

## Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores

Francisca Maísa Maciel Gomes de Almeida<sup>1</sup>, Simone Cabral Marinho dos Santos<sup>2</sup>, Taysa Kelly da Silva<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) / Núcleo de Estudos em Educação (NEEd). Rodovia BR-405, s/n. Arizona. Pau dos Ferros - RN. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: mayza\_maciel@hotmail.com*

**RESUMO.** Uma das grandes contribuições da Educação do Campo é o reconhecimento da necessidade de saberes e fazeres docentes forjados nas vivências únicas e singulares, tanto no seu processo de formação quanto no cotidiano das suas atividades como docentes. Este artigo objetiva refletir sobre os saberes profissionais de docentes que atuam na escola do campo, construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências e desafios provenientes dessa realidade educacional. Trata-se de um estudo de campo, dentro de uma abordagem qualitativa, realizado a partir da aplicação de entrevista semiestruturada com quatro professoras que atuam em uma escola do campo. Combinamos a pesquisa empírica com o modelo epistemológico de compreensão e análise para os saberes dos professores apresentado por Tardif (2011), traduzidos em saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os resultados da pesquisa revelam que os professores valorizam os saberes experienciais, sem desmerecer os saberes profissionais, pois, sem formação específica para atuar na escola do campo, é no cotidiano de suas funções que eles vivem situações concretas, a partir das quais se faz necessário decidir as estratégias e ações diante da situação apresentada.

**Palavras-chave:** Escola do Campo, Saberes Docentes, Formação Profissional.

## Professional knowledge and rural school: reflections on the teachers' voice

**ABSTRACT.** One of the great contributions of (new) Rural Education is the recognition of the need for knowledge and teaching skills forged in unique and singular experiences, both in their training process and in the daily activities of their activities as teachers. This article aims to reflect on the professional knowledge of teachers who work in rural schools, built, related and mobilized by teachers according to the demands and challenges arising from this educational reality. This is a field study, within a qualitative approach, carried out through the application of semi-structured interviews with four teachers who work in a rural school. We combine empirical research with the epistemological model of understanding and analysis for teachers' knowledge presented by Tardif (2011), translated into professional knowledge, disciplinary knowledge, curricular knowledge and experiential knowledge. The results of the research reveal that teachers value experiential knowledge, without disparaging professional knowledge, because, without specific training to work in the rural school, it is in their daily tasks that they experience concrete situations, from which it is necessary to decide the strategies and actions in view of the situation presented.

**Keywords:** Rural School, Teaching Knowledge, Professional Training.

## Conocimiento profesional y escuela rural: reflexiones en la voz de los docentes

**RESUMEN.** Una de las grandes contribuciones de la Educación del Campo es el reconocimiento de la necesidad de saberes y hacer docentes forjados en las vivencias únicas y singulares, tanto en su proceso de formación como en el cotidiano de sus actividades como docentes. Este artículo objetiva reflexionar sobre los saberes profesionales de docentes que actúan en la escuela del campo, construidos, relacionados y movilizados por los maestros de acuerdo con las exigencias y desafíos provenientes de esa realidad educativa. Se trata de un estudio de campo, descriptivo y exploratorio con un abordaje cualitativo, realizado a partir de la aplicación de cuestionarios semiestructurados con cuatro maestros que actúan en escuelas del campo. Combinamos la investigación empírica con el modelo epistemológico de comprensión y análisis para los saberes de los profesores presentado por Tardif (2011), traducidos en saberes profesionales, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes experienciales. Los resultados de la investigación revelan que los maestros valoran los saberes experienciales, pues, sin formación específica para actuar en la escuela del campo, es en el cotidiano de sus funciones que viven situaciones concretas, a partir de las cuales se hace necesario decidir las estrategias y acciones ante la situación presentada.

**Palabras clave:** Escuela de Campo, Saberes Docentes, Formación Profesional.

## Introdução

O cenário educacional aponta para o exercício da docência com muitas tarefas, responsabilidades e fazeres que exigem, a cada momento, competências e saberes. Nota-se um nivelamento nos cursos de formação de professores, cujas discussões destacam o alinhamento conceitual e metodológico para atuação e prática docente em escolas do campo e da cidade.

É cada vez mais distante na formação de professores que atuam em escolas do campo a preocupação em atender às especificidades e particularidades do cotidiano da ação docente nessa realidade educacional. O parâmetro é o modelo de escola urbana. Porém, não se pretende demarcar e separar as duas realidades, mas considerar as particularidades existentes em cada espaço, fazendo com que ambas dialoguem, se integrando com partes diferentes e complementares de um contexto.

Nesse sentido, os elementos que fazem parte de um lugar permeiam a vida e formam a identidade do sujeito. Uma educação voltada para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade deve se preocupar com tais aspectos, pois quando se trata de escolas do campo, é fundamental voltar-se para as práticas pedagógicas e educativas, visando o contexto em que a escola está inserida. É

importante compreender que as pessoas que vivem no campo possuem saberes, símbolos e linguagem carregada de cultura própria, que precisam ser respeitadas e consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse pensamento, a Educação do Campo, enquanto política pública, foi impulsionada pela mobilização dos diferentes sujeitos sociais que atuam no campo, em favor de uma educação que reconhecesse as diferenças dos sujeitos a quem se destina, por meio de um currículo, formação, gestão e financiamento próprios.

Ao longo da construção profissional, os professores percorrem uma trajetória de aquisição de saberes desenvolvidos de acordo com o contexto, formação e experiências vivenciadas. Frente a essa problemática, nos questionamos: Que saberes profissionais são mobilizados pelo docente que atua em classe multisseriada de uma escola do campo? Para responder esse questionamento, objetivamos refletir sobre os saberes profissionais de docentes que atuam na escola do campo construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências e desafios provenientes dessa realidade educacional. Para tanto, combinamos a pesquisa empírica, feita com quatro professoras que atuam em uma escola do

campo situada no estado da Paraíba, com o modelo epistemológico de compreensão e análise para os saberes dos professores, apresentado por Tardif (2011), traduzidos em saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. A junção desses diferentes saberes se fundamenta no fazer cotidiano da profissão docente.

