



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

**PEDRO PEREIRA FILHO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DA ATUALIDADE NA  
TRANSAMAZÔNICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCOLA BELARMINA  
SOARES, VILA BELA VISTA, PLACAS/PA**

PLACAS - PA  
2021

PEDRO PEREIRA FILHO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DA ATUALIDADE NA  
TRANSAMAZÔNICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCOLA BELARMINA  
SOARES, VILA BELA VISTA, PLACAS/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Colegiado do Curso de  
Licenciatura em Educação do Campo,  
como requisito para obtenção de grau de  
Licenciado em Educação do Campo,  
pela Universidade Federal do Pará,  
Campus de Altamira.

Orientadora: Profa. Raquel Lopes.

PLACAS – PA  
2021

## RESUMO

O presente texto foi elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa e também da observação por mim feita durante anos trabalhando na mesma, tendo como objetivo discutir sobre os desafios que é para o professor e aluno na oferta e recebimento do ensino-aprendizagem na área específica da Linguagem (artes, literatura e língua portuguesa), da escola Belarmina Soares do município de Placas. A metodologia utilizada na produção do material empírico analisado, consistiu em observação direta no local e entrevistas com pais, alunos, professores e a diretora, tendo como intenção a reflexão sobre os fatores que diminuem a efetividade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem. Os resultados preliminares da pesquisa apontam uma série de agentes interferindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem criando um abismo entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem na escola.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Língua portuguesa, ensino e aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho busco problematizar algumas questões envolvendo a relação escola-comunidade que se mostraram muito caras a sujeitos envolvidos na vida escolar em uma comunidade rural da Transamazônica, no período compreendido entre janeiro de 2016 e julho de 2019. Dentre estas questões, destaca-se, de forma muito proeminente, o descompasso entre o currículo escolar e a realidade da vida local, com desdobramentos negativos que vão desde a “desmotivação” dos professores, passando pelo “desinteresse” dos estudantes até situações bem graves como a não participação destes em inúmeras aulas por falta de transporte.

Os dados analisados neste trabalho foram produzidos ao longo do triênio 2016-2019, como já mencionado, e envolvem observação direta no local, entrevistas e, auxiliariamente, análise de documentos; o esforço compreensivo incidirá, sobretudo nas informações advindas das entrevistas com professores e estudantes. Estas entrevistas, assim como as observações, foram realizadas no ambiente da Escola Belarmina Soares por ocasião das pesquisas de Tempo-Comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Linguagens, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira/Polo de Placas, do qual sou conculinte e cuja dinâmica será apresentada mais à frente.

A concepção teórico-metodológica em que se baseia a reflexão aqui proposta prima por uma abordagem compreensiva (MAFFESSOLI, 2010) e interpretativa da realidade investigada (ALVAREZ; PASSOS, 2009) por meio da qual não se busca, propriamente, descobrir, nem revelar nada, mas sobretudo acompanhar processos

tentando superar a perspectiva da pesquisa “sobre” e avançando-se na direção da pesquisa “com”; assim, bem mais do que descobrir supostas verdades previamente estabelecidas a respeito da situação objeto de estudo, busca-se acompanhar movimentos, compreender posicionamentos e conhecer representações assumidos pelos sujeitos envolvidos da pesquisa (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018).

Essa mudança de perspectiva da pesquisa “sobre” para a pesquisa “com” se deve especialmente ao fato de reconhecermos que as pessoas envolvidas numa situação sabem coisas sobre essa situação, formulam e seguem representações a respeito de seus aspectos definidores. Uma pesquisa que se pretende respeitosa não pode desconsiderar tais formulações/representações/saberes, nem tampouco aderir ingenuamente a eles; mas, buscando conhecê-los, colocá-los em suspenso, problematizá-los confrontando-os com outros elementos da realidade para mensurar seu papel na construção dessa realidade.

Como veremos, é o exercício de explicitação desses pressupostos, sem idealização e sem culpabilização, mas numa articulação dialética com outras visões e com aspectos objetivos da situação que nos permitirá avançar na elaboração de leituras menos estreitas dos problemas enfrentados e na desejada superação destes. Desse modo, temas relacionados ao ensino-aprendizagem são aqui abordados levando em consideração os contornos teórico-metodológicos acima delineados visando contribuir para uma maior aproximação do trabalho escolar às necessidades da comunidade atendida pela EMEF Belarmina Soares.

O interesse nessa pesquisa é, então, elucidar elementos para compreender a importância da consonância entre família/professores/comunidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de modo que a educação escolar estabeleça e mantenha um diálogo com a vida local não somente para ‘fazer sentido’ em termos simbólicos, mas para não continuar sendo uma ação contra o povo, porque a escola do campo precisa se constituir em uma aliada no enfrentamento aos desafios da atualidade, aproximando-se cada vez mais das necessidades e anseios daqueles em nome de quem ela existe, por isso busco ouvir os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo e discutir as responsabilidades atribuídas aos professores nessa parceria para que aconteça maior integração das famílias no processo pedagógico na comunidade rural Bela Vista, na região da Transamazônica.

Para melhor compreendermos o estudo realizado, o trabalho foi organizado em três seções além da introdução e das considerações finais. Na seção 1, O ‘campo’ da

educação do campo. Na seção 2, Comunidade e Escola Na seção 3, A educação do campo como movimento e a escola do campo como território em disputa.

