

## Entre o sacerdócio e o ativismo: o cotidiano de uma escola do campo de Valença - RJ

Érica Alves da Silva Fartes<sup>1</sup>, Renan Santiago de Sousa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Departamento de Orientação Educacional. Avenida Ângelo Altoé, 888, Venda Nova do Imigrante - ES. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.  
Autor para correspondência/Author for correspondence: [ericafartes@bol.com.br](mailto:ericafartes@bol.com.br)

**RESUMO.** O objetivo desta pesquisa é analisar o cotidiano de uma docente em uma escola pública do campo localizada no município de Valença - RJ. Segundo Alves (2003), cada dia da escola é diferente, portanto, é necessário que diferentes tipos de estudos mostrem como o conhecimento é construído e reconstruído no ambiente escolar, bem como destaquem quais são as expectativas do professor em relação à docência e relatem as suas condições de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Gerhardt & Silveira, 2009), cujos dados foram produzidos por meio de observações *in loco* do cotidiano da escola e tomando como base uma entrevista semiestruturada realizada com a professora. Uma vez produzidos, os dados foram analisados via categorização (Moraes, 1999). Os resultados apontam para a precariedade da escola, para as dificuldades que a professora passa no exercício da docência e para um misto de esperança e pessimismo em relação às mudanças nas ações das autoridades em relação à educação do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Cotidiano, Valença.

## **Amidst the priesthood and activism: the everyday life of a school in the countryside of Valença - RJ**

**ABSTRACT.** The objective of this research was to analyze the daily life of a teacher in a public school located in the city of Valença - RJ. According to Alves (2003), each day of the school is different, therefore, it is necessary that different types of studies show how knowledge is constructed and reconstructed in the school environment, as well as highlight what are the expectations of the teacher in relation to teaching and report the their working conditions. This is a qualitative research (Gerhardt & Silveira, 2009), which were produced through on-site observations of the school's daily life and based on a semi-structured interview conducted with the teacher. Once produced, the data were analyzed via categorization (Moraes, 1999). The results point to the precariousness of the school, the difficulties that the teacher goes through in the exercise of teaching and a mixture of hope and pessimism in relation to the changes in the actions of the authorities in relation to rural education.

**Keywords:** Rural Education, Everyday Life, Valença.

## **Entre el sacerdocio y lo activismo: la vida cotidiana de una escuela en el campo de Valença – RJ**

**RESUMEN.** El objetivo de esta investigación fue analizar la vida diaria de un profesor en una escuela pública ubicada en la ciudad de Valença - RJ. Según Alves (2003), cada día de la escuela es diferente, por lo tanto, es necesario que diferentes tipos de estudios muestren cómo se construye y reconstruye el conocimiento en el entorno escolar, así como resaltar cuáles son las expectativas del maestro en relación con la enseñanza y la presentación de informes sus condiciones de trabajo. Esta es una investigación cualitativa (Gerhardt y Silveira, 2009), que se produjeron a través de observaciones in situ de la vida diaria de la escuela y basadas en una entrevista semiestructurada realizada con el profesor. Una vez producidos, los datos se analizaron mediante categorización (Moraes, 1999). Los resultados apuntan a la precariedad de la escuela, las dificultades que experimenta el maestro en el ejercicio de la enseñanza y una mezcla de esperanza y pesimismo en relación con los cambios en las acciones de las autoridades en relación con la educación rural.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Cotidiano, Valença.

## Introdução

O Ministério da Educação define Educação do Campo como sendo aquela que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. (Brasil, 2010, p. 7). Tal modalidade de educação tem como público-alvo específico crianças, jovens e adultos que vivem no campo, florestas, aldeias indígenas, quilombos, regiões ribeirinhas entre outras localidades não urbanas que produzam seus meios de subsistência por meio da atividade rural. Nesse contexto, a escola do campo é “aquela situada em área rural”, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou ainda “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (Brasil, 2010, n./p.).

Cabe também destacar que diferentes autores debatem a diferença nas preposições “do/no” sobre a temática da “Educação do/no campo”. Descreve-se a diferenciação feita por Travessini (2015), que expressa que Educação do Campo seria uma educação voltada para os interesses e necessidades da população do campo, valorizando sua identidade e cultura. Já Educação no Campo “está vinculada à localização espacial da unidade de ensino, associada ao espaço onde o camponês reside”. (Travessini, 2015, p.

29). Portanto, mais do que uma educação no campo, a população campesina precisa de uma educação do campo, voltada para os seus interesses e planejada de acordo com a sua realidade.

A Educação do Campo tem um papel importante, pois possibilita que o povo camponês tenha acesso à aprendizagem e ao exercício da cidadania por meio da escola. No que se refere às principais leis e normas jurídicas brasileiras que regulamentam a Educação do Campo, tem-se, primeiramente, a Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece que

**Art.205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art.206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Conclui-se, portanto, tendo como base a determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos, que a Educação do Campo deve ser fornecida e garantida no mesmo patamar que a educação urbana, pois se trata de um direito fundamental que não deve ser omitido da população do meio rural.

Tem-se também, conforme o artigo 208 da Constituição Federal, parágrafos 1 e 2, que é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade tanto no meio urbano quanto no meio rural e, caso esse direito não seja respeitado, pode o cidadão recorrer ao Judiciário a fim de que tenha seu direito garantido em conformidade com a Lei.

Proveniente da Constituição de 1988, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96) (Brasil, 1996), que é a Lei máxima da educação. A LDB/96 é clara em apontar que a metodologia, o currículo, o calendário escolar da Educação do Campo podem diferir da educação urbana. Isso é perceptível no seguinte artigo da citada Lei que afirma que

**Art. 23.** A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (Brasil, 1996, n/p)

O artigo 26 da LDB também fortalece essa ideia:

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, n./p.).

Tem-se que, pelo menos teoricamente, a legislação educacional reconhece a necessidade de atendimento às especificidades do meio rural para que seja garantida uma educação de qualidade para a população do campo, bem como a concepção de que os currículos desenvolvidos para essa modalidade de educação devem estar de acordo com a realidade vivenciada de quem reside no meio rural.