Assim, os saberes profissionais dos docentes analisados neste artigo são apresentados primeiramente, a partir de uma apreensão de aportes epistemológicos recorrentes nos saberes profissionais da formação docente no contexto das tensões da Educação do Campo; em seguida, sob a perspectiva da valorização dos saberes forjados na vivência e na prática do docente que atua em classe multisseriada na escola do campo, lócus de realização da pesquisa.

### **Epistemologia, saberes docentes e formação profissional**

Antes de iniciarmos a discussão, com vistas aos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, se faz necessário um breve esclarecimento sobre o termo “epistemologia”. O conceito de epistemologia remete a “um estudo sobre a ciência tomada como sinônimo de conhecimento. É, portanto, uma teoria do conhecimento” e seu objeto de estudo é o

conhecimento científico (Dalarosa, 2008, p. 344).

Gamboa (1996) descreve que a epistemologia, como teoria da ciência, é fruto de uma tradição positivista de ciência e deve ser compreendida como uma teoria do conhecimento científico. Para Gamboa (apud Piaget, 1996), Epistemologia e Teoria do Conhecimento são sinônimas, definindo epistemologia como o estudo dos conhecimentos válidos. Assim, tem-se uma concepção mais completa em que o conhecimento não é estático, podendo passar por modificações ao longo dos processos de construção do conhecimento.

Desse modo, ao falar sobre a epistemologia da prática profissional, Tardif (2011) retoma a historicidade da epistemologia trazendo como contributo, após a ascensão do positivismo de Emmanuel Kant e a dissociação entre filosofia e ciência, a modificação de teoria do conhecimento para teoria da ciência, sobre isso,

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas. Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. (Tardif, 2011, p. 255, grifos do autor).

Em um contexto de reconhecimento dos diferentes saberes, descrito anteriormente como “conjunto de saberes”, é preciso refletir sobre os saberes docentes com uma nomenclatura de saber plural. Tardif (2011) aponta como sendo oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. A classificação dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2011), está assim definida:

a) **Saberes da Formação Profissional:** o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores trata-se dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e, igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação;

b) **Saberes Disciplinares:** conjunto de saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;

c) **Saberes Curriculares:** conjunto de saberes relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar;

d) **Saberes Experienciais:** conjunto de saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional docente. Esses saberes são produzidos pelos professores por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Desse modo, imersos em suas atuações, os professores, ao longo dos anos, vão estabelecendo relações com os respectivos saberes. Contudo, a posição de destaque entre esses saberes, segundo o autor, é ocupada pelos saberes experienciais dos professores. Esse tipo de saber o docente controla, diferente dos demais que dependem de uma relação de exterioridade a ele.

Nessa linha de raciocínio, quando se pensa nos saberes profissionais, objeto de nossa discussão, espera-se que tais saberes sejam vivenciados no exercício da

docência, em que o professor consiga atrelar a sua prática aspectos da teoria estudada nos cursos de licenciaturas (Tardif, 2011). O autor ainda afirma que os saberes profissionais são temporais, porque mudam de características de acordo com tempo, e também porque o docente, antes mesmo de entrar na universidade, já advém de uma realidade em que a docência é vivenciada desde a infância. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos são plurais e heterogêneos, uma vez que o professor atua com diversas realidades com vistas a vários objetivos.

Comumente, o entendimento é o de que o papel da universidade é o de formar profissionais úteis e necessários à sociedade. Quando não, no caso da docência, costuma-se apontar distanciamento em relação ao conhecimento adquirido na universidade com o exercício da docência. Nessa lógica, equivocadamente, teoria e prática são tomadas por uma disputa, como se estivessem em lados opostos. Logo, romper com a dicotomia teoria e prática se faz emergente. A formação assume um papel além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação (Imbernón, 2001).

Igualmente, é necessária uma reflexão crítica sobre a realidade da formação continuada de professores, compreendendo o contexto da práxis da formação, que carece de uma essência epistemológica que o sustente. O viés epistemológico da formação docente conduz a experiência formativa do trabalho pedagógico na escola e, aqui, repousa uma grande tensão da política de Educação do Campo: a formação de professores tem reconhecido as especificidades que demandam a realidade da escola do campo e as implicações diretas dessa realidade na atuação docente?

Nesse pensamento, a forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas está intimamente relacionada à perspectiva epistemológica que assumem a respeito da construção do conhecimento.

Por isso, a forma como os professores compreendem epistemologicamente os processos de ensinar e aprender “... fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento” (Becker, 1993, p. 9). De forma direta, a mudança de concepção epistemológica sobre ensinar e aprender na escola do campo não pode se distanciar de objetivos que formam a identidade da Educação do Campo. Em síntese, a formação de professores para

atuar nesse espaço comunga com a formação de um sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

### **A valorização dos Saberes da Educação do Campo**

As transformações ocorridas no mundo moderno trouxeram grande impacto à vida cotidiana, em que o processo de globalização e de inovação tecnológica aumentou as exigências da sociedade do capital no século XXI, e o perfil que se espera dos sujeitos para atuar no mercado de trabalho (Batista, 2016). O cenário de trabalho passou a exigir dos trabalhadores, habilidades, competências e saberes, tornando o espaço ainda mais competitivo.

No campo da educação, essas mudanças também trouxeram modificações no papel do professor e no exercício do trabalho docente. Para Oliveira (2014), a ampliação do papel do docente se deu, dentre outros aspectos, com a consequente influência dos órgãos internacionais, considerando as metas educacionais de países em desenvolvimento, como o Brasil. Em se tratando de Educação do Campo, o modo de comparecimento da pauta sobre formação de professores na agenda pública emerge de tensões, entre elas; a de intencionalizar o processo de formação na perspectiva da práxis, acompanhada da valorização identitária e cultural do meio

rural. Situando o contexto da formação de professores para escola do campo, Caldart (2002) afirma:

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos dessas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso é uma das questões que deve continuar nos ocupando especialmente. (Caldart, 2002, p. 25).