### **O 'CAMPO' DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nesta seção, temos uma breve discussão a respeito de que campo estamos falando quando usamos a expressão “educação do campo” para diminuir o risco de resvalar em uma visão idealista ou, pelo contrário, em uma visão fatalista da realidade em que estão inseridas a comunidade e a escola aqui enfocadas. Conforme nos alerta Fernandes (2005), para uma compreensão realista e coerente de “campo”, que considere os diversos fatores aí implicados, precisamos partir do conceito de ‘território’ (FERNANDES 1999; 2005; 2008), como espaço social em disputa no qual diferentes forças sociais, políticas e econômicas, com suas respectivas narrativas, se confrontam de forma, ora mais, ora menos, explícita e brutal.

Dentre as forças mais presentes na região em estudo, podem ser identificadas, em linhas bastante gerais, pelo menos três grupos distintos: 1) os grandes proprietários de terra; 2) os médios e pequenos agricultores estabelecidos em lotes próprios e com algum tempo de trabalho; 3) trabalhadores rurais sem terra, meeiros, agregados, diaristas em fazendas. As famílias que procuram a unidade escolar Belarmina Soares pertencem aos dois últimos grupos, são de cultura oral e pouca ou nenhuma experiência de letramento, em muitos casos nutrem poucas expectativas em relação à escola como meio de mobilidade social ascendente e não se sentem parte da comunidade escolar, indicador mensurado a partir de sua ausência nesse espaço (motivo de constantes e reiteradas queixas dos professores).

As tensões acima mencionadas, embora não se manifestem fisicamente no interior da escola em termos de conflitos abertos, estão presentes no senso comum e alimentam o imaginário social, inclusive o escolar, e são facilmente perceptíveis no discurso da meritocracia, segundo o qual bastaria o aluno se esforçar para aprender, “ser alguém” e “vencer na vida”, independentemente das condições socioculturais e econômicas em que vive.

Esse discurso, assim como a forte ideologia que o sustenta, impõe ao aluno e a sua família individualmente toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso e desobriga a escola de responsabilidades sociais e coletivas, provocando um sentimento de apatia, desinteresse e desmotivação. Antes de entrarmos nesses aspectos que permeiam e marcam o processo de ensino-aprendizagem mais

internamente, vejamos um pouco do contexto local.

## **Comunidade e Escola**

### ***Breve histórico da comunidade/Vila***

Esta comunidade, que tem o nome de Bom Jesus, foi fundada no ano de 1972 na época da colonização da Transamazônica; ocupação foi se dando em função do loteamento às margens da rodovia, onde se aglomerou um grande número de famílias acampadas em grandes barracões à espera que o INCRA entregasse os lotes a cada colono cadastrado. Neste acampamento foi levantada uma pequena igreja católica, onde aconteceu a primeira missa, no final do ano de 1972, celebrada pelo padre Frei Gregório.

No ano de 1973, o INCRA construiu cinco casarões para servir de apoio para os funcionários e um campo de futebol, o que promovia boa movimentação nos finais de semana. A primeira escola, instalada nessa ocasião, tinha o nome de ESCOLA MEC SEDUC KM 221, foi construída pelo INCRA em 1973 e ficava a 3 km do centro comunitário, no lote do senhor Bernardo de Souza Aguiar, pois ficava exatamente ao meio da gleba e facilitava o trajeto para ambos os lados.

A primeira professora chamava-se Bernadete Guimarães Cerqueira, era esposa de um dos colonos e mesmo tendo apenas a 4ª série era na época a pessoa mais preparada para a função, na qual trabalhou durante três anos, depois foi embora da região. Com sua partida, a escola passou 2 anos parada até que foi contratada a professora Cleide Pereira da Silva, que ficou no cargo durante dois anos, mas também se demitiu e foi embora. No ano de 1980, assume o cargo de professora a senhora Elizete Maria Mattos e a escola mudou para o núcleo comunitário passando a funcionar numa das casas do INCRA que estava desativada.

Em 1981, o Senhor Laurindo Soares da Silva, agricultor, comerciante e presidente da comunidade, resolveu dividir parte do lote comunitário em terrenos urbanos e fundar um vilarejo, no que foi apoiado pelos comunitários. O loteamento foi um sucesso e no ano de 1982 foram construídas 100 casas, pois os colonos das vicinais vizinhas mudaram-se para a Vila para que os filhos tivessem acesso à escola. Assim surgiu a Vila Bela Vista, que hoje tem aproximadamente 300 casas, perfazendo um total de aproximadamente 1000 habitantes.

Com o surgimento da vila e o aumento do número de alunos, o prefeito, que na época era de Aveiro, construiu duas salas de aula e contratou mais 4 professores,

ampliando o grau de formação dos alunos até a 8ª série.

Com o surgimento da Vila e aumento da população, a igreja católica construiu uma capela maior e um barracão comunitário, que também funcionava como sala de aula, onde aconteciam as festas comunitárias e os festejos de Bom Jesus, nome da comunidade; essas comemorações, promovidas pela igreja católica, são a maior tradição cultural do lugar e duram 4 dias, com muita comida, bebida, leilões e cavalgada; com o tempo, uma igreja ainda maior foi construída em alvenaria e posteriormente um novo barracão, ambos existentes até hoje. As igrejas Adventista do Sétimo Dia e Assembleia de Deus, que haviam sido implantadas no surgimento da Vila, construíram novas sedes maiores e de alvenaria.

### ***Contextualização da escola***

A escola Belarmina Soares, antiga MEC/SEDUC Km 221, é uma Instituição que pertence à rede pública estadual, porém municipalizada em 1997, que no início possuía uma área equivalente a 900 m<sup>2</sup>, localizada na Comunidade Bela Vista, no município de Placas ao longo da Rodovia Transamazônica, no Estado do Pará. O nome dado a essa instituição foi uma homenagem à senhora Belarmina Soares, esposa do senhor Domingos Barbosa, agricultor e primeiro comerciante local, de grande influência no processo de fundação do vilarejo.