Com base nisso, para que a qualidade da Educação do Campo seja garantida, foi criada o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 1998). É por meio do PRONERA que jovens e adultos de assentamentos têm acesso à educação básica, cursos profissionalizantes em nível médio, cursos superiores e especializações, além de prestar capacitação aos educadores nos assentamentos.

Na mesma linha de raciocínio, em 2010, foi escrito o decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), que institui dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

Salienta-se também que no parágrafo quarto do artigo primeiro desse decreto é apontado que se deve garantir infraestrutura e transporte para quem estuda no campo, ofertando também uma formação inicial e continuada para o corpo docente.

O art. 2º desse decreto estabelece os cinco princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, n./p.).

Ressalta-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no. 8.069/90) (Brasil, 1990), em seu artigo 53, que determina que a criança e o adolescente têm o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Tal preceito também deve também ser assegurado aos alunos do campo.

Também são relevantes para a discussão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (Brasil, 2002, 2008), que podem ser definidas como

... um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A aprovação dessas Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, onde a escola seria um *locus* essencial para o desenvolvimento humano, pois ajudam na compreensão de que os ambientes rurais têm sua identidade própria e formas de organização, ou seja, são espaços geograficamente autônomos em relação ao espaço urbano. Em outras palavras, um país moderno seria aquele que não

negligencia a realidade e as necessidades do meio rural (Bispo & Mendes, 2008).

Apesar das legislações voltadas para a Educação do Campo, tal modalidade de educação tem muito a desenvolver no que se refere às políticas de valorização de um ensino de qualidade no meio campesino. É importante também desenvolver currículos interessantes, que atraiam os estudantes e que estejam em conformidade com a realidade local, sendo também necessário cumprir o que está escrito nas leis e diretrizes existentes para se obter resultados positivos.

Com base na legislação indicada, surgem os problemas desta pesquisa: Será que todos os avanços previstos na legislação educacional para a Educação do Campo se contemplam na prática? Todos desfrutam do direito constitucional que afirma que a educação é para todos? Como, efetivamente, atua o docente do campo?

Na cidade de Valença, estado do Rio de Janeiro, segundo a secretaria de Educação, dentre as 76 escolas públicas, 28 (36,8%) são consideradas escolas do campo. Enquanto estagiária de uma escola municipal da área urbana, a autora principal deste artigo<sup>1</sup>, percebendo algumas dificuldades do trabalho docente, como falta de material, superlotação de turmas, defasagem entre idade e série, entre outros

aspectos, interessou-se em estudar o cotidiano de uma escola da área rural e de descobrir junto à professora os desafios da sua realidade e as suas expectativas no desenvolvimento do seu trabalho docente.

Portanto, o presente trabalho enfoca o tema “Educação do Campo”, apresentando como objetivo geral analisar o cotidiano de uma docente em uma escola municipal localizada na região rural de Valença. Para se chegar a tal objetivo geral, buscou-se

I - Relatar as condições de trabalho da docente;

II - Compreender os discursos da docente sobre docência em escolas do campo;

III - Analisar as expectativas da docente em relação ao seu trabalho.

A escola analisada será tratada por um pseudônimo: Escola Carlos Drummond de Andrade. Decidiu-se por se proceder assim levando em conta o compromisso ético com a instituição e para não permitir que gestores, professores e alunos sejam indevidamente identificados. Foi escolhida por estar localizada na região mais rural de Valência, podendo, dessa forma, exemplificar bem como ocorre a Educação do Campo nesse município. Das docentes que trabalham nessa escola, a entrevistada foi a única que se disponibilizou para a

realização da observação do seu cotidiano e para a cessão da entrevista.

A fim de entender como práticas docentes na educação básica do campo têm sido tratadas por pesquisas acadêmicas, em março de 2020, foi feita uma revisão bibliográfica em todos os números da Revista Brasileira de Educação do Campo, periódico acadêmico que é referência no assunto, disponíveis na ocasião. Dentro os 117 artigos disponíveis na revista, percebeu-se que 24 (0,21%) discorriam diretamente sobre temas relacionados à prática docente na educação básica do campo, a saber: ensino de Ciências (Araújo & Porto, 2019; Crepalde, Klepka & Pinto, 2017; Moreno & Silva, 2017; Oliveira, Camargo & Santos, 2016), pedagogia da alternância (Detogni & Zancanella, 2016; Zancanella & Detogni, 2019; Magalhães & Castioni, 2016), uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas do campo (Luz, Santos & Santos, 2019; Santos & Leão, 2017), educação escolar indígena (Silva & Fernandes, 2019), educação ambiental (Ramos & Leão, 2019), projetos pedagógicos na educação do campo (Ventura & Leão, 2018; Pereira & Paixão, 2017); gestão de escolas do campo (Caetano & Silva, 2017), anos iniciais do ensino fundamental (Santos, Santos, & Meireles, 2018), alfabetização de jovens e adultos (Barroso, Freitas,

Damasceno & Sousa, 2020), políticas públicas para educação do campo (Figueiredo & Freitas, 2017), trabalho docente (Bitencourt & Zart, 2017; Sousa, Vaz de Mello & Rodrigues, 2016; Garcia & Barbacovi, 2016), educação infantil (Coppe & Knopf, 2016), análise de livros didáticos (Berbat & Feijó, 2016), educação especial (Rwaimba, 2016) e ensino médio (Kuhn, 2016).

Nessa perspectiva, argumenta-se que o presente trabalho tem potencial para contribuir com a discussão sobre a realidade da docência na educação básica do campo já iniciada pelos trabalhos supracitados e por outros publicados em meios de divulgação científica diversos, além de possibilitar um melhor entendimento acerca modo de vida e condições de uma escola municipal rural do município de Valença – RJ.