O fragmento reafirma a necessidade de educadores do campo terem uma formação contextualizada, de acordo com a realidade vivida ali, ao mesmo tempo que devem assumir o papel de agente transformador dessa mesma realidade, transformando o conhecimento em ação. O docente que atua na escola do campo é aquele que pode e deve cultivar o sentimento de valorização e identidade com o meio rural, abrindo espaço para o debate sobre o papel do educador, para além da natureza social da sua profissão, resultante da transformação de sua práxis e dos diversos saberes instituídos (Santos, 2012).

Seguindo esse direcionamento, o paradigma da Educação do Campo requer: 1) a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor; 2) a valorização e o respeito à existência de

tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (MEC, 2007).

Nesse sentido, a vida e o espaço do campo possuem suas particularidades, logo a formação de professor não está alheia à realidade do campo. Como sugere Rebouças (2013), as formações para docentes que atuam no campo devem considerar uma reflexão coletiva, construindo novas ideias e fazeres, transformando as suas práticas e atentando para os interesses dos grupos sociais nos quais a sua atuação está sendo vivenciada. Porém, existe um nivelamento durante as formações, em que as discussões permeiam a atuação e a prática docente para a demanda das escolas das cidades. Alencar (2010) assinala a ausência na realidade brasileira de política de formação voltada para os professores do campo, o que teve e ainda tem, é um modelo parâmetro de experiências e currículos urbano. Segundo Santos (2012, p. 119), a escola do campo está inserida em um contexto que

... tende a perpetuar a imposição de um modelo educativo que, historicamente, tem servido mais à cidade do que mesmo ao campo. Na contramão, é preciso construir uma unidade para a tarefa que se coloca para os sujeitos a que essa educação se destina: reafirmar o compromisso

coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública, superando o ideal de escola concebida como uma invenção da cidade para preparar as elites para governar e a camada popular para ser mão-de-obra. (Santos, 2012, p. 119).

O que se deve combater, de acordo com Santos (2012) e Oliveira (2014), é o antagonismo dicotômico entre campo e cidade, entendidos como territorialidades que se complementam e dialogam, que compõem faces de uma mesma realidade estrutural, marcada pela divisão de classes e pela exploração do trabalho em nome do capital, regida por uma lógica hegemônica capitalista e por experiências de resistência.

De certo, se faz necessário refletir sobre as situações vivenciadas em cada espaço e, a partir dessa reflexão, construir um diálogo entre culturas que se complementam sem colocar nenhuma em evidência ou superioridade. Um professor do campo deve ter a consciência da importância da escola como agente colaborador e de manutenção e valorização da vida no campo nos sentidos culturais, sociais, políticos e biológicos, o que deve ser entendido como uma constante para professores de todas as áreas, em uma perspectiva multidisciplinar (Oliveira, 2014). Para Alencar (2010), a partir da década de 1990, iniciaram-se no meio rural, lutas por políticas públicas, reforma

agrária e a defesa de um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável para o campo, em que os debates acerca do papel rural no desenvolvimento econômico, político e social da nação fizeram construir um novo conceito sobre o rural. A mudança de paradigma de educação rural para educação do campo não se traduz de forma tão simples, uma vez que necessita de transformações estruturais (Alencar, 2010).

Assim é necessário estabelecer a diferença entre os conceitos de educação rural e educação do campo. Para Alencar (2010), a educação rural apreende a concepção do espaço geográfico rural, caracterizada por uma educação com valores urbanos, que favorece a migração e tem como base um projeto de sociedade fortalecido no latifúndio e no agronegócio. Já o campo engloba o conceito de território que defende um projeto de sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo, valorizando o sentimento de pertença do povo do campo produzindo uma reflexão sobre o contexto social enfocando a questão da terra. Para Oliveira (2014), na abordagem de educação do campo, um novo *status* é dado ao professor, o de um indivíduo carregado de conhecimentos, com competência para que tais conhecimentos sejam materializados em produção, e prontamente apto e criativo

na resolução de problemas, sem permitir que toda essa grande engrenagem seja interrompida. A cada dia mais, saberes e atribuições são requeridas do professor, que envolvem além de proatividade, criatividade, disponibilidade, disposição, a capacidade de resiliência para vencer as dificuldades diárias de sua prática.

Porém, nem sempre é dado suporte para que o professor exerça tais atribuições, sejam elas matérias ou pedagógicas, principalmente nas escolas públicas. Não é possível pensar em um professor multi-saberes e multitarefas, funções e papéis, sem interligar experiências e possibilidades em que os saberes docentes estejam atrelados aos contextos reais e as condições concretas da prática pedagógica (Oliveira, 2014). Desconsiderar o universo de saberes que envolve um espaço é torná-lo invisível diante dos olhos de quem os vê. Romper com essa invisibilidade é um dos desafios para os professores, pois muitas vezes eles também não reconhecem seus saberes profissionais. Esse é o um dos maiores desafios do professor, o do reconhecimento do seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são conduzidos pela conformação de uma homogeneização identitária (Alencar, 2010).

Quando os professores reconhecem dentro de sua prática, começam também a visualizar suas possibilidades e limitações, tornando possível repensar suas ações (Rebouças, 2013). Nesse mesmo pensamento, Oliveira (2014) afirma ser necessária a identidade entre os docentes e as escolas do campo, demandando reconhecimento do percurso histórico que conduziu as populações camponesas a este cenário. Porém, muitos dos professores que lecionam no campo não residem e não tiveram uma formação voltada para esse espaço. Como sugere Alencar (2010), ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e a sua própria formação. Para conseguir dar conta, o professor necessita da capacidade de integrar os diversos saberes instituídos por Tardif (2011): os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.