Atualmente a escola funciona em outro prédio construído pelo governo federal, projeto aprovado em 2010 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, executado apenas no ano de 2014 pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, com uma área significativamente maior; 5400 m<sup>2</sup>; apesar dessa mudança, persistem situações problemáticas que ainda não foram adequadamente enfrentadas. Em termos físicos, o espaço é insuficiente, o ambiente é muito quente e pouco acolhedor; não existe quadra de esportes, nem biblioteca.

A escola não dispõe de materiais didáticos em quantidade suficiente para o contingente de alunos (estes utilizam os livros e os deixam na sala de aula para a turma do próximo período utilizar, o que impossibilita um trabalho extra classe ou o aprofundamento do estudo em casa). A merenda escolar é inadequada (os alunos dizem que não aguentam mais tomar suco artificial de caju com bolacha).

O transporte escolar é impróprio e insuficiente (caminhões com capotas de lona conhecidos como “pau de arara”); os alunos que dependem desse transporte chegam à escola sempre sujos de poeira, no verão, e de lama, no inverno; muitos saem de

casa sem almoçar para não perder o transporte; alguns percorrem longos trechos a pé até o local onde pegam o transporte; outros às vezes precisam percorrer uma grande distância até a escola. Todas essas situações provocam atrasos e mesmo descontinuidades no percurso formativo, ocasionando o não cumprimento do quantitativo de dias letivos previsto em lei.

Quanto ao acesso a tecnologias de informação e comunicação, a escola não dispõe de espaço propício (laboratório de informática), nem de equipamentos que poderiam melhorar as condições de trabalho pedagógico. Os recursos didáticos disponíveis se resumem a livros didáticos que, como já vimos, não são suficientes para a quantidade de estudantes.

Não há recursos financeiros suficientes para suprir as necessidades da escola, embora esta unidade escolar seja atendida por programas de apoio financeiro como o PDDE (Programa Dinheiro Direto aa Escola), PDE-interativo (seleciona índices e dificuldades escolares), Mais Educação (alunos tempo integral na escola), PDDE Campo (auxilia no reparo da estrutura física) e ATLETA NA ESCOLA (apoio ao esporte). Esses programas são fiscalizados e geridos pelo Conselho Escolar, que conta com um conselho fiscal, responsável pela prestação de conta desses recursos acima citados a cada final de ano para Secretaria de Educação que, como Unidade executora, repassa as informações para o FNDE.

Quanto ao seu quadro funcional, a Escola Municipal Belarmina Soares atua com 38 funcionários nas suas respectivas funções, sendo a maioria destes cargos ocupada por trabalhadores concursados e sindicalizados, boa parte desses funcionários são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). O último concurso público foi realizado no ano de 2006, pelo então prefeito Santo Pereira de Oliveira; hoje após muitas lutas sindicais, possuímos lei de cargos e salários (PCCR-Planos de Cargos e Carreiras) que está sendo parcialmente cumprida.

A maioria dos professores, por serem residentes nesta comunidade, assim como eu, tem formação em Magistério, por ser a opção oferecida aos jovens neste município em outros tempos; posteriormente, muitos conseguiram acessar o ensino superior: há 13 formados em Pedagogia; 03; em Língua Portuguesa; 03 em Matemática; e eu, concluindo a licenciatura em Educação do Campo. Do pessoal de apoio administrativo, 01 é formado em pedagogia e os demais têm apenas o nível médio.



Até o ano de 2017, a equipe gestora era escolhida por eleição democrática envolvendo toda a comunidade. No entanto, corremos o risco de perder essa autonomia e passarmos a ter o diretor indicado pelo prefeito/secretário de educação com a finalidade de atender a desejos de políticos; inclusive, atualmente, o diretor já é instruído a fazer da escola um “curral eleitoral”.

Há um coordenador pedagógico que atua na escola Pólo e atende as escolas anexas (campo) que chegam ao número de dezesseis; os professores dessas escolas anexas vêm à escola-polo uma vez por mês para a elaboração de suas atividades. A escola anexa mais próxima do polo fica num raio de 8 km da escola polo, essas escolas oferecem o ensino para séries iniciais e fundamental menor todas estas escolas, funcionam em modalidade multiseriado, com apenas um professor que também é responsável pela merenda e limpeza da escola. Ao concluir o fundamental menor os alunos dessas escolas migram para a escola polo Belarmina Soares para a conclusão do fundamental maior.

A identidade curricular desta escola, que aqui se configura como a questão central deste trabalho, por sua importância como desafio a ser coletivamente enfrentado, será tratada na próxima seção.

## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MOVIMENTO E A ESCOLA DO CAMPO COMO TERRITÓRIO EM DISPUTA**

Nesta seção, tentarei dar conta da reflexão que mais me provoca inquietações, tanto na condição de educador, quanto como sujeito do campo: *o que faz de uma escola uma escola do campo?*

Até o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo (em 2015), pouco me dava conta dessas questões e de seus desdobramentos na nossa vida real, cotidiana. Tinha apenas uma vaga noção e muito pouca preocupação com a questão do sentido da escola.

Ao longo do Curso de Educação do Campo, passei a tomar conhecimento de questões políticas ligadas à educação, como a má conservação das estradas vicinais, a precariedade dos transportes escolares, assim como o fim da gestão democrática em 2017, quando os cargos de gestão das escolas começaram a ser “loteados” entre vereadores que passaram a nomear diretores em troca de voto, colocando em risco a relativa autonomia que existia e os funcionários perdessem o estímulo pelo trabalho (indicador medido pelo resultado do IDEB de todo o município que teve uma grande

baixa).

