



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ - BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PLANO
NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE – PARFOR

ELIANY DOS SANTOS MOREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios do fazer docente na Escola Chico Mendes em
Portel-PA

Breves– Pará
2018

ELIANY DOS SANTOS MOREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios do fazer docente na escola chico mendes em
PORTEL-PA

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à
Faculdade de Educação e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Pará, como requisito
parcial para obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Esp. Valcilene Mercês Gama.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

M835e Moreira, Eliany dos Santos
 Educação do campo: desafios do fazer docente na
 Escola Chico Mendes em Portel-PA / Eliany dos Santos Moreira. —
 2018.
 48 f.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de
 Ciências Naturais, Campus Universitário de Breves, Universidade
 Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Prof. Valcilene Mercês Gama

 1. Educação do Campo. 2. Classe multisseriada. 3. Prática Docente.
 4. Aprendizagem. I. Gama, Valcilene Mercês, *orient.* II. Título

CDD 370.712

ELIANY DOS SANTOS MOREIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios do fazer docente na Escola Chico Mendes em Portel-PA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à faculdade de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a. Esp. Valcilene Mercês Gama (Orientadora)
CUMB – UFPA

Prof.^a. Me. Maria Regina Farias Machado
CUMB - UFPA

Aos meus familiares, em especial meu filho Marcos Vinícius dos Santos Moreira e meu pai Izauro Santana Moreira, pelo apoio e compreensão nessa jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, pela força, coragem e inspiração para concluir esta jornada;

A meu pai Izauro Santana, pelo apoio e amor incondicional;

Ao meu filho Marcos Vinícius Moreira, pela compreensão e apoio nesta longa jornada;

A minha madrastra Valdete Pantoja, minhas irmãs Elizangela Moreira e Shirley Ferreira pelo apoio, incentivo e companheirismo;

Agradeço a meus tios e tias em especial, tia Lecy Santana e Luiz Ferreira, por me acolherem esses quatro anos em sua casa, sempre apoiando-me e incentivando-me a cada momento de tristeza. Meu muito obrigada;

A meus colegas do curso Pedagogia V, por todo conhecimento adquirido, em especial minha amiga Fabrícia de Sá, que ao longo desta jornada acadêmica esteve sempre ao meu lado. Obrigada amiga;

A minha orientadora professora especialista Valcilene Gama que não mediu esforços para orientar-me na construção deste trabalho;

Meus agradecimentos a todos que direto ou indiretamente torceram por mim e acreditaram em meu potencial. Meu muito obrigada!

“A Educação do Campo vincula-se assim, às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, povos ribeirinhos, etc. [...]”.

HAGE (2014)

RESUMO

O referido Trabalho de Conclusão de Curso objetivou analisar as principais dificuldades que o docente do campo enfrenta para desenvolver suas funções. Esta pesquisa propôs responder ao seguinte questionamento: Quais as principais dificuldades que o docente do campo enfrenta para desenvolver suas funções? Para sua realização, foi escolhida pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A abordagem é qualitativa. As técnicas de coletas de dados utilizadas foram: análise documental e a observação e aplicação de questionários. Os sujeitos da pesquisa foi 01 professor da turma multisseriada (1º ao 5º) ano da Escola Chico Mendes, localizada no meio rural no município Portel/PA. Para fundamentar as discussões, utilizamos as seguintes categorias analíticas: classe multisseriada e seus obstáculos; realidade das escolas públicas do campo. Os resultados da pesquisa apontam que as maiores dificuldades enfrentadas pela professora são a falta de apoio pedagógico, insuficiência de recursos pedagógicos e o atendimento de educandos com níveis escolares e idades diferenciadas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classe multisseriada. Prática Docente. Aprendizagem.

ABSTRACT

The aforementioned work of course aims to analyze the main difficulties that the field teacher faces to develop their functions. This research proposed to answer the following question: What are the main difficulties that the field teacher faces to develop their functions? For its realization, it was chosen bibliographical research and field research. The approach is qualitative. The techniques of data collection used were: documentary analysis and the observation and application of questionnaires. The subjects of the survey were 01 professor of the class Multisseriada (1st to 5th) year of the school Chico Mendes. To substantiate the discussions, we use the following analytical categories: Multisseriada class and its obstacles; Reality of the field public schools. The results of the research point out that the greatest difficulties faced by the teacher are the lack of pedagogical and financial support, lack of pedagogical resources and the attendance of students with school levels and different ages.

Keywords: Field education. Multisseriada class. Teaching practice. Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LEGISLAÇÕES E O SISTEMA EDUCACIONAL VOLTADO PARA O CAMPO.....	11
2.1	Organizações do espaço escolar, planejamento e currículo da educação do campo.....	13
2.2	Classe multisseriada e seus obstáculos.....	15
2.3	Planejamento e trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas	17
3	REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO E AS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	20
3.1	A escola do campo em movimento.....	26
3.2	Precarização, abandono e inovação configuram a realidade das escolas do campo com turmas multisseriadas.....	30
3.3	A escolarização nos campos da ilha de marajó.....	32
3.4	Plano de desenvolvimento territorial sustentável do arquipélago do marajó: aspectos educacionais.....	35
4	CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA.....	36
5	METODOLOGIA.....	38
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como título: Educação do campo: desafios do fazer docente na Escola Chico Mendes em Portel-PA. Os motivos que levaram-me a estudar a temática se deram por desconhecer a relação existente entre teoria e prática, a maneira de como é realizado o processo de ensino- aprendizagem nas series iniciais do ensino fundamental das escolas do campo nas turmas multisseriadas ¹ neste município.