Segundo Oliveira (2014), os saberes da docência, através das experiências da vivência do cotidiano, advindo da relação com meio social e geográfico, como também, os saberes das experiências, que se formam a partir da prática e do cotidiano na relação com atividades docentes, possibilitam a reconstrução e a formação do sujeito docente: afetivo, ético, estético e cognitivo, viabilizando e dando

sentido à prática. É preciso considerar os saberes para além dos conteúdos didáticos que nascem por meio das vivências, que não são organizados em livros didáticos, que se aprende por meio da experiência prática, carregados de significado para o sujeito, pois é parte indissociável de si. Tais saberes forjados nas experiências devem ser valorizados dentro das salas de aulas

Dentro desse raciocínio, a Educação no Campo é um direito conquistado mediante as lutas sociais, que defendem o direito de estudar no lugar onde vivem, sem necessidade de deslocar-se para outras localidades, deixando de lado uma parte importante na construção do processo de aprendizagem; a valorização da identidade, os saberes, memórias e sua cultura local. Para Oliveira (2014), a escola do campo é organismo do campo para articular cultura, vida e trabalho, para além do ideário de reserva de mercado.

Se considerarmos os alunos que estudaram em escolas públicas e do campo, os desafios podem ser ainda maiores. A população do campo ocupou, por muito tempo, uma posição inferiorizada, em que foram excluídos no processo do desenvolvimento capitalista, marcados por escravidão, exploração, expropriação e expulsão (êxodo) do campo (Oliveira, 2014).

Assim, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia de emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador (Molina, 2015). A Educação do Campo resiste, com duras marcas de negação do poder público e descaso social. O campo, muitas vezes, é visto como um local de trabalho árduo, produção agrícola ou como um espaço de lazer e descanso, onde as pessoas da cidade se refugiam da vida corrida e tecnológica urbana. Essa visão corrobora com um olhar de atraso para vida do campo. Ao longo do tempo, as políticas educacionais voltadas às escolas do campo têm sido esquecidas pelos poderes públicos que se esquivam de sua responsabilidade ao tratamento diferenciado dado aos sujeitos de direitos desse espaço (Morais & Santos, 2019).

Nesse sentido, os sujeitos do campo buscam na educação a oportunidade de se tornar visível socialmente, tendo a oportunidade de construir seu espaço, integrando o mercado de trabalho de mudar a realidade e, principalmente, de serem visto e valorizados socialmente. Em outras palavras, os elementos que envolvem a escola do campo devem ser objetivados como contexto de

aprendizagem, de forma que a riqueza natural e cultural do território da escola do campo seja tempo-espaço formativo (Oliveira, 2014). Para Molina (2015), falar em Educação do Campo significa falar da questão agrária, da reforma agrária, da desconcentração fundiária, da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra, o trabalho, os alimentos, a água, a vida. Assim, os movimentos sociais do campo, carregaram os tijolos e as esperanças históricas na construção destas escolas e correm o risco de novo alijamento do processo educacional dos seus jovens quando o Estado impede, em virtude da burocracia e normas institucionais engessadas, a inserção das dimensões peculiares a estes sujeitos e a própria atuação efetiva da comunidade dentro da escola (Oliveira, 2014).

### **Procedimentos metodológicos**

Com enfoque qualitativo, aliamos o trabalho compartilhado, coletivo e criativo com o aprendizado cotidiano da realidade investigada. Trazemos uma abordagem qualitativa, por se tratar de um tipo de investigação com foco nas particularidades, subjetividades e experiências de indivíduos e/ou grupos. Assim,

...a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 22).

Dentro dessa lógica, focamos em responder questões que envolvam as especificidades do ambiente pesquisado, nos preocupando em verificar a realidade em que os sujeitos estão inseridos, que não é possível ser meramente quantificado. Esse tipo de abordagem qualitativa permite uma percepção mais apurada de uma realidade, compreendendo os aspectos e as atitudes dos comportamentos dos indivíduos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica, dada a finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do tema da pesquisa, nos apropriamos das contribuições de Tardif (2011), em especial, além de autores como Gamboa (1996), Imbernón (2001), Dalarosa (2008) e Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) sobre os saberes docentes, com enfoque aos saberes profissionais. Para tratar da formação docente e da realidade da escola do campo, trouxemos as discussões de Arroyo e Fernandes (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Alencar (2010),

Santos (2012), Oliveira (2014) e Molina (2015), dentre outros.

Em termos de estudo de campo, particularmente, é um momento importante de descoberta e criação. Uma pesquisa, de alguma forma, é um relato de descoberta do que não se sabe, numa permanente conversão de aprendiz de investigador. Em experiências próprias de pesquisa de campo trazemos para o debate a pesquisa realizada na Escola Flor de Mandacaru, na comunidade rural Sertão, localizada no município de São João do Rio do Peixe, no alto sertão paraibano. Para fins de garantir o anonimato, adotamos um nome fictício para a escola e a comunidade rural em que o estudo foi realizado. O critério para a escolha dessa escola se deu em função da aproximação das pesquisadoras com a instituição, por meio de uma atividade formativa realizada anterior à pesquisa. Em face disso, na tentativa de realizar processos formativos mais adequados às necessidades emergentes da escola, desenvolvemos uma atitude de investigação.

A Escola Flor de Mandacaru contou, em 2018, com 87 alunos, sendo 15 matriculados na educação infantil, 23 no ensino fundamental – séries iniciais, e 59 matriculados na Educação Jovens e Adultos (EJA). Os alunos que frequentam a Escola Flor de Mandacaru são de origem

da própria comunidade e de mais três comunidades rurais próximas à escola. A estrutura física da escola pode ser assim descrita: quatro salas de aula, uma despensa, dois banheiros simples, um refeitório, uma sala de professores, uma biblioteca e uma pequena copa.