Logo no primeiro Tempo Comunidade, de acordo com a pedagogia da alternância e com intuito tanto de convencer a escola que seu funcionamento deverá ocorrer de acordo com a realidade do aluno e não seguindo um currículo blindado, imposto pela SEMED, quanto mostrar na prática para as famílias a importância delas no convívio escolar, assim como tanto a família quanto a escola precisam ter consciência e contribuir para que o aluno quando adulto, permaneça no campo. Fizemos um belo seminário envolvendo as famílias dos alunos da comunidade em que eu trabalhava, quando um pai tem conhecimento do que realmente ocorre na escola, ele também participa na resolução dos problemas e não apenas critica professor ou direção. Nos Tempos-Comunidade seguintes, II e III especificamente, fomos aprofundando as pesquisas e reflexões sobre várias questões da existência e do funcionamento das escolas em que trabalhávamos. E quantas descobertas!

A Escola Belarmina Soares trabalha com o um projeto pedagógico 'genérico', que traz uma proposta geral para todos os alunos, ou seja, ela não é adequada para os alunos do campo, tratando essa especificidade a partir do modelo urbanocêntrico, dando pouca ou nenhuma importância para os modos de vida do campo, seu tempo, espaço, história, lutas e projetos sociais. Até o ano anterior à implantação da BNCC, o currículo era uma réplica de listas de conteúdos elaboradas por técnicos da Secretaria Municipal de Educação para escolas da cidade, sem nenhuma consideração pela realidade das escolas localizadas nas comunidades rurais, nem por seus sujeitos. Vejamos o que nos disse a diretora desta escola em entrevista ao ser perguntada sobre sua percepção a respeito da educação do campo:

*[...] é uma modalidade de ensino que trabalha com alunos com aprendizados e saberes universais sobre o local onde vivem. Sendo assim a educação deveria ser diferenciada das escolas urbanas levando em consideração este aspecto de saberes na prática e que devem ser sistematizados oferecendo assim condições do aluno escolher se permanecem ou não na zona rural. Hoje nossa realidade não lhes dá escolhas, pois os alunos que moram na zona rural e querem completar o Ensino Médio têm de ir para as escolas localizadas na zona urbana, que não estão de acordo com os princípios da educação no campo. ( 18 de março de 2019).*

Vê-se que existe uma percepção relativamente clara de aspectos importantes do conceito de educação do campo, porém ainda bastante restrita a uma perspectiva formal, como se a questão se reduzisse a diferenças de conteúdos e de metodologias de ensino, no sentido de se fazerem adaptações de temas (“saberes”) universais à

realidade local. Reconhecer essa diferença, assim como o direito amplo de aprendizagem dos alunos do campo e seu acesso a conhecimentos gerais, já é bem importante, mas é insuficiente, e a maneira como foi apresentado o argumento da inexistência de escolas do campo no nível do ensino médio nas comunidades acaba reforçando uma falsa dicotomia, como se ser “do campo” implicasse impossibilidade cognitiva de compreender outras realidades ou de pensar criticamente a respeito de temas/assuntos exteriores à realidade imediata dos sujeitos do campo.

Esse é um dos grandes equívocos criados e alimentados a respeito da concepção de educação do campo e bastante criticado por Antunes-Rocha (2021) porque ignora o caráter de movimento dessa concepção, restringindo seu alcance a ideias limitadas de adaptação e contextualização de conteúdos e metodologias, como se o problema fosse apenas uma questão desse plano. Quando os teóricos da educação do campo falam de território em “disputa” (CALDART, 2008; MOLINA; FERNANDES, 2005; MUNARIM, 2011) não estão se referindo apenas a escolhas entre propostas pedagógicas diferentes, maior ou menor frequência de temas específicos nas listas de assuntos/conteúdos a serem trabalhados nas aulas ou adaptação do tempo escolar ao calendário agrícola.

A questão é bem mais complexa e precisa ser enfrentada como tal. Mas antes de tentarmos aprofundar esse debate, vejamos as percepções de mais três sujeitos sociais implicados na experiência aqui tratada. Ao fazermos uma pergunta similar a uma professora da referida escola, questionando-a a propósito da identidade dessa unidade escolar, ela nos disse que:

*Como pertencemos ao campo somos escola do campo, sentimos esta necessidade de trabalhar com nossos alunos currículos mais práticos que fizessem a diferença na vida das crianças, jovens e adultos quando voltassem da escola para casa, mas hoje infelizmente enfrentamos desestímulo dos alunos, estradas mal conservadas que dificultam a chegada dos mesmos com comodidade na escola, conseqüentemente as atividades pouco interessam a eles, pois dificilmente somam com as necessidades do seu cotidiano. (professora do sétimo ano, 13 de março de 2019).*

Tem-se aqui, novamente, um reconhecimento formal de aspectos diferenciais importantes da educação do campo, mas ainda limitado ao plano meramente curricular (e isso no sentido de ‘adaptação’ de conteúdos à realidade imediata dos alunos ou a uma suposta aplicabilidade utilitarista de saberes escolares à resolução

de problemas do cotidiano). Parece que a escola não pode ser pensada para além disso e os professores colocam a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos na família e nos próprios alunos.