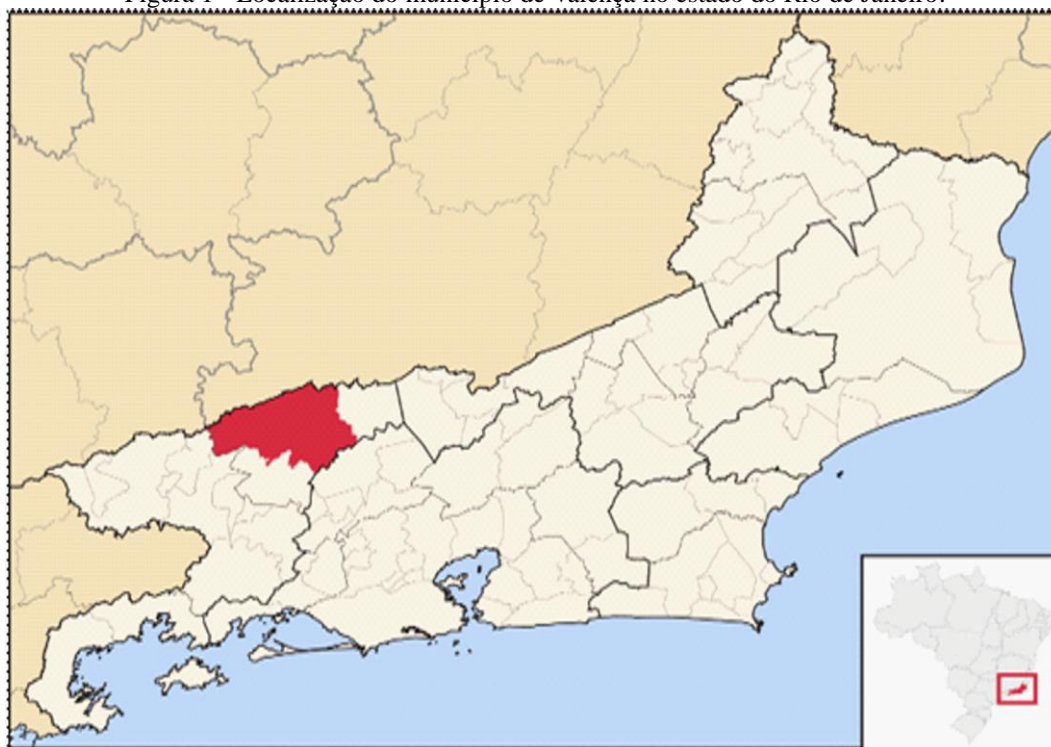
À guisa de contextualização, afirma-se que tal município localiza-se na região do médio-paraíba fluminense a 148 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro, a 560 metros do nível do mar. Segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), a cidade tem 71.843 habitantes, sendo que 13% dessa população reside em zonas rurais. O ponto forte da economia de Valença é a produção agropecuária, sobretudo, a criação de gado



de corte. Apesar de apresentar Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado alto (0,738), o salário médio dos trabalhadores do município é de apenas 1,9 salários mínimos (a média

brasileira é de 2,13 salários mínimos), sendo que 32,6% da população recebe menos que meio salário mínimo, ou seja, está em situação de extrema pobreza.

Figura 1 - Localização do município de Valença no estado do Rio de Janeiro.



Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Valen%C3%A7a\\_\(Rio\\_de\\_Janeiro\)#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro\\_Municip\\_Valenca.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Valen%C3%A7a_(Rio_de_Janeiro)#/media/Ficheiro:RiodeJaneiro_Municip_Valenca.svg), acesso em 27/11/2020.

A escola municipal analisada situa-se no distrito de Barão de Japuranã, a 24 quilômetros da sede municipal. A grande maioria desse distrito é formado por áreas de proteção ambiental e por zonas rurais.

Já tendo sido apresentados os aspectos introdutórios da pesquisa, o próximo subtópico dissertará sobre o referencial teórico que norteou a escrita desse artigo, a saber, os Estudos do Cotidiano.

### **Estudos do cotidiano**

Os Estudos do Cotidiano, enquanto referencial teórico, buscam entender o dia a dia na vida dos sujeitos inseridos em uma comunidade ou sociedade, rechaçando análises pouco diretas ou feitas “a distância”. No que diz respeito à escola, os Estudos do Cotidiano buscam analisar as interações entre crianças, professores e gestores, por conceber que ela está em constante construção e movimento por

envolver diferentes personalidades. Em outras palavras, concebe-se que o currículo em ação, mais real do que o currículo prescrito, é algo construído e reconstruído singularmente no cotidiano de cada escola.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 21), “[a]proximar-se da escola com a ideia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca de interpretação daquilo que pode ser observado na escola”.

A história dos Estudos do Cotidiano tem origem e é desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960, quando percebeu-se a necessidade da existência de pesquisas mais voltadas para o entendimento sobre o que de fato se passava no interior das instituições escolares. Segundo Alves (2003, p. 63), em tais pesquisas pioneiras, existiam duas concepções norteadoras: a primeira concepção afirmava que era preciso compreender a escola e as suas relações com a realidade social e com a participação ativa dos sujeitos através de reuniões para essa finalidade. A segunda concepção, fruto da pesquisa do norte americano Robert Stake (1983), argumentava que era necessária a observação diária do que se passa na escola, pois somente análises diretivas poderiam, de fato, indicar pistas sobre a realidade da escola.

Os Estudos do Cotidiano defendem a ideia de que analisar o cotidiano na escola envolve pesquisar as relações entre crianças, professores, escola e comunidade, inserindo-se no seu dia a dia, a fim de buscar interpretar aquilo que foi observado. Eles tornam-se importantes para o presente trabalho na medida em que ele objetiva entender como é a relação entre professor e alunos; compreender a diversidade da escola e conhecer a vida escolar e suas ações, pois o cotidiano é um espaço de criação e não de repetição, e diferentes aspectos podem interferir no dia a dia escolar, sejam de ordem externa ou interna. Em outras palavras, apesar de existirem prescrições gerais, como políticas curriculares de cunho nacional, cada dia em uma escola é diferente, portanto, para se entender a realidade de determinada instituição, é necessário estudá-la desde seu interior.

Oliveira (2002, p. 44) argumenta que

Para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e /ou palavras.

... Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar) “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida explicada no abstrato.