Quanto aos informantes, participaram da pesquisa quatro professores, que representam a totalidade do quadro docente que atuou nessa escola no ano de 2018 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – séries iniciais (1º ao 5º ano). Dois dos docentes pesquisados atuam em classes multisseriadas, ou seja, um docente para atender diferentes séries no mesmo espaço físico (sala de aula), com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista, no período de setembro a dezembro de 2018, no âmbito da unidade escolar, sem que se tenha utilizado o áudio ou o vídeo para gravação. O aceite para participar da pesquisa está registrado na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Fizemos uso da entrevista semiestruturada no intuito de recolher dados descritivos com a linguagem do próprio sujeito, por meio da comunicação

entre pesquisador e entrevistado. A entrevista foi planejada com a elaboração de perguntas, respeitando as especificidades de cada sujeito, embora tenham sofrido reformulação e alteração, na medida em que dúvidas ou novos questionamentos surgiam ao longo da entrevista. O uso desse instrumento nos permitiu analisar aspectos da subjetividade dos docentes que pudessem se configurar como determinantes do processo de trabalho e, ao mesmo tempo, permitir o desvelamento de questões próprias ao grupo estudado. Nas questões abordadas na entrevista, pautamos: perfil, formação docente e saberes adquiridos ao longo da trajetória de atuação.

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, por questões éticas, utilizamos pseudônimos para designar as respondentes, com intuito de assegurar o anonimato: P1 e P2, P3 e P4. Assim, teremos P1 e P2, P3, e P4 com referência a inicial para Professora. Na tabela 1, fazemos uma apresentação do perfil das respondentes:

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Pseudônimo/sujeito	P1	P2	P3	P4
Idade	25 anos		30 anos	26 anos
Formação inicial, ano e instituição	Pedagogia – 2017 – UFCG	Pedagogia – 2000 – UFPB	Pedagogia – 2007 – UFCG	Pedagogia – 2017 – UFCG
Pós-graduação/Ano de conclusão	Psicopedagogia – 2018	Não possui	Psicopedagogia	Não possui
Característica da Instituição	Pública	Pública	Pública	Pública
Tempo de atuação profissional	6 anos	26 anos	13 anos	2 anos
Série que leciona/número de alunos(as) em 2018	Pré I, II e II*	1º ao 3º*	4º ano	5º ano

\*Classe multisseriada. Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao observar os dados da tabela 1, as docentes apresentam faixa etária de 26 a 30 anos e, das quatro, somente uma se negou a dizer a idade. Quando consideramos a formação, todas as docentes possuem graduação em Pedagogia, porém, em relação à formação continuada, a nível de pós-graduação, somente as docentes P1 e P3 afirmam possuir, ambas Psicopedagogia, diferentemente de P2 e P4 que não possuem pós-graduação, mesmo a docente P2 atuando há 26 anos na área. Em relação ao tempo de atuação profissional, percebe-se uma diferença entre o tempo de atuação profissional, uma vez que as docentes P1 e P4 atuam há seis e dois anos, respectivamente, enquanto a docente P2 atua há vinte e seis anos, e P3 há treze anos. Todas as docentes atuam em escolas do campo da rede pública.

Nessa fase de tratamento dos dados, procuramos combinar as falas das

entrevistadas com os autores que discutem formação, saberes e escola do campo, sob o prisma das particularidades envolvidas no espaço escolar, sua dinâmica, funcionamento e organização. Foi possível desvelar algumas categorias a partir dos dados apurados. Foram elas: “saberes profissionais na Educação do Campo”; “formação profissional na Educação do Campo” e “desafios enfrentados na Educação do Campo”.

### **Saberes profissionais e Educação do Campo: o que dizem as professoras**

Nesta seção, abordaremos os resultados da pesquisa, a partir das seguintes categorias: “saberes profissionais na Educação do Campo”; “formação profissional na Educação do Campo” e “desafios enfrentados na Educação do Campo”.

Partimos da primeira categoria, a formação profissional, considerando que a necessidade de formação do professor é vivenciada em duas fases distintas: inicial e continuada. A formação inicial do docente, segundo Tardif (2011, p. 288), “visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Contudo, apenas a formação inicial não satisfaz as necessidades do docente, à medida que busca outros mecanismos, como é o caso

da formação continuada. As quatro docentes entrevistadas, P1, P2, P3 e P4, possuem graduação em Pedagogia, com tempo de atuação em escola do campo, respectivamente, de 6, 26, 2 e 13 anos.

Assim, tratando sobre a presença de disciplina de Educação do Campo na graduação (formação inicial), participação em cursos de formação continuada e a relevância que atribuíam a essa discussão, a tabela 2 assim nos ilustra:

Tabela 2 - Disciplina em Educação do Campo.

Pseudônimo/sujeito	P1	P2	P3	P4
Cursou disciplina em Educação do Campo na graduação	Sim	Não	Não	Não
Participação em formação para atuação da escola do Campo.	Não	Sim	Não	Sim
Relevância de formações voltadas para Educação do Campo	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como nota-se na tabela, somente P1 cursou disciplina relacionada à Educação do Campo em sua formação inicial, mostrando que as instituições formadoras, durante os anos de formação das entrevistadas, não ofereceram disciplinas específicas para atuação na Educação do Campo. Para Alencar (2010), a formação do professor pode apresentar-se como

caminho para a transformação da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. Para Macenhan, Tozetto e Brandto (2016, p. 510):

Um programa, preocupado com a formação profissional ampla, oportuniza caminhos para a pesquisa e mostra que, para aprender a

ensinar, não há uma receita ou um momento de finalização na formação para o exercício da prática em sala. Nessa perspectiva, aprender a ensinar depende não apenas da formação inicial ou continuada de modo dissociado, mas da formação dos professores a partir da concepção de desenvolvimento profissional docente. Ao tratarmos de desenvolvimento profissional, certamente a formação inicial dos professores é uma das peças-chaves desse processo.