Os docentes acreditam que aulas com assuntos baseados no cotidiano dos alunos e na cultura do lugar facilitariam a aprendizagem, mas dizem que não são suficientes para garantir motivação e aprendizagem efetiva, pois o fato de vivenciarem todos os dias a cultura no cotidiano pode tornar o ensino enfadonho e monótono, o que é uma possibilidade dependendo de como se vai fazer isso. A professora Isabel em uma live em 2021 falou um pouco sobre a educação do campo, que desde de 1998 sempre teve suas barreiras, uma das quais ainda é fundamental é a forma como a apresentamos e se o sujeito do campo realmente é protagonista. Na prática fica visível as dificuldades da educação do campo pois é difícil concluir os cursos de formação, é difícil nos estágios dos alunos, é difícil unir realidade e prática pedagógica na sala de aula.

É corriqueiro que, a maioria das pessoas nascidas e criadas em áreas rurais não quer que seus filhos fiquem lá, querem que eles saiam e deixem essa realidade para trás. Para que possamos mudar essa percepção de que o campo é atraso, o sujeito do campo não pode ser mera ilustração e sim o texto, o conhecimento surge da prática, não para preservá-lo e nem para não ignorar outros saberes e sim para atentar para sua realidade para confrontar sua existência. Pessoa (2006, p. 173), relata um acontecimento que ele e sua equipe vivenciaram relativamente a essa situação:

No final dos anos 1990, um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás desenvolvia um trabalho de EJA no Assentamento Tijuqueiro em Morrinhos-GO, quando, em certo dia, em plena aula, fomos surpreendidos pela manifestação acintosa de alguns alunos que acabou tendo o consentimento de toda a turma: "Não aguentamos mais fazer contas de leite", disseram eles. Para nós, a melhor maneira de adequarmos o desenvolvimento das quatro operações matemáticas à realidade dos alunos era trabalhar com a produção, beneficiamento, consumo, comércio de leite. Não percebíamos que aquilo era uma superposição fatigante, uma vez que isso já era praticamente todo o cotidiano de trabalho daqueles destinatários de EJA. Tivemos, então, que orientar o trabalho pedagógico, pois estávamos claramente diante da conclusão de que o rural estava mais em nossas cabeças do que na deles.

Com aquele episódio vimo-nos em meio a um universo mais amplo de discursos, projetos e relatos de "lutas camponesas" elaboradas em espaços distantes daqueles de atuação dos trabalhadores rurais. Muitas vezes nem mesmo lhes é dada a possibilidade de fornecer a sua própria gramática. Nomes, definições e encaminhamentos são comumente decididos por pessoas e agências que não têm sensibilidade ou paciência para lidar com a diversidade de manifestações do rural e criam as suas próprias, mais simplificadas e supostamente mais lógicas ou politicamente mais corretas

para falarem do rural. (PESSOA 2006, p. 173)

Essa ressalva é importante não para deslegitimar a discussão sobre a necessidade de currículos mais afins à realidade das comunidades rurais, mas especialmente para problematizar a visão dicotomizada, estanque e empobrecedora do que vem a ser essa realidade, que, como nos lembra Pessoa (2006), é multifacetada, complexa e contraditória; e, mais importante ainda: seus sujeitos têm saberes, expectativas e uma “gramática” própria em que expressam suas necessidades. A escola, se quiser de fato contribuir para o fortalecimento dessas comunidades, precisa aprender a “ler” essa gramática para atuar eficazmente na condução de processos educativos condizentes com as realidades dos estudantes do campo e de duas famílias.

Não se trata, como nos alerta Antunes-Rocha (2021), de ensinar ou não ensinar determinados tipos de conhecimentos em uma ou outra ordem de prioridade, mas de compreender e propiciar condições de entendimento crítico a respeito das hierarquias que estruturam desigualdades socioeconômicas e são por elas estruturadas. Essas hierarquias e as desigualdades que engendram foram tão naturalizadas que tendemos a reproduzi-las de forma irrefletida em nossas narrativas e práticas cotidianas, como se fossem imutáveis e eternas; esse hábito mental está tão enraizado em nossa cultura, na linguagem, no conjunto do imaginário social que o reproduzimos de forma automatizada e com tamanha resignação como se não houvesse outra possibilidade.

A educação do campo como movimento requer esse exercício de compreensão dialética das realidades do campo e de seus sujeitos, sem o qual não se conseguirá avançar. A cultura local é importante, mas não é autônoma e nem está em oposição fechada à cultura da sociedade envolvente dos tempos atuais em que algumas coisas mudam muito rapidamente. A escola do campo, como espaço de encontro das diversas configurações socioculturais presentes no mundo rural, pode se configurar como lugar de constituição de novos sujeitos que compreendem a pluralidade de situações existentes no seu entorno e buscam se posicionar singular e coletivamente frente aos inúmeros desafios que lhes cercam.

Para isso, o trabalho pedagógico cientificamente informado, politicamente consciente/comprometido e culturalmente sensível, embora não seja condição suficiente, é fundamental para se começar a mexer nas estruturas de poder que a escola produz e reproduz cotidianamente. Vejamos, por exemplo, a situação da área

de Linguagem, na qual se manifesta de forma bastante emblemática a enorme distância entre as necessidades reais de aprendizagem e aquilo que é oferecido como ensino.

