

## As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo

Jéssica Pauletti<sup>1</sup>, Sandra Maria Wirzbicki<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Campus Chapecó. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rodovia SC-484, Km 02. Fronteira Sul - RS. Brasil. [paulettijessica@gmail.com](mailto:paulettijessica@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

**RESUMO.** O enfoque na Educação do Campo (EdoC) deve-se aos intensos movimentos de discussão e implantação de ações educacionais nesse espaço diferenciado que apresenta potencialidades variadas de ensino e aprendizagem. Neste artigo, compreensões voltam-se às percepções das relações entre escola e comunidade a partir de práticas e conhecimento da EdoC entre professores que atuam em escolas do Ensino Médio da região sudoeste do Paraná. Os materiais empíricos da pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada desenvolvida junto aos professores de escolas do campo, as quais foram transcritas e analisadas com base na Análise Textual Discursiva. Os resultados possibilitaram organizar categorias que indicam a existência de dificuldades na elaboração do planejamento por parte dos professores e uma participação efetiva da comunidade, assim como entendimentos limitados acerca da localidade e organização do currículo. Apesar de dificuldades, existem tentativas, como a realização de feiras e visitas às propriedades rurais, além da compreensão do quão é necessária desenvolver temáticas do cotidiano dos alunos nas aulas, possibilitando abordagens significativas dos conteúdos. Ainda, a partir das análises, emerge uma problemática maior que envolve esses professores, a escola e a comunidade: trata-se da Educação do Campo com traços fortes da Educação Rural.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem do Campo, Cotidiano, Formação Docente.

## The school community relations under the conception of teachers who work with Countryside Education

**ABSTRACT.** The focus on Countryside Education is due to the intense actions of discussion and implementation of educational actions in this differentiated space that features varied teaching and learning potentialities. In this article, the comprehension faces the perceptions of the school community relations from the practices and knowledge of education in the countryside among teachers who work at Intermediate Education schools in the South Western region of Paraná. The research empirical materials were collected by means of semi-structured interviews developed together with teachers from schools in the field that were transcribed and analyzed through Discursive Textual Analysis. The results made it possible to organize categories that indicate the existence of difficulties in the elaboration of the planning for some teachers and effective community participation, as well as limited understanding about the location and curriculum organization. Despite the difficulties, there have been attempts, such as the organization of fairs and visits to rural properties, in addition to the comprehension of how necessary it is to develop students' daily lives issues to allow for meaningful approaches of the contents. Also, from the analyses, a greater concern emerges involving those teachers, the school and the community, which is education in the countryside with strong traces of Rural Education.

**Keywords:** Teaching and Learning in Countryside, Daily, Teaching Training.

## Las relaciones entre escuela y comunidad en la concepción de profesores que actúan en Escuelas Rurales

**RESUMEN.** El enfoque en la Educación en Escuelas Rurales se debe a los intensos movimientos de discusión e implantación de acciones en este espacio diferenciado que presenta potencialidades variadas de enseñanza y aprendizaje. En ese artículo, comprensiones se vuelven a las percepciones de las relaciones entre escuela y comunidad a partir de prácticas y conocimientos sobre la Educación en Escuelas Rurales entre profesores que actúan en escuelas de Enseñanza Media de la región suroeste de Paraná. Los materiales empíricos de busca fueron colectados por medio de entrevista semiestructurada desarrollada junto a los profesores de escuelas rurales, las cuales fueron transcritas y analizadas con base en el Análisis Textual Discursivo. Los resultados posibilitaron organizar categorías que indican la existencia de dificultades en la elaboración de planeamientos por parte de los profesores y una participación efectiva de la comunidad, así como entendimientos limitados cerca de la localidad y organización del currículo. A pesar de las dificultades, existen tentativas, como la realización de ferias y visitas a las propiedades rurales, además de la comprensión de cuan necesario es desarrollar temáticas del cotidiano de los alumnos en las clases, posibilitando abordajes significativos de los contenidos. Todavía, a partir de los análisis, emerge una problemática más grande que envuelve esos profesores, la escuela y la comunidad: se trata de la Educación en Escuelas Rurales con marcas fuertes de una educación rural que se vuelve al capitalismo.

**Palabras clave:** Enseñanza y Aprendizaje en Escuelas Rurales, Cotidiano, Formación de Profesores.

## **Educação do Campo: Uma história de conquistas em permanente construção**

Ao pesquisar acerca da Educação do Campo (EdoC)<sup>i</sup> é necessário ressaltar a questão geográfica, bem como a dicotomia entre a zona rural e urbana, que estão sofrendo alterações com o passar do tempo. A saída das pessoas da zona rural foi significativa, considera-se que entre 1970 e 2010, a população rural caiu de 44% para 15,6%, o que demonstra o processo rápido da urbanização, contudo, ainda são 30 milhões de pessoas que vivem nesse espaço, em 2010. A redução dessa população está associada com as taxas nacionais mais baixas de natalidade; disparidades sociais e econômicas; a saída de membros dos núcleos familiares (geralmente do sexo feminino para estudar); e, além disso, pelo crescimento da agricultura moderna, padronizada por máquinas (Maia & Buainain, 2015).

Além dos elementos mencionados como determinantes para a redução da população do campo, há de se considerar que são poucas as manifestações do Estado referentes às políticas educacionais nessa área. Aquelas feitas, geralmente são em respostas à visão externa de países, a

exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra, que afirmavam que as populações rurais seriam alvo de marginalização e atraso para o avanço do capitalismo. Assim, “a política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (Ribeiro, 2012, p. 298). Por conta disso as pessoas não eram consideradas sujeitos das políticas, o que aconteceu foi que: “... as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas” (Idem, p. 299).