Portanto, entender o cotidiano é analisar criticamente as ações de todos os envolvidos na escola e dessa forma compreender o uso de estratégias utilizadas para um fazer educativo como espaço de criação e não de repetição. Pretende-se, através desse referencial, estudar, compreender melhor o cotidiano de uma escola do campo e vivenciar o dia a dia da professora dessa escola, sabendo que diferentes personalidades são envolvidas dentro daquele espaço. Logo, buscar-se-á interpretar aquilo que pôde ser observado na escola por meio de uma pesquisa em diálogo com a docente.

À guisa de conclusão, recorre-se ao pensamento de Alves e Garcia (2000, p. 12) quando esses afirmam que “[m]uito se fala sobre escola de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes em a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia”. Para não cair nessa armadilha teórico-metodológica, todas as análises foram feitas de dentro da instituição escolar.

### **Caminhos percorridos**

Nesse contexto, o presente artigo consiste em uma pesquisa qualitativa, pois busca identificar dados que não podem ser mensurados, como por exemplo, sentimentos, percepções, intenções e

comportamentos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”

Assim sendo, por meio de observações *in loco*, a realidade da escola e as condições do trabalho docente foram conhecidas. Adicionalmente, para compreender o discurso docente e analisar suas expectativas, foi utilizada a estratégia metodológica de produção de dados, conhecida como a entrevista semiestruturada.

Fonseca (2002, p. 68) afirma que em entrevistas semiestruturadas “a forma como os temas serão conduzidos ao longo da conversa, o modo como as perguntas serão formuladas e a ordem pela qual aparecerão os temas e as perguntas não [são] fixados previamente.” Em suma, a entrevista possibilita o diálogo e interação entre entrevistador e entrevistado, a fim de se entender melhor o tema.

Já os dados das condições de trabalho do professor da escola do campo foram produzidos por meio de observações de campo. Segundo Fonseca (2002, p. 27),

[A] observação é um instrumento básico da coleta de dados. Poderá ser usada isoladamente ou suplementando dados recolhidos através de outros instrumentos de pesquisa, como por exemplo a

entrevista. A observação para ser eficaz para a pesquisa científica envolve ... observar, compreender e registrar.

Uma vez produzidos os dados das observações e da entrevista, eles foram transcritos e analisados via categorização, ou seja, agrupou-se uma série de dados tendo como base a similaridade entre eles, criando, desse modo, categorias que contribuem para o entendimento do fenômeno estudado (Moraes, 1999). Os resultados e a discussão aparecem a partir da próxima seção.

### **Observações da escola**

As observações feitas na referida escola se deram no decorrer de uma semana, de segunda-feira à sexta-feira, durante todo o horário escolar (das 7h15 às 11h30 e das 12h30 às 17h), entre os dias 12 a 16 de agosto de 2019.

Em suma, por meio das observações, foi possível perceber 1) a precarização da infraestrutura da escola, 2) a influência de tal precarização no sucesso escolar dos estudantes e 3) a postura sacerdotal dos funcionários da escola, desdobrando-se além das obrigações da profissão para oferecer uma boa educação mesmo sob condições não oportunas.

No que se refere à primeira categoria, percebe-se que as acomodações e o número de funcionários da escola são

insuficientes para um bom processo de ensino e aprendizagem das 29 crianças atendidas pela escola.

No total, são apenas 3 salas de aula, 1 banheiro, 1 cozinha e 1 sala que comporta, ao mesmo tempo, secretaria, direção e sala de professores. Não há um espaço fixo para refeitório, que funciona, improvisado, no pátio descoberto da escola. Ressalta-se também que a escola não possui acessibilidade para pessoas com deficiência, quadra de esportes, berçário, banheiros adequados para educação infantil, sala de vídeos e nem biblioteca.

A escola possui, ao todo, 4 professoras: duas na educação infantil e duas no ensino fundamental, além de uma diretora e uma merendeira. Não havia coordenadores, porteiros, zeladores e a limpeza fica a cargo da própria merendeira. Essa profissional trabalhava até às 14 horas, depois disso, caso a limpeza seja necessária, fica por conta da própria diretora.

Ressalta-se também que a escola trabalha com as séries da seguinte forma: o primeiro e segundo períodos da educação infantil ficam na mesma sala, ou seja, trata-se de uma turma multisseriada, algo recorrente em escolas do campo (Ramos & Leão, 2019; Ferreira, 2019; Santos, 2019). Semelhantemente, em outra classe multisseriada estudam os discentes do

primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, enquanto em uma terceira sala ficam os quarto e quinto anos do ensino fundamental.

Não se ignora que as crianças dispõem de transporte escolar gratuito oferecido pela prefeitura para chegar à escola, pelo fato da mesma ser de difícil acesso, o que está em conformidade com as recomendações do Decreto 7.352 (Brasil, 2010). Sem dúvida, essa política de acessibilidade possibilita que muitas crianças cheguem à escola, contudo, atrasos do coletivo não são raros e afetam todo o planejamento docente para certo dia, ou seja, o aspecto logístico também influencia diretamente na dinâmica do ensino e aprendizagem.

Destaca-se também que o caminho para a escola é precário, visto que não é asfaltado, o que piora consideravelmente em dias de chuva. Na perspectiva de que alguns estudantes moram em outros bairros e até em Rio das Flores, cidade vizinha à Valença, a má conservação do asfalto contribuiu para que muitas delas levem, em média, 40 minutos para chegarem à escola, demonstrando que o indicado no ECA, a saber, que as crianças têm direito a escolas próximas às suas residências, não está sendo respeitado (Brasil, 1990).

A escola Carlos Drummond de Andrade carece de reformas, pois as

paredes laterais estão com diversas rachaduras, as salas de aula precisam de pinturas e na sala da direção faltam armários para uma melhor organização do material. Precisa também de uma cozinha maior e de um lugar destinado às refeições.

Há a expectativa de se mudarem para uma escola maior que fica mais próxima da região asfaltada, mas, à época das observações, eles já aguardavam há mais de 2 anos por essa promessa. Todos aguardam essa mudança com anseio, visto que, segundo informações, a escola nova seria maior, com salas mais amplas, com refeitório e cozinha maiores. Todavia, infelizmente, ainda sem espaço para as práticas de educação física.