De acordo com a BNCC/Base Nacional Comum Curricular, instituída pela resolução nº 2/2017 (BRASIL, 2017), a área de linguagem é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais, Língua Inglesa. A finalidade do estudo nessa área é possibilitar ao estudante a participação em “práticas de linguagem diversificadas que lhe permitam ampliar suas capacidades em manifestações artística, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade as experiências vividas nas etapas anteriores de escolarização”. (BRASIL, 2018, pág. não consegui encontrar

Embora essa normativa seja recente, na disciplina de Língua Portuguesa as diretrizes curriculares centrais que tomam a linguagem como espaço privilegiado de interlocução já haviam sido propostas desde a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), há pelo menos duas décadas. O que justifica a permanência de um trabalho pedagógico com fragmentos isolados de metalinguagem gramatical, mecânico, prescritivo e claramente improdutivo em termos de apropriação efetiva de recursos linguísticos?

Assim como em língua portuguesa, dados da presente pesquisa mostram que em Artes e Literatura o currículo praticado na escola investigada segue um modelo elaborado em nível municipal que não tem conexão com o cotidiano de vida dos alunos e 80% das atividades propostas são fragmentos copiadas de escolas de outras cidades.

A escola Belarmina Soares é meu local de trabalho onde atuo como professor e também onde realizei todas as minhas pesquisas de Tempo Comunidade durante o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Observei que a maioria dos alunos do ensino fundamental maior vem de escolas multisseriadas localizadas nas estradas vicinais, cujos professores são nomeados por políticos de acordo com o retorno eleitoral e não se preocupam com a qualidade da formação dos alunos, que saem do quinto ano com um nível muito precário de leitura e escrita.

Quando estes alunos chegam à escola Belarmina Soares não passam por nenhum processo de alfabetização, pois os professores alegam que têm um currículo a seguir e que a alfabetização deveria ter acontecido nos anos anteriores e assim vão

passando a conta para o próximo. O resultado é o aluno chegar aos anos finais com baixo nível de aprendizado, principalmente na parte de leitura e escrita. Quando indagada a respeito dessa situação, a diretora da escola comentou: “Acredito que a alfabetização precisa acontecer na idade certa e que estes alunos por algum motivo perderam o momento certo de serem alfabetizados e agora não conseguem mais aprender”<sup>1</sup>.

Os professores levam ao pé da letra o currículo imposto pela SEMED, fazem seus planos de aula seguindo o livro didático que quase nada tem a ver com a realidade dos alunos. A prioridade é passar aos alunos pedaços esparsos de nomenclatura gramatical, às vezes ‘contextualizada’ com alguns exercícios de interpretação textual. A medida adotada para ajudar esses alunos nessas dificuldades foi a “aula de leitura”, que é como uma disciplina de reforço, mas pouco funciona porque a professora apenas entrega um texto e o aluno lê sem nenhuma orientação; o gestor escolar escolhe sempre para esta disciplina um professor ou professora que está sem condições físicas para encarar uma sala de aula e então vai cumprir horário na sala de leitura.

Enfrentar essa situação de não aprendizagem requer uma ampliação do olhar para todo o processo e não somente para as provas que são aplicadas (que por vezes parecem ser a única preocupação da escola). O aprendizado, como já vimos, vai além da gramática, ele está no processo, na evolução de uma atividade para outra, ou seja, em toda trajetória percorrida pelo aluno e, sobretudo, na possibilidade de conferir sentido a essa aprendizagem por meio do uso efetivo da linguagem fora da escola, em situações menos artificiais de interação social, especialmente na esfera pública, onde práticas eficazes de linguagem são requeridas como direito de cidadania, como nos lembra Rangel (2010):

um dos principais direitos do cidadão é o de poder participar, direta e indiretamente, das várias instâncias e funções envolvidas no trato da “coisa pública”, exatamente aquelas que garantem a autonomia política de uma sociedade e lhe determinam rumos a serem seguidos. E se não soubermos que instâncias e funções são essas, se não participarmos dos processos que as definem e que conduzem às decisões relativas ao que é do interesse de

---

<sup>1</sup> O Plano Municipal de Ensino de Placas (PME) diz que frente a situações como essa, é necessário: 2.15- Aderir e/ou criar Política de Correção de Fluxo que compreenda um conjunto de ações de caráter emergencial, associadas às ações preventivas e permanentes de correção de fluxo e que provoquem uma mudança de cultura dentro de uma realidade caracterizada por alunos defasados em idade/ano, multirrepetentes, com histórias de fracassos acumulados e autoconceito negativo que contemple: uma metodologia diferenciada, acompanhamento sistemático das turmas, apoio aos professores, acompanhamento especializado aos alunos (assistência social e psicológica) e materiais específicos.

todos e de cada um, se não zelarmos pelo efetivo cumprimento dos direitos e deveres intimamente associados à cidadania, seremos cidadãos apenas no papel. Não pode haver cidadania plena, portanto, onde não há efetivo exercício de direitos e deveres, por sua vez formalmente estabelecidos e reconhecidos pela sociedade.

Sendo assim, podemos dizer que a escola – e em especial a escola pública – é uma das principais instituições socialmente encarregadas de dar concretude ao cidadão abstrato das constituições, leis, estatutos etc. Em decorrência, cabe à escola, entre muitas outras atribuições, dar a todos uma mesma formação básica, ou seja, aquela formação capaz de propiciar a cada aluno um dos principais requisitos da cidadania: a apropriação pessoal de uma herança cultural comum. E como essa herança só se constitui em meio a diferenças de todo tipo – gênero, cor, etnia, condição social etc. –, deve-se entender por básica aquela formação que permita ao indivíduo, independentemente de suas condições particulares iniciais, constituir-se como protagonista da sociedade em que vive. (RANGEL 2010, p. ?????)