O trabalho docente em escolas rurais exige dos professores olhares sensíveis e atentos às questões sobre a comunidade, a sua produção econômica e às demandas dos sujeitos que ali vivem, exigindo da sua formação inicial um caráter mais amplo em forma de conteúdos, práticas e metodologias contextualizadas. No lastro dessas considerações, está também a formação continuada. Das quatro entrevistadas, duas participaram de cursos realizados de forma esporádica, sem muito aprofundamento de proposição e discussão de metodologias e conteúdos que considerem as especificidades e necessidades do campo. A ausência de formações voltadas para a área do campo nivela os espaços escolares, sem considerar suas diferenças. Alencar (2010) pontua que quando se coloca a formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo. Assim, uma formação de

professores na perspectiva da Educação do Campo é planejada e executada com base na participação ativa de professores, possibilitando-os aprendizagens permanentes que combinem saberes específicos da profissão docente, com o contexto educacional e social da escola e do seu entorno.

Outro ponto que Alencar (2010) alerta é sobre a falta de estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano. Em outras palavras, as práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e à educação informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).

Com isso, estamos diante da condição real que o processo de escolarização não pode se distanciar dos seguintes objetivos: i) integrar a escolarização à qualificação profissional e social; ii) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); iii) formar a identidade da população do campo como sujeito

articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo (Alencar, 2010).

Nesse sentido, quando o professor possui uma boa bagagem de conhecimentos, ele tem mais possibilidades de proporcionar uma aprendizagem satisfatória à criança (Macenhan, Tozetto & Brandt, 2016). Na verdade, o conhecimento lhe dá subsídios para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos de forma integral, considerando as potencialidades, capacidades, dificuldades bem como atender os objetivos propostos do currículo.

Nessa discussão, um dado que merece destaque está exposto na questão sobre a importância da formação para Educação no Campo, em que a docente P3 diz não considerar isso importante, sendo contrária aos posicionamentos das demais e sem justificar o porquê. Vale ressaltar que na questão anterior, a docente não cursou disciplina sobre Educação do Campo no período da sua formação inicial nem participou de formação continuada. Ainda que a política de Educação do Campo parta do reconhecimento da necessidade de saberes e fazeres docentes forjados nas vivências únicas e singulares da escola do campo. Assim, é preciso que o docente se reconheça como sujeito que

mantém uma relação de pertencimentos e/ou valorização com a cultura do campo.

Pensando assim, negar a relação intrínseca entre escola e o lugar que pertence, fragiliza o modo de integração dos saberes ao cotidiano das suas atividades como docentes. No entanto, essa negação pode ser condicionada à falta de informação sobre as especificidades da Educação do Campo, como é o caso das entrevistadas (Alencar, 2010).

De outra forma, as docentes P2 e P4 afirmam que já participaram desse tipo de formação, ressaltando, inclusive, que foram oferecidas por meio da secretaria de educação de outro município que ambas são professoras, enquanto P1 e P3 dizem que não participaram deste tipo de formação.

Como vemos, a carência de uma formação para os professores não prepara para uma atuação que supere as condições de marginalização da educação no meio rural. A aprendizagem que acontece pela partilha entre os sujeitos que convivem no ambiente escolar é qualitativa, porém, o professor precisa ter o conhecimento aprofundado, no sentido de promover a dinâmica de sala de aula, conduzindo o processo de diálogo, seja possível a elevação do nível conceitual do grupo como um todo (Macenhan, Tozetto & Brandt, 2016). Assim, os saberes

profissionais são mobilizados por meio de processos de socialização estabelecidos ao longo da vida, como família, escola, alunos, colegas de profissão e, claro, nas instituições de formação. Essas relações influenciam suas decisões, posições e comportamentos diante do evento, da situação e circunstância apresentadas.

De fato, a falta de uma sistematização formativa, aliada à precarização dos serviços, fragiliza a atuação do professor. A carência de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social é um dos maiores entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos do campo.

### **Saberes profissionais na Educação do Campo**

Aqui discutimos a compreensão acerca dos saberes profissionais na Educação do Campo. Segundo Oliveira (2014), os saberes da docência são formados através das experiências do cotidiano, advindos da relação com o meio social e geográfico, como também os saberes das experiências que se formam a partir da prática e do cotidiano na relação com as atividades docentes.

Sobre isso, a docente P3 afirma que “enquanto educadores estamos em

constante formação e aprendemos sobre a cultura, os valores do povo do campo” (Informação verbal), mas não traz argumentos que falem sobre os saberes adquiridos na realidade descrita, falando da aprendizagem de modo geral. Em relação à fala da professora P4, temos;

Nós, professores aprendemos todos os dias na nossa prática docente. Aprendemos com nossos alunos, com os pais deles, com as pessoas que fazem parte da comunidade, com a equipe escolar. É impossível mensurar quantas vivências e aprendizagens levamos em nossa bagagem. (Informação verbal - P4).

A fala da docente retoma ao pensamento de Tardif (2011) sobre os saberes experienciais, saberes específicos desenvolvidos pelos docentes na prática cotidiana e no conhecimento do meio em que estão inseridos. Para as respondentes, os principais saberes são apreendidos com a prática na escola do campo. Sobre isso, P1 aponta que, no exercício da sua atuação, encontrou alguns problemas relacionados à indisciplina e acrescenta: “foram esses percalços que fizeram surgir aprendizagem de novos métodos de ensino que contribuíram para a minha adaptação na comunidade” (Informação verbal). Do mesmo modo, P2 afirmou que é “necessário ter humildade e compreender a realidade da Educação no Campo, buscando mecanismos para que os

aprendentes conheçam suas origens e costumes” (Informação verbal). A fala das entrevistadas reproduz a ideia de teoria e prática como opositoras e em disputa, como se não estivessem intimamente relacionadas e interdependentes. A formação docente compreende os saberes apreendidos e as experiências vivenciadas.