Esta pesquisa é relevante para o contexto social das pessoas que integram a escola Chico Mendes, possui como foco principal a reflexão referente aos desafios que o docente do meio rural vivencia em seu cotidiano profissional para elaborar seu planejamento de aula, em prol do atendimento individualizado dos alunos com faixa etária e conhecimentos diferenciados.

A pesquisa ora apresentada, se caracteriza como pesquisa de campo no contexto da abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. Cabe ainda destacar que a técnica utilizada para a análise de dados foi a análise de conteúdo. Assim, a pesquisa envolveu 01 docente que atua na classe multisseriada, atendendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Desta forma, o referido estudo tem como objetivo geral: analisar os principais desafios que o docente que atua no campo enfrenta para desenvolver suas práticas pedagógicas. Como objetivos específicos: I) conhecer os programas de políticas públicas para a educação do campo; II) identificar os principais problemas enfrentados pelo docente que atua em turmas multisseriada. Cabe destacar que a presente pesquisa apresenta a seguinte problemática: Quais as principais dificuldades que o docente do campo enfrenta para desenvolver suas práticas inerente ao planejamento?

O referido trabalho foi embasado sob o prisma dos seguintes autores: Santos (2014), Barros (2007), Hage; (2014) e Caldart (2003).

O trabalho está organizado em sete seções a saber: I introdução; 2 classe multisseriada e seus obstáculos, aborda-se as dificuldades e a forma de planejamento das escolas do campo; a seção 3 realidade das escolas públicas do campo, abordando-se quais as realidades do povo camponês, 4 coleta na

¹ Menezes (2001) classe multisseriada é a organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.

pesquisa de campo faz a contextualização do lócus da pesquisa; na 5, apresenta-se o percurso metodológico; na 6, está organizado os resultados e discussões e, por fim, na seção 7, tem-se as conclusões em que apresentam-se as dificuldades que o professor do campo encontrou para realizar sua função na escola do campo Chico Mendes, município de Portel-PA.

2 LEGISLAÇÕES E O SISTEMA EDUCACIONAL VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), através Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, são documentos que respaldam a educação do campo. Neles estão contidos que o aluno do campo tem que viver sua cultura, resgatando assim sua identidade, mas, para que isso se torne de fato favorável ao aluno se faz necessário que haja investimento que contribua com o bom funcionamento deste ambiente escolar.

A Resolução CNE/ CEB (2002), em seu artigo 1º institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. É perceptível que ela foi criada com fins de melhorar e ampliar as escolas do campo, mas, observa-se que as classes multisseriadas perpassa pelos mesmos sofrimentos que passavam antes de sua criação.

No Artigo 2º no Parágrafo único, a Resolução CNE/CEB (2002), afirma que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões relativas à sua realidade, apoiando-se na temporalidade e saberes próprios dos alunos.

De acordo com essa Resolução, nota-se que existe uma grande preocupação no resgate dos traços culturais do campo, viver a realidade é bem mais proveitoso e prazeroso que trabalhar um conteúdo com uma realidade totalmente diferenciada de seu cotidiano. A criação de cursos técnicos, nas áreas voltadas a agricultura e pecuária seria de imensurável relevância para manter os estudantes na escola, ressaltando ainda que, com os cursos profissionalizantes os alunos teriam a oportunidade de crescer fazendo exatamente o que lhes é importante.

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorrida em agosto de 2004, em Luziânia/ Go, a ideia de melhorias para as classes multisseriadas é reforçada, tendo como medidas a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, sendo elaborado e conduzido por sujeitos sociais do campo. Defendendo um projeto de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

O meio rural necessita de políticas públicas, direcionadas especialmente para melhorias das escolas do campo, buscando elevar a escolarização dos povos do campo, pois estes precisam com urgência de projetos voltados para o bem-estar social e educacional.

Santos (2014) diz que segundo a LDB 9394/ 96, em seu Art. 28 e incisos I, II e III respalda a educação do campo e rege diversas oportunidades as classes multisseriadas. De acordo com a Lei da Educação as escolas também devem ter sua educação fundamentada e baseada nos princípios legais, entretanto, os alunos do campo são dignos de uma educação de qualidade.

O Artigo 28, segundo Santos (2014), enfatiza a oferta de educação básica para a população rural, sendo que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias a sua adequação para garantir a especificidade da vida rural e de cada região, principalmente no que concerne os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas e a adequação a natureza do trabalho do campo.

De acordo com as leis vigentes, tanto os educandos do campo, quanto da cidade possuem o mesmo direito à uma educação de qualidade, entretanto, são diversas as diferenças que existem entre uma turma seriada e uma multisseriada, onde os alunos do meio urbano não tem que dividir a sala com alunos com séries e idades diferenciadas, dividir o quadro e a atenção do docente entre os diferentes conteúdos, estes são alguns dos fatores que comprovam que campo e cidade não possuem dos mesmos direitos.

A Constituição Federal (1988), maior lei que rege nosso país, em seu Artigo 206, incisos I e VII prevê: I- Igualdade de condições para o acesso a permanência na escola; VII- Garantia padrão de qualidade.

Porém, mediante a tantos obstáculos, nota-se que há muito a ser feito para que a escola do campo possa usufruir de todas essas leis que respalda a educação, pois, os educando do campo perpassam por inúmeras dificuldades para se manter na escola, como: o difícil acesso para chegar a escola, falta de materiais pedagógicos, estes fatores na maioria das vezes dificulta a permanência do aluno de permanecer na escola, e essa falta de apoio não influi somente no processo de ensino- aprendizagem do educando, mas também na vida profissional do professor.