Temos, aí, mais uma evidência da necessidade de articulação entre o trabalho pedagógico (especialmente, mas não apenas, na área de linguagem) e a vida social mais ampla. Durante as pesquisas que servem de base a este trabalho, perguntamos a pais de alunos da escola Belarmina Soares como viam essa questão da relação entre o que seus filhos estudavam e a vida cotidiana na comunidade. Os pais foram entrevistados foram incisivos ao reconhecer que a escola desempenha papel decisivo na educação e que se faz necessário haver uma integração, pois é a partir dessa ligação que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Para eles (pais), a desmotivação (motivo de reiteradas queixas dos professores) não é somente dos alunos, mas também dos professores e se ressentem disso; afirmam que a integração escola/família/comunidade não acontece, pois a escola raramente trabalha com a realidade local; todos os pais entrevistados disseram que não é preciso trabalhar somente com as necessidades do campo, mas sim, é necessário que os professores não ignorem a importância da cultura da roça e que valorizem essa riqueza na escola, não apenas de forma alegórica em datas comemorativas. De acordo com eles, não há nada na disciplina de língua portuguesa ou em qualquer outra disciplina que tenha relação com o local em que vivem, com suas práticas e modos de vida. Relatam que sempre são chamados para reuniões, quando tem mutirões de limpeza comunitária e no dia da comemoração alusiva ao dia das mães.

Como já mencionado, trata-se, em sua maioria, de famílias de trabalhadores rurais de médios e pequenos proprietários, com pouca ou nenhuma escolarização formal e para quem a cultura escolar ainda é um fator dissonante, pois tira os filhos



do convívio e do trabalho familiar, mas não agrega o valor prometido a esse ‘sacrifício’. Quando mandam seus filhos à escola, esperam que esta cumpra seu papel social de difusora de conhecimentos “superiores” que não ignorem a vida local, mas que oportunizem o acesso a melhores condições de vida e de trabalho.

Nesta pesquisa, também interrogamos estudantes a respeito de sua visão sobre a escola e sua importância. Sabemos que uma pessoa ao chegar à escola traz uma bagagem sociocultural ligada à sua família, pois a sua primeira instância de socialização é a família; quando o aluno chega à escola o aluno não é uma tábua vazia, ele traz consigo uma bagagem que às vezes é confrontada na escola. Todos os alunos entrevistados dizem não estar motivados a vir à escola; alguns disseram que preferiam ir para a roça ou ficar em casa no celular; consideram que a parte legal da escola é a educação física porque o professor só pega a bola e dá para eles se virarem. Vejamos o depoimento de um adolescente de 16 anos, aluno do oitavo ano.

*Quando eu era criança queria ser professor, pois o fato de poder ensinar outra pessoa na minha cabeça era lindo, meus pais sempre contaram como foi a trajetória deles para conseguirem estudar, eram quilômetros percorridos a pé, a merenda levava de casa dentro de uma vasilha de margarina, geralmente farofa de ovo, não tinham sapatos, não tinham livros, apenas um caderno de 48 folhas levado em uma sacola de havaianas... (13 de março de 2019)*

De acordo com Pedro, seria mais fácil enumerar o que tinha naquele tempo porque não tinha nada do que tem hoje:

*[...] mas o respeito pelos professores e respeito por aquilo que era conquistado tinha, hoje meu pai fala que temos tudo nas mãos e não sabemos dar o verdadeiro valor (...) eu que não quero ser mais professor, e pelo que eu vejo não conseguirei ser alguém na vida porque a cada dia que passa mais difícil fica de conseguir concluir uma faculdade e ter um emprego. Passamos a maior parte do tempo na escola, acordando e indo todos os dias na esperança de sermos alguém e no final das contas não conseguiremos nem um emprego nessa sociedade capitalista que a cada dia mais está substituindo pessoas por máquinas e tecnologias. Então a pergunta era se algo me desmotivava a vir a escola; o motivo é esse: estudar, estudar e não ser o alguém na vida que meu pai e minha mãe sempre quiseram e ainda ser dominado na sociedade por pessoas que não querem o bem das outras, só o mal.*

*Tenho as sandálias, tenho os materiais, tenho o transporte, estou cercado de tanta coisa que antes não existia, no entanto não terei oportunidades de fazer uma faculdade boa ...*

É impressionante o grau de acuidade dos registros feitos por esse aluno, que não somente compreende o legado simbólico familiar, como desvela as contradições envolvidas na oferta da educação escolar, expondo as fragilidades da promessa de

ser “alguém na vida”, isto é, da ilusão vendida pelo discurso da meritocracia de ascender socialmente por meio da estudo. vida do aluno, oferecendo uma educação solidária e democrática.

O processo de aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimentos, experiência, habilidades, valores e atitudes passados pelos pais. A experiência, o significado que o aluno traz para sala de aula, sua capacidade de pensar e seu modo de trabalhar devem ser respeitados, mas também questionados, colocados em suspenso, problematizados. A educação do campo como movimento pode oportunizar experiências de autoconhecimento e de reflexão sobre as condições materiais de existência em que os povos do campo vivem ou são obrigados a viver.

De onde vêm a falta de expectativas, a pobreza, a falta de oportunidades? De onde vem o discurso de que as coisas sempre foram assim? Por que a escola da comunidade não tem biblioteca, laboratório de informática nem quadra de esportes? A quem interessa que as comunidades do campo continuem sem saber de seus direitos e que seus jovens permaneçam alheios aos destinos da vida pública? Miguel Arroyo (2017) nos fala do “direito a se saber” como um direito ao conhecimento da própria identidade e das condições materiais e simbólicas em que esta foi se formando como tal.