Esse conjunto de fatores influencia negativamente no rendimento escolar dos estudantes, tornando-o, muitas vezes, deficitário. A estrutura rudimentar da escola impossibilita aulas de educação física ou qualquer outra aula ao ar livre. Nessa perspectiva, a escola também não oferece outras disciplinas exigidas pelas LDB/96, como Música e Artes, por não ter espaço para tal atividade e por não dispor de professores para essas áreas citadas.

A precarização de algumas escolas do campo já foi denunciada em outros trabalhos, como Bitencourt e Zart (2017), e é algo também presente em muitas escolas urbanas, contudo, pela recorrência

apontada pela literatura, argumenta-se que a Educação do Campo é mais propícia de sofrer as mazelas trazidas pela precarização da infraestrutura escolar e do trabalho docente.

Observou-se muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e atraso nas matérias por conta de não estarem acompanhando o ritmo da ministração de conteúdos. Argumenta-se que um dos fatores que poderia explicar as dificuldades de aprendizagem é, justamente, a precarização da escola. Por exemplo, a presença de uma biblioteca, de bons livros escolares e de uma sala de vídeos, poderia complementar as aulas e, por conseguinte, ajudar no rendimento escolar dos estudantes.

Contudo, aponta-se que a indisciplina de algumas crianças também é um fator que tem potencial explicativo para o baixo rendimento escolar delas, pois foi notado que existiam crianças um tanto “ariscas”, que não eram “de muita de conversa”, não gostavam de serem repreendidas pela professora, ficando chateadas. Por indisciplina, entende-se um conjunto de atitudes por parte dos discentes que extrapolam os limites usuais da brincadeira infantil, e que tem potencial para atrapalhar o trabalho docente e influenciar no desempenho escolar do estudante e do restante da turma

(Franzoso, 2011). A professora relatou que eles são “assim mesmo” e que ficam “emburrados à toa”.

Semelhantemente à precariedade da infraestrutura da instituição escolar, a questão da indisciplina de alguns estudantes é algo que, possivelmente, permeia a todas as modalidades da educação e que não aparecem exclusivamente na Educação do Campo. O que se expressa com isso é que, além de problemáticas exclusivas do meio campesino, as escolas do campo também enfrentam questões da educação em geral.

Assim sendo, mesmo com a precariedade da estrutura e com todas as dificuldades da escola, foram localizadas professoras dispostas a fazer o seu trabalho com excelência, principalmente a professora do quarto e quinto anos. O esforço dessa professora em fazer um bom trabalho mesmo em um ambientepositor fazia da sua atividade ter características de sacerdócio.

O artigo de Altino Filho, Alves, Arruda e Lopes (2017) mostra que a profissão docente tem sido usualmente concebida como uma espécie de vocação e sacerdócio. Em outras palavras, o docente teria, de alguma forma, uma missão especial a desempenhar. Seria, portanto, comissionado a levar o conhecimento e nutrir a mente dos infantes. Nessa

perspectiva sacerdotal, a remuneração financeira seria algo secundário, pois a verdadeira recompensa do professor seria a gratificação de cumprir a sua missão.

Em geral, essa visão social da docência é usada para explicar os baixos soldos destinados aos professores, contudo, sabe-se que o professor é um profissional como qualquer outro, que se prepara muito para atuar em sala de aula, merece um salário digno e não pode, sozinho, resolver todos os problemas educacionais do mundo, muito menos, com seus próprios recursos.

Características sacerdotais foram notadas na prática da professora observada. Ela demonstrava amor pela profissão, fazia seu planejamento diário com muita organização, contudo, diz que, muitas vezes, tira dinheiro do próprio bolso para complementar atividades escolares. Ressalta-se também que ela, fora do seu horário profissional, procura por livros didáticos e paradidáticos que complementem os conteúdos. Em outras palavras, ela se doa para além da docência.

Apesar de elogiosa, a atitude sacerdotal da professora tende a mascarar a precarização da escola, pois sabe-se que ela é uma profissional e não precisa arcar com qualquer custo das aulas. Tal verba precisa ser proveniente do poder público, que, possivelmente, não agirá enquanto

diferentes sujeitos estiverem fazendo o que deveria ser o papel do Estado.

Em suma, as observações da escola permitem entender que o investimento do Estado na escola estudada não é a força motriz que mantém a instituição, pelo contrário, os conhecimentos e o papel atuante dos próprios professores, da diretora e dos demais funcionários são os que ajudam a escola a permanecer, mesmo com todas as dificuldades e com toda precariedade pela qual eles passam. No cotidiano escolar, eles conseguem superar as dificuldades com seus próprios conhecimentos e valores, contudo, as ações “sacerdotais” notadas têm potencial para manter a realidade de precarização da escola a longo prazo.

## **A entrevista**

Tem-se agora a análise da entrevista da professora, realizada na mesma semana que foram feitas as observações. O roteiro da entrevista foi formado por perguntas gerais que buscam entender o cotidiano da docente, suas dificuldades e expectativas, ou seja, perguntas concernentes ao objetivo geral deste estudo.

Inicialmente, a docente apontou os desafios que encontra na sua relação com os discentes e traçou o perfil da turma, que pode ser resumido no trecho a seguir.

É uma turma integrada, quarto e quinto anos, com [estudantes na] faixa etária entre 9 a 12 anos. Tem repetentes de quarto ano, eles não assimilam o conteúdo com facilidade, eles têm muita dificuldade de aprendizado. Foi preciso parar determinado conteúdo do bimestre passado. Estão ainda nas quatro operações básicas devido a defasagem do ano anterior. São crianças muito imaturas, muito infantis, não aceitam um “não”! Têm muita dificuldade em administrar ordem. Qualquer coisa, ficam com raiva, com qualquer bronca eles ficam chateados.

Em outras palavras, se trata de uma turma com defasagem na relação entre idade e série, com dificuldades na interiorização dos conteúdos e, em geral, indisciplinada.

A análise da entrevista possibilitou identificar algumas categorias centrais no discurso da professora. Reforçando o que se obteve nas observações, a falta de recursos para um melhor aprendizado e a indisciplina discente apareceram recorrentemente como fatores com potencial para explicar as dificuldades de muitas crianças. Contudo, a influência negativa das famílias também apareceu como um aspecto importante para se entender o baixo rendimento dos estudantes da classe. Também se percebe a falta de um currículo adequado como uma categoria importante. Por fim, como será mais bem-tratado à frente, diferentemente do que foi constatado nas observações, os

discursos da professora têm uma carga de ativismo, e não de sacerdócio.