Segundo Santos (2014) o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº14/ 96 e EC nº 53/ 2006 e EC nº 59/ 2009). VII- atendimento ao educando em toda a base da educação, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação, e assistência à saúde.

Estas medidas incluem as classes multisseriadas, sendo dever dos responsáveis legais buscar implantar cursos que venha capacitar professores; ofertar às escolas do campo materiais didáticos e pedagógicos que contribuam com o aprendizado do educando; desenvolver nas escolas programas de incentivo aos alunos e famílias e ofertar transporte adequado para que essas crianças possam chegar com segurança ao ambiente escolar. Se tais providências forem tomadas poderão fazer toda a diferença para os estudantes do campo.

2.1 Organizações do espaço escolar, planejamento e currículo da educação do campo

Para Santos (2014) a organização do espaço escolar do campo, é muito complicada, preparar o planejamento e o currículo escolar de uma turma multisseriada, é difícil, entretanto, não é impossível. O professor deve entender que este currículo deve ser diferenciado e o planejamento deve ser desenvolvido de acordo com a realidade do campo, no que concerne o espaço escolar, este deve ser organizado com cautela, pois, será nesse ambiente que o educador passará a ministrar suas aulas e se fizer uma organização adequada, ele poderá desempenhar sua função com sucesso.

O currículo segundo Santos (2014) deve conter a integração das disciplinas específicas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Religião). Pois, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96)

ênfatiza que o currículo, é um conjunto de matérias de um curso. Entretanto, para a escola do campo esse currículo não é tão simples assim, porque ele tem que ser adaptado a todas as séries do Ensino Fundamental, onde todas as disciplinas serão desenvolvidas em classes multisseriadas, e para que este venha ter êxito é preciso que o professor tenha conhecimento específico e saiba como trabalhar com uma turma multisseriada, ou seja, só quem conhece a realidade da escola do campo terá capacidade de preparar um currículo favorável ao desempenho e aprendizagem dos educandos do campo.

Para a Educação do Campo, faz-se necessário que o currículo seja integrado, onde o conteúdo esteja relacionado ao dia-a-dia do educando, que mediante este pressuposto, ele tenha mais facilidades para desempenhar seu papel como sujeito participativo e formador de opiniões dentro da sociedade no qual está inserido. Este currículo deve servir para atender as necessidades de alunos e alunas a entender a sociedade na qual vivem, favorecendo seu desenvolvimento em diversas aptidões, tanto no aspecto social como técnico, ajudando em sua formação quanto um cidadão crítico, democrático, participativo e solidário. Mas, para isso ocorrer, é necessário que os conteúdos estejam voltados ao desempenho do educando, sendo elaborado de acordo com o desenvolvimento anual do educando.

O autor acima citado, enfatiza que não basta trabalhar um currículo com o conteúdo programático anual vindo das Secretarias de Educação, ou seja, um planejamento de uma escola seriada, pois este é diferente da realidade de aprendizagem vivenciada pelo aluno do campo, por esta razão, professor e aluno do campo sofrem inúmeras dificuldades no processo ensino-aprendizagem, devido seu cotidiano ser completamente diverso à dos alunos do meio urbano.

No que se refere ao conteúdo programático, este muita das vezes se distancia da realidade dos educandos e não representa o contexto concreto no qual perpassa a vida desses sujeitos, comprometendo assim sua aprendizagem. O aprendizado significativo é aquele onde, os conteúdos devem estar diretamente relacionados ao cotidiano do educando.

Mediante a essa realidade, Santos (2014) acredita que o planejamento das escolas do campo deve ser desenvolvido com a participação de professores da área rural e uma equipe pedagógica que conheça realmente como se ocorre o desenvolvimento de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas.

A organização do espaço escolar, é outro fator que exige do professor um cuidado especial, mas, é notório que organizar um pequeno espaço de forma favorável que chame a atenção do educando, é uma missão bastante complicada. Para que se torne possível ministrar aula nesse ambiente é necessário dividir o espaço estrategicamente. Os alunos devem ser organizados por fileiras ou por nível de conhecimento, o quadro deve ser dividido por linhas horizontais de acordo com as séries. Entretanto, isso não é o bastante para desempenhar um bom trabalho, pois um único professor não será suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade com esses alunos do campo.

Para Santos (2014) essas são algumas sugestões estratégicas que realmente suprem efeito em uma turma multisseriada, porém, para que isso venha ter êxito, é necessário que o educador dê uma atenção especial, nas metodologias, buscando ser dinâmico e levar em consideração o contexto que esse educando vive, buscando cada vez mais, envolvê-los nas atividades desenvolvidas.

2.2 Classe multisseriada e seus obstáculos

Segundo Santos (2014) os professores e alunos das classes multisseriadas enfrentam diversos problemas em seu cotidiano, mesmo sendo um desafio árduo, desenvolvem seu papel de maneira plausível. Nesta longa e difícil tarefa, docente e discentes são parceiros, buscando um mesmo objetivo, a melhoria em sua vida tanto social quanto profissional.

Segundo o autor os desafios diários são característicos das classes multisseriadas, devido diversos fatores negativos que implicam no processo de ensino aprendizagem dos educandos, que vai desde a estrutura física do espaço escolar; falta de recursos didáticos apropriados; ou até mesmo o grau de formação insuficiente dos professores. Esta escola se caracteriza por possuir uma sala, onde um só professor ministra aulas para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo.