A educação do campo como movimento é esse exercício de se “se saber”, de se perguntar os porquês de uma dada situação, aprofundando e ampliando a compreensão histórica dos contornos da vida real, imediata, e de projeção, sonho e imaginação de outras possibilidades de futuro. Nesse movimento aprende-se que a escola precisa conhecer o cenário que lhe cerca, para de fato fazer parte dele e ter participação ativa na solução dos problemas que a cercam. A comunidade pode ser uma parceira da escola na resolução dos problemas; ao se aproximar da comunidade, a escola tem mais condições para atuar efetivamente ajudando a elaborar a crítica ao presente e o desenho do futuro.

Os professores da escola em estudo julgaram os alunos desmotivados. Essa realidade pode ser explicada por diferentes fatores: a falta de acolhimento no ambiente escolar, o currículo urbanocêntrico, a falta de diálogo entre a escola e a comunidade, entre tantos outros que podem influenciar negativamente no processo de aprendizagem. Mas os pais disseram que também falta motivação aos professores – condição que, sabemos, se deve a fatores como a má remuneração, a falta de autonomia das escolas, o fato de viverem assujeitadas a mandos e desmandos da

sujeira que envolve a política local.

Esta pesquisa observou ainda que todos os professores entrevistados acreditam que as dinâmicas em sala de aula e atividades criativas influenciam positivamente na motivação dos alunos e, conseqüentemente, na aprendizagem. partindo desse ponto de vista, poderiam propor atividades e estímulos adequados que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes sem menosprezar os seus conceitos espontâneos, mas utilizando-os como base para a ampliação de uma nova compreensão do que está ensinando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

(refazer prestando atenção em frases de efeito e julgamentos de valor, tente deixar o texto da conclusão parecido com o restante do texto...)

A conclusão extraída da pesquisa realizada é que a Escola Belarmina Soares não oferece aos alunos uma estrutura para conforto e aprendizado por não possuir materiais didáticos suficientes. Quanto à dificuldade de descoberta, verificou-se que os professores tendem a culpar os alunos e as famílias. Eles raramente revisam as estratégias de planejamento de aulas que não sejam seguir estritamente um currículo padronizado. Os pais, por sua vez, culpam a escola e os professores, não percebendo que eles são os primeiros professores do filho, por isso os alunos já devem estar motivados a ir à escola e trazer de casa boas maneiras e respeito, que são fundamentos que contribuem para princípios pedagógicos eficazes.

Vimos que a motivação pode fortalecer a relação ensino-aprendizagem e tornar o desenvolvimento pessoal mais prazeroso e eficaz. Portanto, é importante que os professores apliquem o conceito de motivação desenvolvendo estratégias que criem um clima de confiança e respeito pela situação específica de cada indivíduo na sala de aula e na vida.

Dos resultados expostos pode-se concluir que a motivação dos alunos depende em parte da motivação dos professores, do ambiente escolar, o que afeta o seu nível de aprendizagem, grande parte dos alunos da Belarmina Soares não estão motivados, alguns alunos disseram que não aguentavam mais as explicações de

gramática e texto. As emoções negativas são conhecidas por terem um impacto negativo no processo de ensino. A falta de motivação dos alunos está intrinsecamente ligada ao planejamento e desenvolvimento do currículo pelos professores. Esses por sua vez devem basear suas atribuições nas necessidades de seus alunos, sempre levando em consideração os momentos e fases sociais de todos. Os professores dizem que os alunos acham a sala de aula monótona no seu dia a dia, possivelmente por falta de estratégia, pois Placas tem muita produção no campo, por exemplo: gado, tanto para carne quanto para leite, cacau, arroz, pimenta-reino, açai , piscicultura, frango, porco, etc. Se o professor conhece bem a situação real da produção de campo e organiza bem a aula, a aula definitivamente não será monótona.

Os pais sentem que é importante focar na situação real do aluno na sala de aula e que a interação entre a família e a escola é importante, no entanto a maioria dos pais só entra na escola para fins de matrícula.

Alguns alunos preferem ir para lida do campo do que para a escola Justificam-se os confortos que hoje existem no meio rural, por exemplo: eletricidade, graças a todas as ofertas de luz planejadas, quase todos os assentados possuem equipamentos agrícolas que podem agilizar o trabalho, por exemplo, tratores, cortadores elétricos, acreditam eles que ir para escola não é a solução para os problemas cotidianos porque as pessoas que passará a nos governar não querem pessoas estudiosas, querem apenas pessoas que vendem seu trabalho por salários baixos e não questionam nada; pessoas confortáveis, que não lutam por seus direitos, para isso criou-se uma situação difícil e enganou com o discurso das massas. O maior desafio hoje é encontrar estratégias eficazes para ajudar a reverter essa situação negativa, e é claro que devemos aprender a aprender.

Assim, verifica-se que a educação não é feita por uma só pessoa, sendo necessário envolver a escola e a família num esforço conjunto, e as responsabilidades de ambas merecem ser realçadas no desenvolvimento crítico da cidadania, dando maior ênfase na interação dessas instituições. O objetivo é formar um cidadão com caráter.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ANTUNES-ROCHA, Isabel.** CICLO DE DIÁLOGOS 11 05 21  
<https://www.youtube.com/watch?v=I0TD8XDDRYA>

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, Brasília. Anais do I Encontro... Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)> Acesso em: 3 jul. 2019.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: por um olhar pesquisante rural. *Antropolítica* – Revista Contemporânea de Antropologia. Niterói, n. 21, 2º semestre de 2006, p.171-190.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? IN: RANGEL, Egon de Oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). *Representações sociais em movimento*. Pesquisa em contextos educativos geradores de mudanças. Appris Editora: Curitiba, 2018.