Essa situação precisava mudar uma vez que o campo é um território com alterações constantes e que carece de análise, pois: “os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios” (Fernandes, 2006, p. 3). Nesse sentido, começaram as inquietações a respeito da terra, das condições de trabalho e da educação aos sujeitos do campo.

A pretensão de reivindicar por direitos tomou “corpo” ao final da década de 1980 e se expandiu nos anos de 1990, uma vez que faltavam políticas voltadas a esses sujeitos. Com o passar do tempo, por conta da organização de intelectuais, das instituições e dos movimentos sociais, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, o processo de luta ganha maiores seguidores. A partir da realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, começaram a ser discutidas as vontades que deveriam ser pautadas em uma educação no campo e suas singularidades. A EdoC foi construída com os sujeitos que estavam presentes naquele meio, ela não foi imposta por uma instituição do governo, foi organizada e argumentada por ideias do povo e para o povo do campo. Assim:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada

em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 259-260).

Como podem ser observados nas descrições, os eventos tinham como objetivo reforçar a importância de construir em conjunto uma educação aos povos do campo. Além desses marcos citados, desenvolveu-se a partir do I ENERA o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” que provavelmente contribuiu para a continuidade das atividades pelo país. Associado a isso começaram os primeiros indícios de olhar adequadamente para o espaço do campo, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo Governo Federal em 16 de abril de 1998.

E, por conta disso, os avanços da EdoC estão diretamente associados às ideologias de cidadania e democracia dos movimentos sociais, entendidos como elementos e fontes de mudanças. Deste modo, acredita-se que a força dos movimentos sociais foi fundamental para rever o olhar educacional ao campo, pois se entende que eles foram: “... os grandes atores desse processo que se caracteriza simultaneamente como resistência e negação à ordem autoritária e como proposição e

instituição de uma ordem democrática fundada no reconhecimento dos direitos de cidadania” (Silveira, 2000, p. 79).

Assim, as lutas idealizadas pelos movimentos sociais possibilitaram melhorias na qualidade de vida dos homens do campo, pois questionaram as diferentes esferas do governo provocando desestabilização do poder, influenciando por meio do caráter político a educação que contribui em mudanças no campo. Nessa perspectiva, a EdoC existe graças ao movimento de inúmeros sujeitos organizados em instituições, que compõem uma história de lutas e reivindicações, sendo definida como: “fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (Vendramini, 2007, p. 123).

Dentre as várias reivindicações, uma delas refere-se à escola, sendo que essa instituição, por estar localizada no campo, tem características próprias, com o objetivo de construir escolas com lições de democracia, em um cenário público e de qualidade, respeitando a realidade e as necessidades dos sujeitos locais (Paraná, 2010). A escola é um dos objetos principais da EdoC, na intenção de incluir os sujeitos no

processo de humanização. Há uma diversidade de temas possíveis em torno da EdoC. Nesse trabalho são abordadas as relações entre a escola e a comunidade, dois segmentos que aparecem constantemente nos discursos dos movimentos sociais e intelectuais e em documentos oficiais da área.

Primeiramente, é importante conhecer diferentes definições para comunidade, das quais algumas aqui contempladas. O grupo social denominado comunidade serviu de base para estudos como: Os parceiros do Rio Bonito, Cruz das Almas e *Amazon Town*. Nesses trabalhos há evidências da influência da modernidade na organização coletiva dos sujeitos. Ao longo da história da modernidade existe uma tensão conceitual e simbólica das categorias comunidade e sociedade, a qual é constituída de diferentes grupos que a definem na pluralidade de atos e características (Albuquerque, 1999). Essa autora define que o conceito de comunidade pode servir a “todas as formas de relacionamento caracterizadas por intimidade, aspectos emocionais, engajamento moral e continuidade no tempo” (p. 51).

Na sociologia, de modo geral, as concepções acerca das relações comunitárias são pautadas em fatos

sociais organizados em coletividade, considerando as singularidades pessoais, cuja unicidade é formada pela pluralidade e convivência entre os diferentes, pois o indivíduo não é pensado isoladamente, deslocado das condições históricas, culturais e sociais que lhes conferem existência pela presença do outro. Assim, a singularidade, a individualidade de cada um é entendida como um componente essencial para a construção do universo social, não para fazer predominar os interesses de uma minoria sobre a coletividade (Trindade, 2001).

Mediante o exposto, destaca-se que o conceito de comunidade está relativo e depende do contexto. Aqui tratar-se-á com aquelas associadas à área da educação. No campo escolar, em termos de documentos oficiais, é notória a referência sobre a aproximação que deveria existir entre o ambiente escolar e a comunidade. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é abordada a relevância em:

... mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo

situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (Brasil, 1998, p. 10).

Essa preocupação apresentada em um documento amplamente acessado permite perceber que independente de onde a escola está inserida, há uma necessidade de relacioná-la com a comunidade, na intenção de formar pessoas comprometidas com o seu meio social. Uma das principais legislações propostas para apresentar as especificidades do campo são as Diretrizes organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB): Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 e nº 2 de 28 de abril de 2008.

Nas duas resoluções são apresentadas sugestões do envolvimento da comunidade na organização das instituições escolares, apresentando-se como elemento constituinte nos trabalhos escolares, na participação ativa de uma gestão democrática e constituindo outros mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola com os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Nesse sentido, as existências das escolas no campo caracterizam-se como

uma forma de inclusão na dimensão social das comunidades. Trata-se assim, de um processo de cultura e humanização, pois é função dessa instituição ocupar-se dos problemas do tempo atual, fortalecendo as lutas sociais e problematizando questões de cada comunidade e, por consequência, do país. As pessoas da comunidade podem colaborar com os educadores na medida em que houver envolvimento com as atividades pedagógicas e o meio, uma vez que: “a tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção” (Caldart, 2003, p. 75).