Professores e alunos do campo se sentem discriminados em relação aos da cidade, se sentem isolados, não possuem acompanhamento específico. No meio rural os sujeitos sentem-se ressentidos, devido não possuírem em suas escolas acompanhamento pedagógico diário, diferentemente das escolas localizadas no meio urbano, onde, todas as escolas possuem profissionais que fazem

acompanhamento pedagógico tanto para os professores quanto para alunos. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar essa ação. E além disso, os professores afirmam que são excluídos das formações, sendo privilegiados os professores que atuam na cidade.

Estas desculpas mencionadas pelos responsáveis legais a frente desses órgãos competente não justifica o descaso que as classes multisseriadas e as escolas do campo vivem em seu cotidiano. Tais justificativas jamais justificará a falta de compromisso e responsabilidade destes responsáveis legais, para com os alunos e professores do campo.

Santos (2014) ressalta que os alunos do campo são muito carentes tanto em todos os aspectos, tanto no que tange o aprendizado quanto no afetivo, por esta razão dependem muito que o professor realmente saiba ministrar aula e que seja paciente, compreensível, pois, eles necessitam de atenção e não de um choque de conteúdo, ou seja, eles necessitam de uma pessoa qualificada que realmente saiba entender sua realidade, e não de um professor tradicionalmente correto, que se preocupa em cumprir conteúdo, sem levar em consideração o processo de aprendizagem dos educandos.

Segundo o autor acima, o professor do campo deve primeiramente fazer um diagnóstico para identificar o problema do educando e mediante esse diagnostico buscar metodologias que favoreça o aprendizado do aluno, uma vez identificado as necessidades dos educandos o professor poderá estrategicamente trabalhar com metodologias que venha contribuir no aprendizado dos mesmos.

Além dos problemas acima citados, Santos (2014) revela que o professor ainda tem que se desdobrar entre uma serie e outra, elaborar planejamento diferenciado que venha atender as necessidades de todos os educandos, e na maioria das vezes ele tem que ser o professor, o servente, o médico, psicólogo, o professor itinerante, é isso mesmo, o professor itinerante, pois, em algumas classes multisseriadas são incluídas as crianças que com deficiência, que realmente necessitam de um profissional responsável para prestar-lhe um atendimento adequado.

Educadores e educandos do campo ainda perpassam por diversas angústias, que ocorre no decorrer do ano letivo, independentemente de inverno ou verão, estes necessitam locomover-se de seus lares, o qual na maioria das vezes fica distante da escola, tendo que andar quilômetros para chegar à escola, que faça chuva ou sol eles

jamais deixam de ir ao colégio e jamais reclamam de todas essas turbulências que passam no decorrer de sua vida estudantil, enfrentando uma série de perigos, no inverno as estradas ficam escorregadias, devido ter muitas partes do percurso bastante elevado, ocasionando assim uma muitos riscos e mesmo com tal dificuldade eles não desistem de seus sonhos.

A junção de turmas é outro fator bastante comprometedor, quando há em uma turma multisseriada crianças menores de seis anos e em alguns casos algumas com certa deficiência, isso acaba interferindo negativamente no processo de aprendizagem do educando, pois, este aluno precisa de um acompanhamento diferenciado, e por esta razão o professor deixa a desejar, implicando no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Trabalhar em classes multisseriadas é um grande desafio que leva os educadores a repensarem suas práticas metodológicas; os conteúdos ministrados e os instrumentos adotados para avaliar os educandos. Estes merecem ser tratados com dignidade e precisam de uma educação de qualidade, porém, ainda há muito a ser feito para que esta realidade faça parte do contexto escolar do Campo.

A criação de projetos e programas direcionados para a Educação do Campo, não basta, é necessário que se dê suporte moral e técnico aos professores, eles por sua vez, questionam a falta de apoio das secretarias de educação, pois a mesma deixam a desejar diante das grandes dificuldades que passam alunos e professores do campo. É difícil ministrar uma aula de qualidade, sem contar com apoio da família dos educandos, da coordenação pedagógica e dos materiais didáticos adequados.

Segundo Santos (2014) a falta de apoio pedagógico, má estrutura do prédio, falta de materiais escolares, professores leigos, difícil acesso para chegar à escola, distorção idade serie, estes são alguns impedimentos que contribui muito para a precariedade na educação do campo, estes pontos negativos levam os professores a repensarem novas metodologias que venha favorecer o aprendizado dos alunos.

2.3 Planejamento e trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas

Para Barros (2007) diversas são as disparidade existente entre escola-trabalho, as quais podemos citar: as mínimas condições de trabalho que o professor enfrenta em seu cotidiano escolar; a insuficiência da merenda e das baixas condições de alimentação das famílias rurais e ribeirinhas; a complexidade do

processo educacional na escola multisseriada, onde o professor necessita desenvolver um trabalho pedagógico que surge como alternativa para enfrentar as baixas condições socioeconômicas das populações do campo. Suas práticas pedagógicas estão organizadas considerando a execução do projeto de ensino da escola. Os projetos de ensino são elaborados dentro do quadro organizacional do regime seriado.

A maioria das escolas do campo segundo Barros (2007) não possuem espaços adequados e de acordo com quantidade de alunos, os professores acabam dividindo os horários em dois momentos: 07 h às 09:30 h, trabalha com os alunos da 1ª e a 2ª série dos anos iniciais; e as outras duas horas, 09:30 h às 11:30 h com a 3ª e a 4ª séries. Esta divisão também é feita na própria sala de aula, onde os professores organizam as séries por níveis de aprendizagens e utilizam os recursos didáticos específicos para a realização das aulas entre as séries.