No que se refere à falta de recursos, emerge discursos que apontam para falta de materiais e equipamentos que podem contribuir para a educação dos estudantes da escola Carlos Drummond de Andrade. O seguinte excerto da entrevista exemplifica a questão:

Principalmente a parte de informática, é uma escola de pouco recurso financeiro e nem tudo a prefeitura infelizmente dispõe e fornece para nós. Eu gostaria muito de ter uma sala de informática, uma biblioteca também, principalmente para quarto e quinto ano para leitura que é fundamental. A escola tem muitos livros, mas não tem lugar específico para leitura, para trabalhar essa parte.

A professora também verificou uma defasagem no tratamento da escola onde leciona em relação às escolas urbanas, afirmando que

A rotina da escola do campo é bem diferente em relação à urbana. Tudo que tem de material na zona urbana para se trabalhar é difícil chegar no campo. Principalmente aqui nesta escola sempre foi muito complicado chegarem aqui, porque é de difícil acesso.

Percebe-se, com isso, que a distância dos centros urbanos já é um impedimento para que materiais educacionais diferenciados cheguem às classes das escolas do campo, o que mostra que nessa



escola em questão, a qualidade da educação do campo, predisposta no Decreto 7.352, não está sendo alcançada a contento.

Nesse mesmo contexto, mesmo com o transporte escolar, a dificuldade de acesso à escola também emerge como um problema, sendo uma das necessidades apontadas pela docente o fato de as crianças precisarem “frequentar mais a escola para que não haja defasagem grande, que não tenha a diferença de idade e série [e] que as crianças não tenham tanta dificuldade de acesso à escola”. Em outras palavras, na visão da docente, a dificuldade do acesso à escola influencia diretamente na defasagem de sua classe.

A indisciplina discente observada na primeira etapa da pesquisa emerge novamente como um fator que influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem, visto que ela afirma que “o desafio maior é o de as crianças aceitarem as regras”. Nessa perspectiva, vê negativamente a relação entre família e escola.

[O]s pais não entendem que os filhos têm dificuldade. A responsabilidade maior vem de casa. A escola ministra ensino. A escola não ministra educação. Os pais acham que além do ensino o professor também deve ministrar educação. As crianças as vezes chegam em casa contam inverdades, coisas que não ocorreram na escola, já é motivo para pai ir à escola, criticar o professor. Esse ano

estou tendo muita dificuldade com relação à família e escola na minha sala. Espero que melhore essa relação.

As dificuldades entre a relação família e escola não é um problema exclusivo da Educação do Campo e têm sido tratadas por diferentes pesquisas acadêmicas (Saraiva-Junges & Wagner, 2016). Contudo, no caso da escola Carlos Drummond de Andrade, que tem apenas uma gestora, o tratamento dessas questões torna-se mais dificultoso. O ideal seria a escola ter mais gestoras e coordenadoras pedagógicas.

No que se refere a um currículo adequado, pode-se perceber a insatisfação no discurso da docente.

Não acho legal o currículo, porque temos que ficar fazendo adaptações, mudanças. Os livros que vem para nós são muito fraquinhos, a metodologia está bem diferente. Está cada vez mais fraca. Não tem [o] conteúdo que precisa ser ministrado. Tem vindo muito, por exemplo, em Matemática, raciocínio lógico, mas é preciso estudar as quatro operações. No [ensino] fundamental sempre deu certo. E agora não está funcionando com as crianças esse método... não se tem mais um conteúdo forte para ser trabalhado. Currículo não funciona. É preciso adaptar a realidade.

Desafios são: adequar as crianças a realidade das séries em que elas estão. Adaptação melhor ao que é proposto a elas. Mudar o currículo, o conteúdo.

Argumenta-se que a adaptação curricular não é de todo ruim. Pelo contrário, os artigos 23 e 26 da LDB apontam para a possibilidade de se fazer as devidas adaptações curriculares a fim de melhor atender a uma clientela específica, como por exemplo, estudantes do campo. Contudo, a crítica da professora se insere no contexto de que os conteúdos prescritos não estariam indo ao encontro das necessidades cognitivas dos seus estudantes. Para quê estudar raciocínio lógico se as crianças ainda não dominam as quatro operações? Nesse sentido, realmente, cabe o bom-senso docente em verificar as necessidades da classe e buscar supri-las.

A falta de adequação do currículo escolar na escola do campo foi discutida por Porto, Barros Neto e Pereira (2016). Em geral, tais pesquisas apontam que o mesmo currículo é oferecido às populações rurais e às urbanas. Registra-se também que tais currículos possuem caráter antidemocrático, pois a “maneira de selecionar os currículos exclui do processo os povos do campo, e todos os demais povos que não fazem parte da cultura dominante. É um currículo antidemocrático que desconsidera toda a cultura e os conhecimentos dos povos historicamente explorados” (Porto *et al.*, 2016, p. 157).

No que se refere às críticas aos livros didáticos, a fala da professora converge com os resultados da pesquisa de Berbat & Feijó (2016). Tais autores, ao analisarem os livros didáticos disponibilizados para uma escola do campo em Miguel Pereira – RJ, no contexto do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), perceberam que tais livros não atendiam a realidade das salas multisseriadas nem a multiplicidade dos povos do campo, sendo também necessárias diversas adaptações por parte dos docentes no momento da transposição didática.

Também foi possível identificar na fala da professora anseios por mudanças. Isso fica claro quando ela diz que tem “expectativas de um dia [ter] sala de informática, uma biblioteca, teatro, horário integral para fazerem atividades diferenciadas, diversificadas que não fiquem só em sala de aula”, mas não se pode ignorar que, apesar do otimismo pontual, várias falas da professora apontam que ela não tem esperança de que mudanças concretas ocorram, principalmente, por conta da omissão do governo.