Na compreensão da educação como um processo coletivo, o campo não pode ser entendido como espaço isolado, e nesse sentido adota-se o termo “Território Camponês”, defendido por Fernandes (2012) em uma das explicações conceituais no Dicionário da Educação do Campo. De modo sucinto, o território é uma unidade de espaço, e as relações ali presentes, conforme a sua razão de existir, receberão uma denominação diferente. Em específico ao campo, essa unidade pode ser entendida como território camponês à medida que: “...

compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (p. 746).

Por conta disso, esse autor coloca que se estabelecem diferentes culturas que “dão vida” ao campo, permitindo multiculturalidades de produções, costumes, tradições e experiências que são ensinados as novas gerações que também são ensinados desde muito cedo a resistir às insistências capitalistas, que tomam os territórios como locais apenas de produção em grande escala. Nesse sentido, o território camponês é constituído pelas pessoas que ocupam um determinado espaço e pelas relações que elas estabelecem entre si e com as instituições: o Estado, o sistema capitalista, o agronegócio e os movimentos sociais que lutam por dignidade a esses sujeitos. Em virtude dessas multiculturalidades, os interesses são divergentes e carecem de análise, pois podem influenciar na dinâmica de legislações, organização escolar, propostas pedagógicas do corpo docente, currículo entre outros aspectos.

Para ampliar os entendimentos de como a EdoC e a comunidade se relacionam, são necessárias pesquisas

em diferentes comunidades, tais como as propostas nesse trabalho, em que são destacadas as concepções de EdoC entre docentes que trabalham com essa modalidade de ensino e expressam de diferentes maneiras o possível estabelecimento das relações entre escola e comunidade. Conhecer e compreender as concepções dos professores tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, seja na educação urbana ou no campo, os quais são desafiados diariamente pelas situações que vivenciam.

Assim, esse artigo contempla um recorte da pesquisa desenvolvida durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Realeza/PR). O estudo focou três municípios da região sudoeste do Paraná, na intenção de compreender como os professores de Biologia que atuam em escolas do campo relacionam os conteúdos com o cotidiano dos alunos, bem como estabelecem proximidades dos trabalhos escolares com a comunidade.

Das diferentes conclusões, o presente artigo foca em uma das vertentes, na questão de: como são as relações entre escola e comunidade a partir da concepção de educadores da

disciplina de Biologia da rede pública estadual de Realeza, Marmeleiro e Francisco Beltrão – Paraná, baseando-se em suas práticas metodológicas e conhecimentos da EdoC?

### **Percurso Metodológico da Pesquisa**

A presente pesquisa<sup>ii</sup> é de cunho qualitativo e teve como intenção principal compreender a realidade por meio do discurso de quatro professores de Biologia do Ensino Médio que atuam em três escolas do campo, que pertencem ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão – PR. São profissionais formados na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os professores serão identificados por nomes de flores da região: Rosa, Hortênsia, Margarida e Girassol.

Um dos pontos chave do estudo é entender como são as diversidades do campo em termos geográficos e de sujeitos. Para obtenção dos dados de pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada composta de doze questões, voltadas a sete aspectos, em especial: 1) formação inicial e continuada dos professores; 2) tempo de atuação no magistério com questões relacionadas diretamente a EdoC e à organização metodológica; 3) materiais,

4) abordagens de novos conteúdos; 5) entendimentos da terminologia “contextualização”; 6) utilização das propriedades rurais no planejamento/desenvolvimento das aulas; 7) relação da escola com a comunidade (espaços e pessoas) na elaboração e desenvolvimento das aulas.

Dentre todos esses pontos, a análise nesse trabalho será remetida aos dois últimos pontos (seis e sete), sendo que as questões elaboradas foram as seguintes: a) Qual é a relação com a comunidade local na elaboração e andamento das aulas? b) De que forma as propriedades rurais das famílias dos alunos são usadas como local de estudo? Além dessas questões, os professores tinham liberdade para comentar outros pontos que envolvessem a temática.

O registro das falas dos professores ocorreu por meio de áudio, sendo as falas transcritas posteriormente constituindo o material empírico analisado. O recorte dos excertos foi analisado com base na Análise Textual Discursiva-ATD, caracterizada como uma mediação entre análise de conteúdo e de discurso, a qual segue alguns passos fundamentais: 1. Organização dos textos em unidades de significados, baseados na interpretação do

pesquisador, das teorias e reflexões iniciais; 2. Nessa etapa é possível estabelecer categorizações que evidenciam as relações entre os significados semelhantes; 3. Construção de textos com as interpretações das análises do processo, denominando-se como captação do novo emergente (Moraes & Galiuzzi, 2007).

### **Ações e Reflexões sobre práticas dos professores da EdoC**

A partir das transcrições das entrevistas e sucessivas leituras, foi possível organizar excertos de falas que contemplassem aspectos da EdoC. Dessa análise emergiram três categorias assim organizadas: **1. Comunidade reduzida aos familiares dos alunos; 2. Relações da Educação do Campo com o cotidiano; 3. Rotatividade de professores**, as quais são apresentadas e problematizadas nos tópicos a seguir.