Esta organização de tempo espaço nas escolas do campo, caracteriza um trabalho pedagógico onde as séries se tornam a base para a aplicação dos conhecimentos escolares. Percebe-se que as atividades são diferenciadas por séries, levando os professores a criarem várias práticas metodológicas de aplicação dos conteúdos, sempre levando em consideração a variedade de séries.

Barros (2007) revela que o tempo-espaço da escola multisseriada, apresenta a presença da diversidade de aprendizagens na escola, o professor trabalha com as várias séries a diversos níveis de aprendizagens, proporcionando a ampliação dos recursos metodológicos viáveis ao processo de ensino-aprendizagem da escola para além do tempo padrão de ensino. Por essa razão, procurarem flexibilizar os horários escolares, criando atividades pedagógicas específicas para atender os educandos em cada série e nível de aprendizagem.

O trabalho pedagógico realizado nas escolas multisseriadas acabam ganhando visibilidade na prática de executar a aplicação dos conteúdos. Observa-se que mesmo desenvolvendo trabalhos específicos para cada duas séries, em sala de aula os outros educandos ficam prestando atenção e já constroem uma noção dos conhecimentos que vão ter que aprender nas séries seguintes. Isso aponta para a possibilidade de trabalhar com toda a turma um tema de interesse coletivo, pois, através do diálogo entre os educandos, acarretaria na quebra da divisão existente entre as séries, possibilitando na construção de um novo meio de trabalho pedagógico com a diversidade, contribuindo na aprendizagem através dos trabalhos

coletivos de séries, idades e conhecimentos. Entretanto, a organização seriada do trabalho pedagógico esbarra com a distorção idade-série.

É perceptível o decréscimo de matrículas dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, onde a quantidade de alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental nas escolas multisseriadas, vai decaindo de maneira brusca, até chegar a um número de matrículas aproximadamente três vezes inferior na 4ª série. Para muitos professores isso ocorre, devido ao grande número de reprovação.

O processo avaliativo está diretamente ligado a obtenção de notas, no decorrer do ano letivo o educando deve adquirir uma média numérica satisfatória, dando condições para sua aprovação. Vale ressaltar que muitos professores não possuem formações específicas que venham atender as situações pedagógicas com as múltiplas séries, idades e aprendizagens. Consequentemente a transferência do educando para a série seguinte contribui diretamente no processo de avaliação enquanto prática que mascara a real situação de aprendizagem do educando e da educação do campo, realizando perversamente a retenção ou a promoção para a série seguinte, resultando, num ciclo vicioso de reprovação-aprovação sem qualidade na formação dos discentes.

Segundo Barros (2007) as escolas multisseriadas possuem uma prática pedagógica que está relacionada com o conjunto dos processos educacionais do campo, entre eles os processos de avaliação, evasão, repetência e distorção idade-série, ocasionados muitas vezes pela falta de materiais didáticos adequados e a insuficiência da merenda escolar. Além do mais, o estudo da organização do trabalho pedagógico mostra que o desenvolvimento das atividades educativas em sala de aula sofre influência significativa do projeto de ensino seriado que regulariza a especificidade da escola multisseriada em um conjunto de séries reunidas num único espaço.

Os professores mediante da dificuldade declarada em trabalhar com várias séries reunidas, tentam flexibilizar o tempo e o espaço escolar para viabilizar suas práticas de ensino, porém, essas práticas acabam indo de encontro com as rigorosidades que as séries, uma delas é a exigência de aplicação de conteúdo específicos por séries, resultando nas atividades específicas e nos planos de trabalhos direcionados.

3 REALIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO E AS CONQUISTAS DE NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para Hage (2014) os sujeitos do campo, nos últimos 15 anos, mediante as representações dos movimentos sociais e sindicais, começaram a se mobilizar e se organizar em um processo nacional de luta para assegurar o direito à educação nas comunidades onde vivem e trabalham, onde produzem e reproduzem sua existência, seus modos de vida e suas formas de pensar e compreender o mundo. Este processo, articula as demandas pelo direito a terra e pelo direito a educação, nacionalmente são conhecidos como Movimento de Educação do Campo.

A educação do campo teve sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, vincula-se, portanto, à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prima por diversos sujeitos sociais do campo, que se opõem ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, junta-se também, a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, baseadas na necessidade de construir um outro projeto de sociedade e de Nação.

A Educação do Campo vincula-se [...] às experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. [...]. (HAGE, 2014, p.1167).

A escola do campo luta pela criação efetivação de projetos político pedagógico (PPP) voltado par atender a comunidade que vive no meio rural, o qual possuem uma diversidade de culturas e crenças. Nelas estão inseridas a comunidade dos povos indígenas, com suas crenças e culturas voltados especificamente ao contato com a natureza; as comunidades ribeirinhas e camponeses, quilombolas, agricultores; as famílias que vivem em acampamentos, com a perspectiva de possuir sua própria terra; e entre outros. Todos com seu modo de vida diferenciado.

Para Hage (2014) é importante destacar as conquistas do sujeitos do campo, no que refere-se à legislação, que os movimentos sociais em suas diversas lutas articuladas com as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade

civil, órgãos do poder público de ampliação ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais têm conquistado, um conjunto de medidas legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, contribuindo na efetivação do direito à educação, respeitando a diversidade dos educandos do campo, tais conquistas são:

Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (HAGE, 2014, p. 1167).