As chances são iguais para todas as crianças. A escola não determina quem vai ser um bom profissional ou não. Quem faz a escola são os alunos. Mas, muitas das vezes as chances de quem estuda na escola do campo é

muito restrita em relação às residências. [Existe] dificuldades de locomoção até a escola e [falta] apoio do governo. Falta muito incentivo à escola do campo. Eu não acredito numa mudança não! Acho inclusive que as perspectivas de melhorias com relação às escolas do campo vêm diminuindo.

No contexto brasileiro, urbano e rural, diferentes pesquisas apontam para o mal-estar docente, ou seja, a aparição de diferentes sentimentos negativos, como frustração, medo e angústia, bem como o adoecimento mental causado pela atuação em sala de aula (Oliveira, 2006). Esse discurso negativo da docente pode ser um indício desse mal-estar. Todavia, seu pessimismo vem acompanhado de um discurso ativista a favor da educação, que se opõem às atitudes sacerdotais observadas *a priori*.

[É preciso] lutar sempre pelo melhor ensino, lutar pela escola, lutar, lutar e lutar... Se você me perguntar se eu trocava o campo pela cidade eu diria que não. Mesmo com tantas dificuldades aqui eu estou disposta sempre a lutar por eles, pelo ensino, para ver um dia tudo isso aqui mudar. Mesmo não acreditando em muitas mudanças, mesmo não acreditando num governo que nos apoie. Eu venho aqui com prazer. Com amor, esse é o segredo!

Em artigo clássico, Veiga-Neto (2012, p. 273), ao abordar a atividade docente, diferencia ativismo de militância. Ambos conceitos, segundo o autor, têm sentido de agência, mudança, avanço,

busca por melhoramento, inconformismo. Contudo, ativismo estaria relacionado com a ação individual de uma pessoa em relação a uma causa, enquanto militância está mais relacionado à ação coletiva de um grupo ou associação. Como a professora atua sozinha, classificou-se sua atitude como ativismo. O ativismo pode também ser diferenciado de sacerdócio na medida em que o ativista não se vê inatamente comissionado a agir, mas, uma vez estando em certo lugar social – no presente caso, a docência – percebe a importância do compromisso que tem com uma causa relevante.

Ao invés de, em uma perspectiva sacerdotal, se conformar à realidade de precarização da escola e reproduzi-la, desta vez a professora, apresenta-se insubmissa, ativa e desejosa de mudanças. Contudo, recorda-se que nas observações, a prática da professora mostrou-se mais sacerdotal do que ativista, logo, pode-se conjecturar que os seus discursos sobre a sua prática e a prática em si não coincidem.

De qualquer modo, não se critica o trabalho da docente, pois, dentro das limitações que o seu ambiente escolar lhe impõe, ela demonstrou fazer um bom trabalho. Por fim, a docente termina sua fala expressando que mesmo com todas as dificuldades trabalha com amor e que gosta de lecionar em uma escola do campo. Às

vezes desanima, fica desacreditada, mas segue seu caminho com fé e amor, lutando por uma educação de qualidade.

### **Considerações finais**

Pela pesquisa realizada, percebe-se que, apesar de a qualidade da Educação do Campo estar prevista em diferentes leis e diretrizes, os resultados da análise do cotidiano da Escola Carlos Drummond de Andrade não foram satisfatórios. Recordase que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado oferecer uma educação de qualidade, tanto no meio urbano quanto no meio rural. Contudo, de acordo com as observações feitas no cotidiano da escola, são notadas várias dificuldades que os funcionários passam por conta do pouco recurso recebido pela escola.

Segundo o relato da professora, praticamente nada chega àquela escola do campo onde ela leciona. Faltam bons livros, visto que o que eles usam estariam bem aquém daquilo que as crianças deveriam aprender. Faltam recursos tecnológicos como computadores, sala de vídeos e uma biblioteca para melhor desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se, portanto, que apesar da existência das leis voltadas para a Educação do Campo sumarizadas na

primeira parte desse artigo, ainda é preciso empreender esforços para que a letra do papel se converta, verdadeiramente, em um ensino de qualidade por meio de um currículo que avance para melhores resultados.

De acordo com as observações sobre o cotidiano da escola Carlos Drummond de Andrade, constatou-se que o que realmente faz a educação acontecer é a figura docente, por meio daquilo que ela faz no dia a dia com os alunos. O amor relatado pela professora a sua profissão é o que a motiva a manter-se na profissão, mesmo com poucos recursos, pois ainda acredita em um ensino melhor, mesmo que não seja proveniente do poder público. Contudo, sua atitude sacerdotal e quase vicária reduz o caráter de profissão da docência e acaba por não responsabilizar o Estado por suas obrigações com a educação.

Por fim, juntamente com o sacerdócio (que, sem o qual, possivelmente, a escola não estaria sequer funcionando), notou-se uma escola mobilizada para com a causa da educação, trabalhando com amor, fé e esperança de dias melhores. Embora o pessimismo da docente seja inegável, muitos funcionários ainda esperam que o governo cumpra o que está na legislação educacional e nas políticas curriculares, ou seja, que todos os estudantes tenham acesso a uma educação

inclusiva, que garanta acesso, permanência, representatividade e sucesso escolar para todos (Xavier & Canen, 2008).

## Referências

Alves N. (2003). Cultura e Cotidiano Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>

Alves, N., & Garcia, R. L. (Orgs.). (2000). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Altino Filho, H. V., Alves, L. M. N., Arruda, G. C. R., & Lopes, K. S. (2017) Magistério: ofício ou sacerdócio? *Olhares & Trilhas*, 19(1), 3138-3146. <https://doi.org/10.14393/OT2016aXIXn1.97-107>

Araújo, A. S., & Porto, K. S. (2019). Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e4132>

Barroso, B. O., Freitas, J. C. A., Damasceno, E. S., & Sousa, J. F. (2020). Da alfabetização à politização na Comunidade Viva Deus. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, 1-24. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6500>

Berbat, M. C., & Feijó, G. C. (2016). Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 476-494. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>

Bispo, C., & Mendes, E. (2008). A educação escola, o ensino de Geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. *Espaço em Revista*, 10(1), 82-106.

Bitencourt, L. P., & Zart, L. L. (2017). Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 252-274. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 25/09/2019.