#### **Comunidade reduzida aos familiares dos alunos**

A primeira categoria expõe alguns entendimentos de comunidade apresentados pelos professores entrevistados mais voltados aos pais ou familiares que possuem alunos matriculados nas escolas em que os professores trabalham sem estabelecer

vínculos com outros grupos/instituições do contexto local. Essa situação é reforçada à medida que os pais se dirigem à escola, mesmo quando não são convocados para conversar a respeito do desempenho dos alunos, sendo essa uma prática mais comum de acontecer do que na cidade. E quando convocados, há um compromisso da participação, de forma pontual. As falas dos professores Rosa e Girassol explicitam essas colocações.

Não vêm com muita frequência, mas eu acho que nas escolas do interior eles vêm mais, bem mais do que na cidade, sem você chamar. Sem ter a necessidade de chamar para resolver problema, o pai está ali perto, ou alguém ali perto, a tia, a avó está ali por perto, ah vou dar uma passadinha na escola e chegam (Rosa).

Quando tem reunião com os pais, eles participam sempre e a gente fala, a gente questiona, ... eu já incentivo de eles pedirem em casa, dos exemplos, mas perguntem para o pai, para a mãe se não é melhor aqui, que no campo é bem melhor, você consegue mais coisas, então eu trabalho, eu já dou o que eles fazer em casa perguntando para o pai e mãe (Girassol).

Pelos depoimentos é possível compreender que o envolvimento das famílias do campo com a escola acontece de forma mais intensa e podem ser reportados trabalhos, documentos e campanhas em prol da educação que

utilizam a família como uma parceira indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Isso é algo que concordamos, ao passo que se entende que as famílias são essenciais na formação das crianças e de sua importância em participar das atividades de escola. Contudo, nossa reflexão é na possibilidade de que outras famílias que integram a comunidade e que não possuem filhos em idade escolar ou os idosos, por exemplo, possam fazer parte dessa vivência. Desse modo, o caráter da comunidade pautar-se-ia pela sua unidade, que é assegurada pela pluralidade. Isto é, na comunidade, a diversidade e os conflitos que lhe são consequentes não são base de separação entre os seus partícipes; ao contrário, são atributos para o crescimento (Trindade, 2001).

Apesar da participação das famílias com a escola do campo ser mais expressiva do que na cidade, ela ocorre especialmente quando a escola propõe atividades como expresso na fala de Margarida:

Eles [os pais] vêm para escola, e a gente [escola] tem todos os produtos, batata, mandioca, queijo, ovos, verduras em geral e coisas assim, a gente faz nas salas e os pais vêm para uma reunião da escola e aproveitam para comprar esses produtos e é uma gratificação. Já o terceiro ano, tem

as sementes também que a gente proporciona para as famílias, vários tipos de semente que eles podem levar para as casas e plantar (Margarida).

A feira relatada por Margarida tem a intenção de comercializar produtos entre os agricultores, mesmo que aconteça esporadicamente esse contato, gera um momento de compartilhar produtos, experiências e saberes, uma aula sem livros e cadernos, no diálogo entre saberes diversos.

Assim, a relação da escola com o entorno pode ocorrer pelo estabelecimento de diálogos e confiança entre os sujeitos, uma vez que haverá compartilhamento de saberes, oportunizando voz e vez para que nas conversas se entendam as necessidades de ambas as partes (escola e comunidade) e desenvolvimento de estratégias de como trabalhar isso (Bezerra *et al.*, 2010). Tal perspectiva é reforçada em Cadernos Temáticos do Paraná, que sugerem: “Investigar a comunidade é um exercício que pode revelar um conjunto de características, elementos da vida cotidiana, que quando articulados com os conteúdos escolares podem contribuir muito para valorizar as especificidades locais” (Paraná, 2010, p. 67).

## **Relações da Educação do Campo com o cotidiano**

Nesta categoria foram organizados aspectos relativos às especificidades do campo, pensando na logística da comunidade, que são vivenciadas na EdoC. Torna-se essencial reconhecer o entorno, uma vez que “a realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida” (Arroyo, 2004, p. 54).

Nesse sentido, uma questão levantada por um dos docentes diz respeito à segurança e locomoção de estudantes e professores quanto à saída destes da escola. De alguma forma isso interfere nas atividades escolares, sendo utilizados os espaços sem a necessidade de atravessar a rodovia federal, chamada popularmente de BR.

Então a gente na verdade evita sair do entorno da escola, mas tem ali a igreja, tem o pavilhão é tudo ali em volta. Então automaticamente qualquer atividade que tu sai você já está ali envolvida com algum outro setor da comunidade, mas a gente na verdade evita sair mais do que ali em função do perigo mesmo, da segurança deles para você não sair na estrada (Rosa).

Outro ponto que pode ser analisado nesse excerto, é que são citados alguns espaços que fazem parte de um contexto histórico que acabam

sendo o núcleo da comunidade, geralmente são nesses locais que começam a se instalar as primeiras casas e por consequência se expandir o lugar. Nesse quesito, um dos professores aborda que alguns espaços, como a igreja, por exemplo, é utilizada para uma interação entre escola e comunidade, é um contato simplório e pontual a princípio, mas revela um esforço de aproximação.

a escola que eu trabalhava ano passado, tipo uma vez por mês, por exemplo, tinha culto, missa lá na comunidade, a escola ia junto na missa, participava meia hora, quarenta minutos na missa, se a escola fazia alguma coisa, a comunidade vinha e participava (Hortênsia).

O estilo de vida em comum a partir da afetividade das relações de parentesco, vizinhança e compadrio, o pertencimento a um mesmo território e a prevalência das relações de reciprocidade são características das comunidades rurais. Uma curiosidade é que em todas as cidades grandes, a comunidade é sinônima de favela, sendo que parte significativa dos favelados tem origem nos meios rurais, conhece seus modos de vida e podemos dizer que, mesmo passado o tempo e alterado drasticamente o contexto, o senso comum acaba acertando em parte

quando chama uma favela de comunidade (Macedo & Gonçalves, 2014).

