno: Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p.177-195, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 16/07/2018.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. Por Uma Educação Básica do Campo: a educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, n. 2.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan/mar, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

\_\_\_\_\_. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salette; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

BARROS, Oscar Ferreira. “Currículos” e Saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Histórico do Pronera**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 15/11/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pceb036-01-pdf>> Acesso em: 26/08/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação Popular**. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> acesso em: 09/12/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: editora brasiliense s. a. 1984.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução Andréa Stábel M. Silva.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Setembro, 2005, Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrária e Coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação.

FETZNER, Andrea Rosana. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. *In*: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 – coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4.

GATTI, Bernardete Angelina. Os Professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>> Acesso em: 15/07/2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. Tradução de Daniel Bueno.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

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 realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs. CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1127-1151 out./dez. 2017.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **Migrantes Sulistas: caminhadas e aprendizados na região acreana**. Rio Branco: Edufac, 2018.

MENDONÇA, Sônia Regina de Mendonça. Estado. In: CALDART, Roseli Salete; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de educadores –

reflexões sobre o Pronera e o Procampo. Revista **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> acesso em: 20/08/2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan/dez. 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette; et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas classes multisseriadas. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas/SP: autores associados, 1999 – coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Silvio Simione da. Silva, Elverenice Vieira da. Apontamentos de uma experiência com o ensino de geografia em áreas de assentamento rural, no Acre. **Revista Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 4, n. 7, p. 230-239, fev. 2009.

SILVA, Silvio Simione da. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário na Amazônia-acreana**. Presidente Prudente, SP: UNESP, 2005. Tese (doutorado).

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2 ed. atual., ampl. e rev. Curitiba: Ed UFPR, 2016.

SOUZA, Israel P. D. **Democracia no Acre: notícias de uma ausência**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014 – (Temas em Educação Escolar, n. 19).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998 – (prismas).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE 1 - GUIA DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

**Objetivo:** Identificar como se deu o processo de formação inicial e a relação com a escola do campo

1. Quando e como você começou a trabalhar nesta escola?
2. Você já trabalhava como professor (a) antes de ter formação superior? Se sim, pedir que fale como iniciou a profissão.
3. Você considera que a formação inicial lhe deu uma boa base para desenvolver o trabalho pedagógico que faz atualmente?
4. Que dificuldades você teve no início da profissão?

**Objetivo:** Entender como o professor organiza o trabalho pedagógico desenvolvido na escola

1. Como você organiza o tempo das disciplinas a serem ministrada no cotidiano escolar?
2. Que tipos de materiais pedagógicos você tem disponível para desenvolver as atividades escolares?
3. Quanto tempo você dedica ao planejamento didático das aulas?

**Objetivo:** Compreender se há alguma autonomia no trabalho desenvolvido pelo professor na escola do campo

1. Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo?
2. Como você avalia as aprendizagens dos alunos?

**Objetivo:** Identificar se existe relação do currículo escolar com as áreas rurais familiares

1. Você identifica relações dos conteúdos que ensina com os espaços da zona rural em que trabalha? Se sim, em que medida você identifica os conteúdos que podem ser trabalhados nesta perspectiva?
2. Existe alguma formação de continuada para professores, que aborde as temáticas do campo como forma de ensinar os conteúdos didáticos?

**Objetivo:** Identificar os benefícios e dificuldades de se trabalhar em escolas do campo

1. No que você considera o seu trabalho diferente ou semelhante ao dos professores das escolas urbanas?
2. Qual a importância que você atribui à localização dessa escola da área rural? Qual a importância dela para a comunidade em volta e para os próprios professores?

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)  
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Acadêmico em Educação – MED**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Elverenice Vieira da Silva, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, estou realizando um estudo intitulado: **Educação do Campo: o significado das escolas do campo e o trabalho docente**, que tem por objetivo: Compreender o significado da escola do campo e o papel dos professores, na manutenção da lógica de vivência das áreas rurais de Cruzeiro do Sul e Rio Branco - Acre. Esta pesquisa é importante na elaboração da dissertação de mestrado, que trata das questões que envolvem as escolas do campo e o trabalho docente, suas diversidades e desafios no processo de escolarização de comunidades rurais.

a) A população alvo é constituída por docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino médio, lotados nas escolas da rede estadual dos municípios de Cruzeiro do Sul e Rio Branco – Acre.

b) Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, realizada pela pesquisadora Elverenice Vieira da Silva, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mara Rezende Machado, e, para realizá-la, preciso(amos) de sua contribuição. Neste sentido, convido (amos) o sr., a sr.<sup>a</sup>, a participar da referida pesquisa.

c) A sua participação na pesquisa consiste em responder ao questionário referente a pesquisa e entrevista sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola em que trabalha.

d)A pesquisadora Elverenice Vieira da Silva, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação – UFAC, telefone (68) 99905-7202, e-mail elverenice84, encontra-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr., a Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr., a Sra. não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, **para que seja preservada sua identidade e mantida a confidencialidade dos dados coletados.**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado: **Educação do Campo: o significado das escolas do campo e o trabalho docente**, do qual concordei em participar de livre e espontânea vontade. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação e que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2 deste TCLE como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Elverenice Vieira da Silva

Cruzeiro do Sul– AC, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.