Dessa forma, acerca dos saberes da sua formação profissional preparar para atuação na escola do campo, P1 e P4 compartilham da ideia de que os saberes da formação profissional não preparam para a atuação no espaço do campo, embora P1 enfatize que as vivências aprendidas na graduação possibilitaram exercer boas práticas em sala de aula. Já P4 assim nos diz: “nunca estamos prontos”, e complementa a resposta afirmando que “aprende-se a ser professor do campo, sendo professor de uma escola do campo” (Informação verbal). Por outro lado, P2 descreve que o saber profissional possibilita ter conhecimento amplo e satisfatório relacionado à Educação do Campo, mas reconhece a necessidade de, a cada dia se aprofundar mais, pois tudo está em constante evolução. A entrevistada P3 afirma que a formação profissional lhe preparou para atuação na escola do campo, sem, contudo, complementar ou justificar a afirmativa.

Como vemos, é recorrente na fala das entrevistadas que, no exercício cotidiano da sua função, as situações vivenciadas na sala de aula necessitam de habilidade, desenvolvimento de alternativas e estratégias, muitas vezes, condicionadas a improvisação. Embora reconheçam os saberes advindos da formação inicial, admitem que o saber da experiência prevalece quando se trata da própria vivência diária da tarefa de ensinar. Aqui, o saber docente se faz no fazer cotidiano da profissão. Os saberes que surgem da experiência são fundamentais e dotados de riquezas, porém não podemos deixar de evidenciar a importância de formações específicas como fonte de aprendizado e desenvolvimento do trabalho do professor.

### **Educação no Campo: desafios e perspectivas**

Na categoria sobre os desafios para atuação nas escolas do campo, a fala da professora P1 denuncia a falta de estrutura e recursos. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.10), a “escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro”. Nesse mesmo raciocínio, a professora P3 afirma que o maior desafio é a aproximação com a comunidade, pois como não reside na localidade onde trabalha, o vínculo

estabelecido com o seu espaço de atuação profissional se dá por meio dos alunos, sem uma maior aproximação com a comunidade. Existe uma necessidade de identidade entre os professores e as escolas do campo que demanda reconhecimento das dimensões, principalmente do percurso histórico que conduziu as populações camponesas a este cenário de invisibilidade (Oliveira, 2014). De outro modo, P2 e P4 afirmam que o principal desafio é lidar com as salas multisseriadas.

Lembramos que o termo multisseriado ou multianos é designado a turmas que apresentam faixa etária de idades e séries diferentes em uma mesma sala de aula. Esse modelo apresenta-se, principalmente na escola do campo, pois as turmas são formadas com poucos alunos de cada ano. Na sala de aula há um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, para duas, três e até quatro séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço (Druzian & Meurer, 2013).

Assim, trabalhar com a classe multisseriada é um desafio para os docentes que, durante a formação inicial e/ou continuada, há defasagem, ou mesmo inexistência de orientações para atuarem nesses espaços, que necessitam de uma organização e tempo específicos. Por essa razão, o cotidiano do professor e sua

metodologia ganham novamente destaque nesse estudo quando mobilizados pelos saberes da prática e das experiências vividas em seu meio. Essa realidade tem gerado uma sobrecarga no docente: turmas multisseriadas, diversas e diferentes, dificuldades estruturais como transportes ou falta dele, carência financeira da família, situações de discriminação quanto à origem do campo, dentre outros, mas que conseguiram superá-las por meio da educação (Morais, 2017).

Porém, não é multisseriação o maior obstáculo para o professor, mas a falta dos recursos necessários para que ele desenvolva um trabalho de qualidade. A escola multisseriada no campo ainda é o principal viés de acesso das comunidades rurais à educação. O fato é que temos que lutar pela garantia de qualidade desse ensino, prejudicado pela precariedade da estrutura e inadequado ao trabalho docente, mas nunca defender o seu fechamento. Para romper com a lógica do fechamento das escolas do campo, Arroyo e Fernandes (1999) defendem a organização do ensino por ciclos de formação, como uma forma de diminuir o trabalho do profissional docente, pois os alunos estariam divididos por bagagem de experiências, encontradas de acordo com os conteúdos, através de cada ciclo vivido eles:

Organizar as escolas do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idade próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas. A escola não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização. (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 36).

Como vemos, o relacionamento entre as crianças de idade distintas favorece a aquisição de saberes e vivências, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Nos últimos anos “a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são as mais caras e tornam-se inviáveis” (Arroyo, Caldart & Molina, 2004 p. 35). Isso faz com que os alunos se desloquem de sua comunidade até a cidade para ter acesso à escola.

Nesse pensamento, ao abordar o vínculo de relação e identidade com a comunidade as docentes P1, P2 e P4 afirmaram sentir-se parte do espaço, pois ambas residem ou nasceram no espaço do campo: “sou parte da história. Sou parte da comunidade. Meus alunos carregam nas veias o sangue dos mesmos antepassados que eu” (Informação verbal - P2). Para Santos (2012), é necessário reconhecermos

os sentimentos dos que vivem na e da terra, pois recriam o sentimento de pertença e reconstruem suas identidades com a terra e sua comunidade. Sem dúvidas, esse sentimento aliado ao olhar de valorização acerca do espaço da escola reconhecendo e considerando as potencialidades, a cultura e os saberes da comunidade tornam a prática pedagógica mais significativa, pois é dotada de sentido. A docente P3 também relatou que possui vínculos com os alunos, pois conhece suas famílias e modo de vida, afirmando conhecer a comunidade e seu modo de viver e relacionar-se, mas não pertence a esse espaço. Um dos problemas, segundo Alencar (2010, p. 218):

O que impossibilita a incorporação da vida campestre, da identidade do campo, da vida, história, memória, saberes e lutas do sujeito do campo no interior da escola, como parte da prática pedagógica, pois o próprio docente não tem reconhecido o seu saber, suas memórias, sua vida e experiências, sua autoria e criatividade profissional, pois são regidos a uma conformação de identidade que o homogeneiza. (Alencar, 2010, p. 218).