As comunidades são formadas por propriedades rurais, e durante o estudo questionou-se sobre o uso desses espaços como local de estudo. A professora comentou que no colégio que trabalhava na época da entrevista não havia realizado, apontando que essa é uma questão das Casas Familiares Rurais (CFRs): “... não, nessas turmas de regular que eu tenho não. Isso acontece muito na casa familiar” (Rosa).

As visitas a propriedades rurais são frequentes no planejamento das (CFRs), uma vez que nessa modalidade de ensino os jovens seguem a pedagogia da alternância, que se firma baseada em quatro princípios: o próprio método da alternância<sup>iii</sup>, a ênfase na formação integral do jovem; a participação das famílias na condução do projeto educativo, na gestão da escola e no desenvolvimento do meio; e o princípio de levar em conta a realidade das propriedades rurais e das comunidades dos alunos. Esse último princípio tem o intuito de identificar possibilidades para o desenvolvimento sustentável das propriedades, o que implica, por sua

vez, a permanência dos jovens no campo (Burghgrave, 1998).

Outro professor detalhou as possibilidades de um trabalho levando em conta os aspectos das propriedades rurais que estão localizadas nas imediações da escola.

... agora de momento assim não, mas se surge a oportunidade a gente vai, e eles estão sempre recebendo de portas abertas, então tem lá o conteúdo, que eles tem na propriedade, a gente só comunica, daí solicita o transporte e a gente sempre vai, se é perto também dá. No decorrer desse ano eu pretendo fazer, quando eu trabalhei aqui, eu já fui fazer visita, então já foi feito, e quando eu trabalhava nos outros colégios, a gente também tentava fazer isso. Olha tem vários temas tanto no primeiro, no segundo, no terceiro quando eu começar a trabalhar a parte de genética, porque aqui eles trabalham muito com inseminação artificial no gado, então quando alguém na casa vai fazer isso, eu quero conciliar para levar os alunos para eles verem, porque se às vezes tem um que não tem o outro tem, para eles terem uma aula prática (Girassol).

É perceptível na fala de Girassol a relação dos conteúdos da área da Biologia com o cotidiano dos alunos. Destaca-se que apesar de todos os professores entrevistados serem desta área, a menção é pequena sobre possíveis atividades que já foram ou serão realizadas na ou com a comunidade, como esse excerto

apontou. Nesse aspecto, o que se observa no ensino de Biologia é a transmissão de conceitos prontos. Na busca de trabalhar essa questão é necessário utilizar aspectos teóricos e práticos para que os sujeitos de forma geral manifestem-se, transformem e compreendam o mundo em que estão inclusos (Carvalho, 2000 *apud* Giassi, 2009).

Em relação a esse aspecto a compreensão do cotidiano é um dos objetivos maiores de uma educação voltada ao campo em que: “... valorizar epistemologicamente a educação experiencial, na sua relação com os sujeitos sociais que a constituem e seus espaços de vida e de trabalho, na sua forma própria de organização, nos seus aspectos inovadores e na sua capacidade de mudança” (Vendramini, 2007, p. 129). A afirmação está de acordo com a ideia de que na EdoC dever-se-ia compartilhar trocas de saberes adequados às necessidades e que fossem valorizados os modos de vida e a cultura dos sujeitos, pois assim a EdoC passaria a integrar os movimentos do campo e não apenas ocupar uma determinada localidade.

Concomitante a isso, na organização das Diretrizes de 2002 e 2008 já existem preocupações acerca da

relevância do envolvimento dos conteúdos com a realidade dos estudantes, sendo que o discurso valoriza a diversidade das comunidades que vive no campo. É mencionada também a importância de repensar esses aspectos na formação de professores, nas diferentes formas de organização da escola, na adequação dos conteúdos às necessidades locais e utilização de práticas pedagógicas contextualizadas.

Portanto, aposta-se na perspectiva de que a partir do momento em que se estabelecem diálogos do ensino em sala de aula com as vivências dos estudantes, acontece uma relação direta entre escola e comunidade. Esse processo: “... decorre do próprio desenvolvimento intelectual do estudante cuja cristalização se dá por via da sua criatividade e esta só é liberada, efetivamente, quando ele se põe em confronto com a realidade concreta do seu meio comunitário” (Carneiro, 1985, p. 81).

O mesmo autor reitera que não é possível pontuar escola e comunidade de forma dissociada, conceber uma dualidade é determinar a escola como uma caricatura da realidade inserida num contexto que ela não dialoga. É fato que problemáticas em torno da escola são sintomas de fragilidade de

um sistema amplo voltado à educação, sendo que a questão básica pauta-se na necessidade da escola repensar seu ensino considerando indagações que são da e para a comunidade. Assim, o professor torna-se um dos mediadores fundamentais na escola e por consequência com os demais integrantes desse espaço, que pode promover ações potencializadoras que aproximem a comunidade dos princípios e atividades da escola, integrando ideias, reflexões e ações.

### **Rotatividade de professores**

Na terceira categoria discute-se como a rotatividade de professores na EdoC interferem no vínculo entre escola e comunidade, o que implica em constantes adaptações de sujeitos, horários e mudanças de planejamento. Isso pode interferir no desenvolvimento de atividades, que envolvam uma aproximação constante entre os sujeitos da escola e da comunidade, sendo que a descontinuidade de sujeitos atrapalha na idealização de projetos ou continuação dos mesmos:

Como eu trabalho, tipo assim, ano passado eu trabalhava numa escola, esse ano eu comecei em outra, então não tive muito contato ainda ... não dá continuidade. Exatamente não dá continuidade, quando tu começa a

se entrosar no lugar já tem que ir para outro (Hortênsia).