A resolução de 1/2002 do CNE/CEB² institui que se estabeleça nas escolas do campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica;

Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. (HAGE, 2014, p. 1167).

No parecer nº 1/2006, há o reconhecimento da aplicabilidade da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação no decorrer dos dias letivos.

Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (HAGE, 2014, p. 1168).

A Resolução 2/2008 do CNE/B, institui que as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas devem ser desenvolvida nas escolas do campo.

Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo. (HAGE, 2014, p. 1168).

²CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

A Resolução 4/2010 do CNE/B, reconhece que as modalidades de ensino das escolas do campo devem ser específicas, levando em consideração a cultura e o modo de vida destes educandos.

Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). (HAGE, 2014, p. 1168).

O Decreto acima citado, enfatiza que é dever do Estado dar condição necessária para o funcionamento das escolas do campo e também menciona o compromisso do mesmo para regularizar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nestes locais.

Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. (HAGE, 2014, p. 1168).

A Portaria 83/2013 do MEC, estabelece a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), ofertando atendimento aos educandos do campo na inserção do mesmo.

Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. (HAGE, 2014, p. 1168).

A Presidência da República na Lei nº 12.960/2014, institui que as diretrizes e bases da educação nacional, faça inserir a exigência de manifestação de órgãos normativos do sistema de ensino para fechar as escolas do campo, escolas indígenas e escolas quilombolas.

Para Hage (2014) a educação do campo vai desde a creche à graduação e a oferta dessas modalidades de ensino é de responsabilidade compartilhada entre a União, estados e municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Art. 1º; 2010); a população que constitui o campo são diversas, sendo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

por isso, é imensurável a importância da escola levar em consideração todos os aspectos sociais existente, como culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

Segundo Hage (2014) os autores dos movimentos sociais, fortalecido com a definição dos marcos regulatórios explicitados, também resultaram na conquista de programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, avançando na garantia do direito à educação das populações e sujeitos que vivem no campo. Tais programas são:

Programa Projovem Campo Saberes da Terra, seu atendimento é específico a escolarização aos agricultores de 18 a 29 anos que não conseguiram concluir o ensino fundamental, prioriza em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* aos educadores inseridos no programa.

Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa; (HAGE, 2014, p. 1169).

O Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em educação do Campo (Procampo), têm como público alvo, os professores que trabalham nos anos finais e ensino médio nas escolas do campo e não possuem a formação. Objetiva a oferta de graduação aos docentes, em prol de uma educação de qualidade nas escolas do campo.

Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (HAGE, 2014, p. 1169).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), é um programa de bolsa voltada para os educandos que estão regularmente matriculados nos cursos de formação para Educação do Campo, possui parceria com o Capes, objetivando o fortalecimento da formação inicial dos professores que atuam no campo.

Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo;

O Programa Escola Ativa é um programa que teve sua iniciação com esse nome, mas, nos dias atuais é chamado de Programa Escola da Terra, possui como público alvo os professores que trabalham com as turmas multisseriadas do campo e comunidades quilombola, proporcionando a eles curso de aperfeiçoamento para trabalharem a Pedagogia da Alternância, que é essencial nas escolas do campo.

Programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância;

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, possui como público alvo jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento. Ele foi criado pelo Incra, objetivando oferecer educação escolar em todos os níveis de ensino aos mesmos.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra, em todos os níveis de ensino. (HAGE, 2014, p. 1169).

Hage (2014) enfatiza que estes programas têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação em parceria entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, e embora enfrentem, em determinadas situações, dificuldades em sua execução, principalmente no que refere-se a quantidade e a demora na liberação dos recursos para efetivação das ações apoiadas, eles assumem o desafio de trabalharem as especificidades socioculturais e territoriais nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo.

O governo federal em março de 2012 lançou o Pronacampo, que é um conjunto de ações articuladas de uma política de educação do campo, dando qualidade às determinações do decreto presidencial n. 7352/2010, sancionado no final da década de 1990, mediante as mobilizações do Movimento da Educação do Campo.

Hage (2014) enfatiza, que o Pronacampo segundo o MEC (2013), objetiva ofertar apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para criação e implementação de uma política nacional de Educação do Campo, que seja

capaz de atender às escolas do campo e quilombolas, levando em consideração quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura.

Entretanto, esse programa do Pronacampo no Fórum Nacional de Educação do Campo, sofreu críticas, no que tange ao seu formato e à lógica de formulação, apresentando que em certa medida, ele incorpora a forma convencional de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, distanciando-se das ações e dos sujeitos que ao longo da história constituíram a prática social identificada como Educação do Campo; porém, reconhece que algumas medidas previstas no Programa podem vir a ter impactos significativos nos rumos da Educação do Campo, no que refere-se a Educação Profissional, Construção de Escolas do Campo e Formação de Educadores.

Para Hage (2014), o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado 25 de junho de 2014, Lei nº 13.005, não apresenta metas específicas para a Educação do Campo, mas, inclui no âmbito de determinadas metas, estratégias que promovem explicitamente o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, frisando suas diversidades culturais dessas populações. As metas são: Educação Infantil; Ensino Fundamental de 9 anos; a toda a população de 15 a 17 anos; a população de 4 a 17 anos com deficiência ; às crianças em processo de alfabetização; à Educação em Tempo Integral; à Qualidade da Educação Básica; à Educação de Jovens e Adultos; à Educação Superior; à elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente; à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e à ampliação do investimento público em educação pública.

A educação do campo, em sua realidade evidencia um cenário de negação de direitos, mediante a intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo.