Brasil. (1996). *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 7/6/2019.

Brasil. (1990). *Lei n.8.069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brasil. (2010). Ministério da Educação. *Educação do Campo: Marcos normativos*. Decreto n.7.352 de 4 de novembro de 2010.

Brasil. (1998). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*. Brasília.

Brasil. (2002). Resolução n. 1, 3 de abril de 2002. Institui as *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo*. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 3 de abril de 2002.

Brasil. (2008). Resolução n.2, 8 de abril de 2008. Institui *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Diário Oficial da União. Brasília. MEC, 8 de abril de 2008.

Caetano, E., & da Silva, I. R. (2017). O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 607-631. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p607>

Coppe, M. R., & Knopf, J. F. (2016). Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 453-475. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p453>

Crepalde, R. S., Klepka, V., & Pinto, T. H. O. (2017). Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(3), 836-860. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p836>

Detogni, A. A., & Zancanella, Y. (2016). Casa Familiar Rural de Coronel Vivida - PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 47-70. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p47>

Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

Ferreira, J. S. (2019). O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6230>

Figueiredo, M. M. A., & Freitas, M. C. S. (2017). Educação do Campo e o programa

Projovem Campo em Planaltina/DF. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 502-519. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p502>

Franzoso, M. R. (2011). Existe Indisciplina na Educação Infantil?. In X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e I SIRSSE, 2011, Curitiba - PR. Formação para Mudanças no Contexto da Educação. *Anais...* Curitiba - PR: Champagnat.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica* (apostila), Fortaleza: Edição da autora.

Garcia, R. A. G., & Barbacovi, E. A. (2016). Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 428-452. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p428>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Valença: Panorama*. In Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/valenca/panorama>. Acesso em: 01 abril 2020

Kuhn, A. (2016). Ensino Médio Técnico em Agroecologia e resistência no campo: o caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo (SC). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 107-127. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p107>

Luz, F. C. O. C. A., Santos, S. A., & Santos, E. M. (2019). Uso das TIC's por educandos do Ensino Médio de escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do*

- Campo*, 4.  
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5407>
- Magalhães, G. L., & Castioni, R. (2016). A EPT sob a metodologia da alternância: a experiência do IF Brasília - campus Planaltina. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 71-87.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p71>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.  
<https://doi.org/10.1590/1981-5271v22.1-005>
- Moreno, G. S., & Silva, G. (2017). Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 144-162.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p144>
- Oliveira, E. S. G. (2006). O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências & Cognição*, 7(1), 27-41.
- Oliveira, I. B. (2002). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP e A.
- Oliveira, J. S., Camargo, T. S., & Santos, R. B. (2016). Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 344-363.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p344>
- Pereira, J. L. G., & Paixão Fernandes, F. D. (2017). Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam à educação do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(1), 23-44.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p23>
- Ramos, E. D., & Leão, M. F. (2019). Sensibilização ambiental de estudantes da EJA de uma sala multisseriada no Projeto de Assentamento Porto Esperança em Confresa-MT. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4.  
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e4860>
- Rwaimba, S. M. (2016). School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 584-605.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p584>
- Santos, J. R. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4.  
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>
- Santos, S. F., & Leão, M. F. (2017). Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(3), 861-880.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p861>
- Santos, M. A., Santos, A. A., Orrico, M. C. S., & Meireles, M. M. (2018). Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 204-222.  
<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p204>
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, 39, n. esp. (supl.), 114-124.  
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>



Silva, T. L., & Fernandes, D. S. (2019). Interculturalidade e afirmação identitária dos Juruna da aldeia Boa Vista. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4.

Sousa, A. P. F., Vaz de Mello, R. M. A., & Rodrigues, J. A. (2016). Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 402-427. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402>

Stake, R. (1983). Estudo de caso em pesquisa educacional. *Educação e Seleção*, 7, 5-14.

Porto, I., Barros Neto, M. A., & Pereira, L. S. (2016). As impressões dos sujeitos da Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT: sobre o processo educativo e o currículo das escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 147-170. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p147>

Travessini, D. M. (2015). *Educação do Campo ou Educação Rural? Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçú, PR* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçú.

Veiga-Neto, A. (2012). É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 267-283. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

Ventura, N. S., & Leão, M. F. (2018). Projetos educacionais como metodologia de ensino na escola de educação do campo Sol Nascente de Confresa - MT. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(3), 991-1008. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p991>

Xavier, G. P. M., & Canen, A. (2008). Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, 19(3), 225-242. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300012>

Zancanella, Y., & Detogni, A. A. (2019). Pedagogia da Alternância proposta de formação: Casa Familiar do município de Coronel Vivida-PR. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e4936>

<sup>i</sup> O coautor foi seu orientador e auxiliou no processo de escrita e na análise dos dados.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 13/04/2020  
Aprovado em: 05/06/2020  
Publicado em: 27/11/2020

Received on April 13th, 2020  
Accepted on June 05th, 2020  
Published on November, 27th, 2020

**Contribuições no artigo:** Declaramos para os devidos fins que, no processo de elaboração, produção de dados, análise dos dados, discussão dos resultados e revisão do artigo, a autora Érica foi a responsável direta pelo processo de escrita, produção de dados (observações e entrevistas). O coautor Renan orientou todas as fases da pesquisa, participou do processo de análise dos dados e revisou o texto e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** We declare for the proper purposes that, in the process of elaboration, data production, data analysis, discussion of results and review of the article, the author Érica was directly responsible for the writing process, data production (observations and interviews). The co-author Renan guided all phases of the research participated in the process of data analysis and reviewed the text and approval of the final version published.




**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Érica Alves da Silva Fartes

 <http://orcid.org/0000-0001-8404-4737>

Renan Santiago de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0003-2315-2077>

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

##### APA

Fartes, E. A. S., & Sousa, R. S. (2020). Entre o sacerdócio e o ativismo: o cotidiano de uma escola do campo de Valença – RJ. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8921. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8921>

##### ABNT

FARTES, E. A. S.; SOUSA, R. S. Entre o sacerdócio e o ativismo: o cotidiano de uma escola do campo de Valença – RJ. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8921, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8921>