Como evidenciado por Hortênsia, faz parte da jornada docente percorrer quilômetros entre uma escola e outra e não conseguir conhecer o entorno do ambiente de trabalho. Esse processo, em alguns casos, pode refletir no baixo desempenho escolar e na evasão escolar, pois não oferece uma qualidade de educação adequada, comparando-se com outras instituições (Marcoccia, *et al.*, 2012).

A questão da rotatividade foi destacada por um dos docentes, contudo o assunto apareceu nas demais entrevistas. Houve menção de que os trabalhos contínuos não são algo frequente, em um dos casos o professor entrou e saiu em curto intervalo de tempo. Somando-se a isso, todos os docentes entrevistados trabalham em escolas do campo e são moradores da cidade.

Ainda existe uma precária valorização dos professores do campo, com crescente desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporários, com baixa remuneração e alta rotatividade, fato que revela as condições do trabalho docente e do trabalho em geral na

escola (Carvalho, 2011). Além disso, as estratégias tímidas tanto de governo por meio das políticas públicas ou do poder local ainda tratam as escolas do campo com descaso, com baixa disponibilização de materiais e infraestrutura inadequada (Arroyo, 2004).

Esse ponto é contrário às ideologias básicas da EdoC, que apontam a necessidade do professor conhecer a realidade do aluno o máximo que puder, para que desse modo possa estabelecer estratégias de incentivo aos alunos para que explorem as potencialidades locais sentindo-se integrantes do meio. Desse modo, torna-se tarefa dos educadores promover um ambiente propício ao ensino e aprendizagem na escola, envolvendo os estudantes e a comunidade. Para tanto existe a necessidade de: "... organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola ... assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais" (Caldart, 2003, p. 75).

Apesar da dificuldade que Hortênsia aborda, a vontade de avançar nessa questão aparece na sua fala, da qual se compreende uma tentativa de

começar as aproximações por meio de projetos. Não fica claro o planejamento ou desenvolvimento desses, mas é certo que o professor entende que os próprios alunos podem intermediar a aproximação entre a escola e a comunidade.

... ainda não fiz, mas eu tenho projeto, mas assim, a intenção é, em determinados conteúdos, acabar levando para a comunidade. Até no projeto da outra escola que eu trabalho, só que é ensino fundamental, que eu trabalho em três escolas do Campo esse ano (Hortênsia).

É notório o ganho ao se envolver escola e comunidade, sendo que alguns princípios foram formulados a partir dessa interação e são válidos de mencionar: a escola não ensina quando o sujeito não se sente autônomo no seu meio comunitário e torna-se alienante quando seus programas não trabalham/evidenciam noções de experiência social. Além do mais, essa instituição desvirtua o ato de educar ao não integrar o aluno ao ambiente em que o mesmo vive e, desse modo, deve-se preocupar com os interesses da comunidade (Carneiro, 1985).

Desse modo, para estabelecer relações entre os sujeitos que fazem parte do campo, sejam eles trabalhadores braçais ou funcionários das instituições, é preciso promover o

envolvimento dos alunos, fazendo-os agentes mediadores do processo, uma vez que diariamente eles percorrem estradas com a intenção de aprender e, muitos deles, para permanecer no meio rural com mais conhecimento e qualidade de vida.

### **As diferentes faces na/da Educação do Campo**

Ao considerar as falas dos professores e as análises realizadas em cada categoria entende-se como pertinente destinar um tópico para compreender se a perspectiva de escola com relação direta com a comunidade, com a formação docente e com a educação de modo geral está relacionada com as intenções da EdoC ou é apenas uma recriação/reprodução da Educação Rural.

As lutas dos movimentos foram uma resposta aos traços iniciais de negação e desprezo que se prolongam por toda organização das políticas públicas voltadas ao campo, sendo que estas foram de caráter assistencialista e sem considerar as vontades dos camponeses.

Em síntese, nossa retrospectiva histórica da educação brasileira demonstrou ao longo de muitos séculos uma educação negada; ou quando foi oferecida, serviu para domesticar, cooptar, alienar a

população do meio rural. Perpetuou-se historicamente uma educação elitizada e reprodutora da ordem mantida pelas classes dominantes. Quando no século XX, a educação é oferecida às populações do meio rural pelo Estado e tem a finalidade de “modernizar” o país (Locks, Graupe & Pereira, 2015, p. 143).

A Educação Rural foi pensada pela classe dominante para manter os sujeitos no campo, estendendo as sobras das cidades, em termos de materiais, professores, políticas e atenção. O que se pretendia era dar uma educação rasa em saberes, com saberes impostos que na maioria das vezes não permitiam relacionar com a vivência dos camponeses sem respeitar os tempos da roça, as datas/planejamentos/bimestres que são decididos conforme a maioria das escolas, ou seja, de acordo com as escolas da cidade (Costa & Cabral, 2016).

Nesse sentido, as autoras destacam que por meio dessa universalização do conhecimento hegemônico do urbano: “... incluem os camponeses na condição de protagonistas, dessa forma, deixando-os excluídos de um processo educativo que vise à formação humana, tendo essa apenas como uma extensão da educação proposta à população urbana, objetivando a formação do capital humano” (Idem, p. 193).