O que levou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançar, em nível nacional, a campanha Fechar Escola é Crime, com o propósito de denunciar a situação de fechamento das escolas no campo, uma vez que mais de 30 mil escolas foram fechadas entre os anos de 2002 e 2011. Segundo o Censo Escolar do Inep: no ano de 2002 existiam 107.432 escolas no território rural e, em 2011, o número dessas unidades de ensino sofrendo uma queda grotesca para 76.229.

Fator preocupante. O MST busca com essa campanha a mobilização das comunidades rurais, dos movimentos sociais, dos sindicatos, ou seja, toda a sociedade, para se indignar e lutar para mudar esta realidade.

Para atender a demanda dos educandos matriculados, foi instituída como medida de garantia de direito à educação a criação das turmas multisseriadas, desencadeando uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, que se configura em uma forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, onde algumas crianças são tidas como alunos encostados, que acompanham seus irmãos mais velhos, assim se dá nos outros níveis de escolaridade dos anos finais e na educação de jovens e adultos (EJA).

3.1 A escola do campo em movimento

Segundo Caldart (2003) em julho de 1998 foi realizada a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica, e desde esse acontecimento, fica explícito a necessidade de ter presente e reafirmar três ideias-força.

A mesma autora refere que primeira refere-se a ideia que o campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos; a segunda é que Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural, humanista e democrática; a terceira é a ideia da existência de uma nova prática de Escola, a qual está sendo gestada neste movimento.

Entretanto, a sensibilidade dos educadores já os permitiu compreender que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. É preciso aprender a potencializar os instrumentos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem no processo maior de humanização, de reafirmar que os povos do campo são sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

Através da luta incansável dos sujeitos sociais do MST, Caldart (2003) afirma que essas lutas vêm colocando o campo em movimento em busca de realizar a Reforma Agrária no Brasil. Embora com limitação, a experiência da relação que

historicamente o MST estabeleceu com a escola, pode trazer alguns elementos relevantes para este diálogo.

Quase no mesmo período em que começaram a lutar por terra, os sem-terra do MST também começaram a reivindicar o direito às escolas, cultivando em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No início não havia muita relação de uma luta com a outra, porém aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, o qual se transformou no Movimento dos Sem Terra.

Neste sentido as famílias sem-terra mobilizaram-se reivindicando o direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e na vida de seus filhos futuramente. As primeiras mobilizações se deram no início da década de 80, com as mães e professoras, e no decorrer movimento foi ganhando forças com o apoio dos pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, ou mesmo nos acampamentos. Dessa maneira nasceu o trabalho com educação escolar no MST.

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra. (CALDART, 2003, p.62).

Nos dias atuais é perceptível que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, a escola passou a fazer parte do dia-a-dia e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diferentes que depende da própria trajetória de cada grupo, entretanto, é inegável sua consolidação como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, preferencialmente, esta não seja uma escola qualquer;

a escola passou a ser vista como uma questão também política, sendo parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, preocupados com a formação de seus sujeitos.

Para Caldart (2003) os sem-terra no início das lutas por escola, acreditava que sua luta por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhadores sem-terra. Porém, no decorrer dos tempos, passaram a perceber que se tratava de algo mais complexo. Em primeiro lugar, porque tais negligências existiam em muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade. E em Segundo lugar, por perceberem a complexidade, começaram a si da conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, pois sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus costumes e saberes.

Um exemplo explícito dessa situação se deu em 1996 no Rio Grande com a criação da chamada Escola Itinerante dos Acampamentos, com estrutura e proposta pedagógica criada especialmente para acolher as crianças e os adolescentes do povo Sem Terra em movimento, sendo uma conquista dos 17 anos de lutas, algo que deveria ser normal, pois é um direito constitucional, que é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é ela que deve ir ao encontro dos educandos, e não o inverso.

No decorrer do tempo foi-se descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, mas, sim, a postura dos professores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, pois, é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra e como qualquer outro educando, com sua diversidade cultural e social.

Caldart (2003) enfatiza que esta trajetória de tentar construir uma escola diferente, é um direito, que passou a ser também um dever. Se almejamos novas relações de produção no campo; um país mais justo e com mais dignidade para todos, é necessário transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi neste sentido, que o MST

passou a dizer que a Reforma Agrária é uma luta de todos, e a luta por educação passou a ser uma luta constante do MST.

Neste sentido, percebe-se que não há escolas do campo num campo sem perspectivas de vida. Por outro lado, também não há como criar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação. E a escola passa a ser um agente importantíssimo para formação de pessoas conscientes da necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

O mestre da educação Popular, Paulo Freire (1987), menciona em suas reflexões sobre a pedagogia do oprimido, que a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos. Se não houver o envolvimento da escola no movimento de transformação do campo, ele por sua vez, será incompleto, pois, revelara a exclusão de muitas pessoas no processo.

O aprendizado no MST é mais difícil e demorado, para um sem-terra que vive em um barraco de lona, passando fome e tendo sua vida ameaçada pela repressão, por mais que a escola apresente melhoria, jamais será capaz de libertar os educandos da opressão do latifúndio. Além disso, os relatos dos primeiros sem-terra sobre como decidiram entrar na luta, era muito raro encontrar alguém que mencionasse a escola como tendo alguma participação nos aprendizados que o levasse a esta decisão. Pois, a maioria dos sem-terra possuem uma péssima recordação da escola, muitos foram excluídos ou até mesmo expulsos dela.