Assim, ao interrogar se os saberes curriculares da sua escola estão organizados para contemplar o contexto e a realidade do campo, as professoras P1 e P2 afirmaram que sim, já as professoras P3 e P4 relataram que não, mas que buscam adaptar na prática:

O currículo é imposto para todas as escolas como se todos fossem iguais, mas nós adaptamos a realidade do nosso aluno. Se o livro trás um texto sobre o dia no shopping, podemos criar um texto sobre o dia no açude. (P4).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem que:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 2010, p. 12).

Mesmo estando estabelecido nas Diretrizes que o currículo e a organização escolar sejam desenvolvidos considerando as condições ambientais e culturais, é imposto para os professores um currículo nivelado, em que ele deve fazer as adaptações necessárias. Assim, é importante questionarmos: Os professores conseguem planejar suas aulas atendendo essas exigências? Para Alencar (2010), a prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos

disciplinares, trazendo temas que são naturalizados no espaço de formação e transportados à sala de aula pela docência. O professor deve ir além dos conteúdos disciplinares, ampliando o olhar para o próprio espaço, considerar seu chão como único, plural e fecundo para desenvolvimento do aluno.

Desse modo, os desafios do exercício da docência na realidade das escolas do campo se apresentam de inúmeras formas, desde a ausência de recursos a lacunas na formação, porém, como dito por uma das sujeitas “se aprende a ser professor da Educação do Campo, sendo professor em uma escola do campo”. O que nos remete ao ensinamento de Freire (1995, p. 58): “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a construção do saber e do conhecimento como algo permanente, é construído e modificado a partir da junção teoria e prática educativa, sem esquecer do exercício da formação continuada. A escuta das vozes dos sujeitos de nossa pesquisa revela que os educadores

que atuam na escola do campo dão maior ênfase ao saber experiencial, seguido do saber disciplinar e da formação. Os professores valorizam os saberes experienciais, sem desmerecer os saberes profissionais, pois, sem formação específica para atuar na escola do campo, é no cotidiano das suas funções que vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário decidir as estratégias e ações diante da situação apresentada.

Essa postura prevalece em função de limitações relacionadas ao curso de formação inicial, ao fato que, de acordo com as respondentes, não são todos os cursos de licenciaturas que trabalham disciplinas relacionadas a este campo de atuação. É fato também a ausência de formações no âmbito municipal para auxiliar os docentes que trabalham na Educação do Campo.

Assim, além da necessidade explícita de formação voltada para atuação docente, é necessário melhoria nas condições de trabalho, que ainda são precárias na escola do campo. De acordo com o documento do Ministério da Educação, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras dificuldades, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a

locomoção (Brasil, 2007, p. 33). Soma-se a isso, a constante instabilidade da existência da escola na comunidade rural, sob a alegação de que são as mais caras e tornam-se inviáveis. Nessa visão equivocada, a escola do campo está fadada ao desaparecimento, tem vida útil limitada a um período para o qual foi projetada a fim de atender requisitos de desempenho estabelecidos.

## Referências

- Alencar, M. F. S. (2010). *Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro*. *Ciência & Trópico*, 34(2), 207-226.
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Canebc.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Batista, N. M. L. (2016). *Trajetória de Sucesso Escolar dos jovens oriundos de Escolas Públicas no ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1996). *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 1996. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, Brasília.
- Brasil. (2007). *Instituto Nacional de*

*Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)*.  
Panorama da educação do campo. Brasília:  
Ministério da Educação.

Brasil. (2010). *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União.

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs). *Educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4* (pp. 18-25). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Dalarosa, A. A. (2008). Epistemologia e Educação: articulações conceituais. *Revista Publicatio-Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 16(2), 343-350. <https://doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.343350>

Druzian, F., & Meurer, A. C. (2013). Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 17(2), 129-146. <https://doi.org/10.5902/2236499410777>

Freire, P. (1995). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Gamboa, S. S. (1996). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis.

Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Macenhã, C., Tozetto, S. S., & Brandt, C. F. (2016). Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa*, 11(2). <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0011>

Malhotra, N. K. (2004). *Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.

Ministério da Educação (MEC)/Inep. (2007). *Panorama da educação do Campo*. Brasília-DF.

Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 09-29). Petrópolis, RJ: Vozes.

Molina, M. C. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

Morais, F. A. M. (2017). Trajetórias de Sucesso Escolar de Pessoas Oriundas de Escolas do Campo (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.

Morais, F. A. M., & Santos, S. C. M. (2019). Trajetórias de sucesso escolar: desafios e perspectivas na escola do campo. *Revista Exitus*, 9(5), 361-390. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1111>.

Oliveira, M. E. D. (2014). Saberes necessários à docência nas escolas do campo: As sete dimensões do ensinar e aprender na escola do campo. *Boletim GEPEP, Unesp de Presidente Prudente*, 3(05), 27-47.

Rebouças, A. F. (2013). Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo na realidade de Bananeiras—PB. *Revista Lugares de Educação*, 3(7), 179-193. <https://doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v3n7p179-193>

Santos, S. C. M. (2012). *Nas veredas por reconhecimento social: o papel da educação na Desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

ABNT

ALMEIDA, F. M. M. G.; SANTOS, S. C. M.; SILVA, T. K. Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e7055, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7055>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 19/06/2019

Aprovado em: 20/01/2020

Publicado em: 30/04/2020

Received on June 19th, 2019

Accepted on January 20th, 2020

Published on April, 30th, 2020

**Contribuições no artigo:** As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Francisca Maísa Maciel Gomes de Almeida



<http://orcid.org/0000-0003-2437-2282>

Simone Cabral Marinho dos Santos



<http://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

Taysa Kelly da Silva



<http://orcid.org/0000-0001-7305-5078>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Almeida, F. M. M. G., Santos, S. C. M., & Silva, T. K. (2020). Saberes profissionais e escola do campo: reflexões na voz de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e7055. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7055>