A superação e transição de uma Educação Rural para uma Educação do Campo deve ser pauta nos esforços contínuos dos movimentos, poder público dos municípios, estados e órgãos do governo federal. Há necessidade de reconhecer a pluralidade do campo, de superação do discurso desse espaço e dos sujeitos como atrasados, de valorizar as especificidades de cada local, mas reforçando o direito à educação pública e de qualidade, que não seja mais refém das mazelas do capitalismo (Arroyo, 2004).

Um dos pontos explicitados e que contribuem para a discussão nesse tópico é que as escolas deveriam preocupar-se com a diversidade do campo, pensando em problemas condizentes com a realidade dos estudantes e da comunidade, assim, o aluno teria: “... acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas” (Carvalho, 2011, p. 77).

De modo geral, nos excertos analisados, as intervenções que

envolvem a comunidade são pontuais e aparentemente já planejadas pela escola, não há uma relação contínua dos indivíduos e por consequência do saber. Salienta-se que não está se buscando culpados, mas sugerindo meios de diagnosticar e mudar a situação. Uma das formas é elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola com a participação comunitária, organizando encontros em espaços diferentes, pautando-se na construção democrática da instituição, organizando-a como uma rede coletiva entre escolas, educadores e comunidades que podem interagir entre si, ao passo que respeitam as identidades de cada local. Esse processo pode ser organizado mediante os gestores públicos e os movimentos sociais (II Conferência...).

Nesse sentido, é preciso rever os pilares da EdoC e das intenções dos movimentos sociais, mesmo com algumas mudanças possíveis, ainda existem questões para serem aperfeiçoadas, como pode ser verificada na fala de Rosa, que menciona a formação continuada como momentos pontuais e direcionados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Na verdade agora que está tendo, porque até então não tinha nada tão específico pro campo, então

agora as capacitações que tem até pra gente mesmo essas na escola, essas que vem da SEED, elas acabam sendo mais específicas e os últimos que a gente teve também de que tem durante o ano, que eles fazem uma parada por disciplina é em algum momento, acho que são dois momentos durante o ano, eles também são mais direcionados, mas antes disso, assim, de um tempo pra cá que isso está acontecendo (Rosa).

Somado a isso, estão associados os diagnósticos de falta de escolas, de bases curriculares, renovação pedagógica, infraestrutura, valorização do magistério, altas taxas de analfabetismo e o descaso das novas gerações com o local, não conseguindo formular uma identidade que a faça pertencer àquele meio ou pelo menos entender suas complexidades. Essas dificuldades subsistem e foram levantadas na presente pesquisa.

É relevante para a caracterização da EdoC, uma educação dos camponeses (feita por eles) e não pelo Estado, como destaca Costa e Cabral (2016): “defendemos a Educação do Campo, como direito e não como esmola ou favor do poder público” (p. 198). Diante das inúmeras limitações ainda presentes na EdoC, essas autoras sintetizam que:

No paradigma da Educação do Campo, a educação está pautada na identidade dos camponeses.

Nesse modelo de educação, a escola, como criação moderna, tem papel fundamental na formação humana, devendo constituir-se como uma das instituições de acesso à educação formal, como garantia do direito à educação por todos. Essa garantia deve ocorrer por meio de práticas educativas que possibilitem apreender os diversos tipos de conhecimentos produzidos socialmente sem perder de vista a diversidade sociocultural que identifica cada povo/grupo/comunidade (p. 201).

Todas essas manifestações e defesas são entendidas por Caldart (2012) como “consciência de mudança”, por conta do protagonismo dos movimentos, de instituições, de personagens que auxiliaram nas discussões teóricas, que promoveram modificações significativas na sociedade. Para Ribeiro (2012) “a educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.” (p. 300).

O trabalho coletivo das “consciências” em cada sujeito influenciou no envolvimento de um grande grupo na busca da superação da histórica Educação Rural, que distancia a cada dia os povos do campo de suas bases, costumes e cultura, entendendo aquele ambiente como um mero espaço

produtivo, em grande escala, pautada na lógica capitalista que não está preocupada com questões da humanidade de princípios de igualdade, justiça e dignidade. Desse modo:

... a Educação Rural pensa o campo como espaço de produção, as pessoas serão vistas como recursos humanos, pois está baseada no pensamento latifundiário do controle político sobre a terra e as pessoas, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, mas na preparação da força de trabalho. Na perspectiva desse paradigma, a educação é pensada para atender às demandas do capitalismo, do mercado de produção, constituindo-se em mecanismo de alienação para a reprodução da classe dominante (Costa & Cabral, 2016, p. 184).

Para a classe dominante que detém a ordem do agronegócio não é necessário estruturar uma EdoC, existindo uma Educação Rural já seria o suficiente, além do mais, é essa que: “deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo” (Caldart, 2012, p. 262-263).

Assim, o que se entende é que as demandas e colocações dos professores são reflexos de uma educação não

pensada com os sujeitos que frequentam a escola e aqueles que estão no seu entorno, pois ainda acredita-se que os conhecimentos urbanos são melhores, que as condições das cidades são as mais adequadas, que o currículo da sede do município é mais coerente. E por conta disso, calam-se aqueles que teriam muito a contribuir para promover uma escola rica em conhecimentos e pessoas. Acredita-se que os traços de potencialidades da EdoC que apareceram nesse estudo são forjadas e refletem uma realidade, como as esboçadas nas discussões acerca da Educação Rural.

### **Considerações finais**

A intenção do trabalho foi refletir como as relações entre escola e comunidade acontecem por meio do entendimento de professores que atuam na EdoC. Pela análise foi possível perceber as dificuldades de se estabelecerem parcerias de longo prazo, planejamento conjunto e trocas de conhecimentos constantes entre os setores da sociedade que segundo documentos e estudos deveriam manter um contato com a escola do campo. A revisão bibliográfica e os dados analisados sugerem que ainda persiste uma perspectiva da Educação Rural,

bem mais evidente em termos práticos que a almejada na EdoC.

Esse cenário é reflexo de um contexto maior da educação pública, que também carece de reformulações e investimentos, diante da necessidade de promover a interação entre equipes escolares e outros agentes educativos que possibilitem efetivamente a construção de projetos que qualifiquem a formação do aluno. Na perspectiva de melhorias em especial na EdoC, espera-se que os processos da formação de identidades possibilitem ao aluno o desenvolvimento da autoconsciência, ao mesmo tempo que construam noções da sociedade e do papel do cidadão do campo dentro dela.

Até o momento as ações afirmativas definidas para o campo foram pontuais e compensatórias, sem uma organização do coletivo, contudo a escola e seus sujeitos promovem tentativas de superar essa questão. Apesar dos movimentos serem esporádicos, é por meio de tentativas pequenas que maiores transformações podem acontecer. Os professores se utilizam de diferentes metodologias para promover a aproximação entre escola e comunidade, estreitando laços que permitam acreditar que nas interações entre sujeitos e saberes

diversos uma EdoC comprometida com os estudantes do campo possa ser plenamente desenvolvida. Afinal, todo o exposto no trabalho e o cotidiano escolar, revelam que existe uma história com muitos capítulos a serem escritos.

## Referências

Albuquerque, L. M. B. (1999). Comunidade e sociedade: conceito e utopia. *Raízes*, 20, 50-53. Recuperado de:

[http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo\\_27.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_27.pdf)

Arroyo, M. G. (2004). Por um tratamento público da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 54-62). Brasília, DF. Recuperado de: [www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br)

Bezerra, Z. F. et al. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, 37, 279-291, Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>>

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Burghgrave, T. T. (1998). *A surpreendente história das Maisons Familiares Rurales*. Edição France Empire, Salvador.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem*

*Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado de: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-escola-do-campo-em-movimento/view>

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>

Carneiro, M. A. (1985). *Educação Comunitária: faces e formas*. Petrópolis, Vozes.

Carvalho, M. S. (2011). *Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>

Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC (2004). Luiziana. Recuperado de: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/013.pdf>

Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 1(2), 177-203 jul./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>

Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias

essenciais. In Molina, M. (Org.). *A pesquisa em Educação do Campo* (pp. 27-39). Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Recuperado de: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/artigo\\_bernardo.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/artigo_bernardo.pdf)

Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. In Caldart, R. S. *et al. Dicionário da Educação do Campo* (pp. 746-750). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoodoCampo.pdf>

Giassi, M. G. (2009). *A contextualização no ensino de biologia: Um estudo com professores da rede pública estadual do município de Criciúma-SC*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92695>

Locks, G. A. L., Graupe, M. E. G., & Pereira, J. A. (2015). Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ.*, 20, 131-154. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3654/pdf/439>

Macedo, M. E., & Gonçalves, M. A. (2014). Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia. *Comunicação & Educação*. 19(1), 39-49. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78561>

Maia, A. G., & Buainain, A. M. (2015). O novo mapa da população rural

brasileira. *Confins*. Recuperado de: <http://confins.revues.org/10548>

Marcoccia, P. C. P. *et al.* (2012). Políticas públicas da Educação do Campo: Desafios à formação continuada de professores. In *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Recuperado de: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf)

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Paraná. (2010). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *II Caderno Temático da Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR.

Resolução CNE/CEB, nº 1 de 3 de Abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf>

Resolução CNE/CEB, nº 2, de 3 de abril de 2008. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S. *et al. Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoodoCampo.pdf>

Silveira, R. J. (2000). O legado dos movimentos sociais dos anos 70-80. *Rev. Mediações*, 5(1), 79-94. Recuperado de:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/9199/7794>

Trindade, M. A. S. F. (2001). Comunidade e Sociedade: norteadoras das relações sociais. *R. FARN*, 1(1), 165-174. Recuperado de: <http://www.revistaunirn.inf.br/revistaunirn/index.php/revistaunirn/article/download/30/33>

Vendramini, C. R. (2007). Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 121-135 Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>

<sup>i</sup> Optou-se por utilizar a sigla EdoC por entendê-la como a mais abrangente do que (EC ou EdC) e que a mesma está ao encontro do pensamento de Caldart (2003) “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades” (p. 18).

<sup>ii</sup> Em atenção aos princípios da ética na pesquisa, o projeto desenvolvido foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (Parecer n.º 887.439) e os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>iii</sup> As CFRs utilizam o método da alternância, que consiste no tempo da escola e o tempo família/comunidade, no qual os estudantes ficam geralmente uma semana na CFR e uma semana com a família, alternando segundo os teóricos dessa área, a teoria e a prática em ambientes diferentes. O tempo pode ser diferente, dependendo das instituições, mas todas seguem a lógica de alternar.

Recebido em: 28/02/2017  
Aprovado em: 25/04/2017  
Publicado em: 26/02/2018

**Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:**

APA:

Pauletti, J., & Wirzbicki, S. M. (2018). As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 153-176.

ABNT:

Pauletti, J., & Wirzbicki, S. M. As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 153-176, 2018.

**ORCID**

Jéssica Pauletti

 <http://orcid.org/0000-0002-5490-1336>

Sandra Maria Wirzbicki

 <http://orcid.org/0000-0001-8402-7099>

A autora Jéssica foi responsável pela coleta e transcrição dos dados apresentados no artigo. As autoras, Jéssica e Sandra foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. Ambas as autoras foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.