Atualmente, nota-se que uma escola não move um assentamento, porém, um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna. Por outro lado, a escola, à medida que se ocupa de grande parte do tempo de vida dos sujeitos, especialmente na infância dos Sem-Terra, vai construindo uma das bases culturais decisivas para as mudanças sociais pretendidas pelo MST.

Para Caldart (2003), a sociedade em si tem o dever de construir tanto nas escolas do campo quanto da cidade, escolas que insira a dinâmica da vida social a qual faz parte, sendo ocupadas por sujeitos ativos deste movimento. A escola do campo deve reconhecer e ajudar no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, etc.

Um dos problemas que estagna o avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural, os sujeitos do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso, o qual pensasse em sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam aprender a ler e escrever.

O rompimento deste bloqueio cultural tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. E esta é uma realidade que somente será transformada no processo mesmo de construção de novas relações sociais de produção, e da cultura material que lhes corresponde. São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação.

A escola do campo precisa ser ocupada pela pedagogia do movimento que forma os sujeitos sociais do campo para fazer uma escola do campo. É necessário um olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, que prima na aprendizagem dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles e com eles.

3.2 Precarização, abandono e inovação configuram a realidade das escolas do campo com turmas multisseriadas

Hage (2014) enfatiza que estudos que realizamos sobre as escolas públicas do campo, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) e, em especial, sobre as escolas multisseriadas, revelam a identificação de um modelo que caracteriza a dinâmica dessas escolas, sendo um quadro dramático de total precariedade e abandono, isso é reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada as populações do campo.

Entretanto, aos mesmo tempo, os professores, gestores e sujeitos do campo, constroem em seu dia-a-dia ações educativas que favorece esse processo. A criatividade e compromisso daqueles que fazem a educação do campo, podem contribuir com esse processo, porém, nem todos se comprometem acarretando no fracasso da aprendizagem dos educandos.

Esta realidade que os agentes da educação do campo vivenciam em seu cotidiano, é resultado da falta ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o campo, tais situações envolvem fatores de maior e menor estruturas relacionadas, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Para Hage (2014) as taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, são fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas do campo nas turmas multisseriadas.

[...]sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, 2014, p. 1174. 1175).

Diversos são as dificuldades que os professores e educandos do campo enfrentam em seu cotidiano, principalmente aqueles que trabalham e estudam nas classes multisseriadas, tais dificuldades se dão pelo não cumprimento das políticas públicas. Existem leis e resoluções que garantem a oferta e a garantia de uma educação do campo de qualidade, porém, na prática isso não se vivencia.

As escolas rurais multisseriadas foram consideradas como a única solução, elas se constituem enquanto efetivas da seriação no território do campo. Representando a maneira possível e viável que o processo de seriação encontrou para se materializar o contexto próprio do meio rural. O mesmo é marcado pela precarização da vida, da produção e da educação.

O processo do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas, impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, forçando-os a organizarem o trabalho pedagógico de forma dividida, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma

que venha atender as necessidades dos educandos.

No caso específico da Amazônia, Hage (2014) revela que a região possui uma das mais ricas biodiversidades e sociodiversidade do planeta, formando uma variedade de ecossistemas, onde se combina a terra, o rio e a floresta como elementos que permeiam as formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência encontradas nos territórios do campo. O trabalho com a terra no setor da agricultura, o extrativismo realizado na floresta, e a pesca nos rios, fazem parte da realidade do povo amazônico.

As populações e grupos que vivem no território da Amazônia, tanto no campo quanto na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; e segmentos populares, incluindo idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores. São diversificados os povos que habitam essa região do Brasil.

A maioria das escolas do campo, são organizadas sob a multisseriação, sendo espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, onde reúne-se grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Este emaranhado de diferenciação faz parte deste processo educativo efetivado na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino.

3.3 A escolarização nos campos da ilha de marajó

Araújo (2011) realizou uma pesquisa empírica, no interior de Soure, ilha de Marajó, no extremo norte do estado do Pará, a qual descreve a realidade institucionais das escolas-de-fazenda na foz do rio Amazonas. A qual vou descrever neste tópico.

Para Araújo (2011) a escola instalada na fazenda em uma localidade na ilha do Marajó, fica situada na proximidade das casas sede. Exceto o prédio escolar da fazenda Tapera e de Cuieiras, os demais são construções de madeira bastante precárias, muitas sem condições sanitárias básicas, como é o caso da escola São Francisco, da fazenda Matinadas.

Em 1981 foi construído o prédio da escola na Tapera, essa obra foi realizada pelos proprietários da fazenda. E somente em 2001 foi construído o prédio em Cuieiras, sendo em alvenaria, essa construção foi realizada pela prefeitura, em um terreno doado por um dos pequenos proprietários da comunidade D. Raimunda.

A escola de São Lourenço é constituída por uma construção modesta, tendo água encanada e condições sanitárias e de higiene básica. Entretanto, a escola da fazenda Flecheira não possui prédio próprio, funciona na sala da casa da professora, a qual possui a mesma estrutura da escola da fazenda São Lourenço.

No contexto educacional das escolas do campo na ilha do Marajó, são encontradas carteiras, que nem sempre apresentam condições para seu uso, muitas sem encosto ou sem braço; mesa e cadeira improvisadas para o professor; livros didáticos desatualizados, e que são a principal ferramenta para a elaboração dos planos de aula dos professores e muitos cartazes. Eles são bastante utilizados pelos docentes na exposição de trabalhos dos educandos, na fixação dos conteúdos de ensino, para trabalharem as datas comemorativas e os eventos religiosos, que ocorrem na cidade de Soure.

Os alunos dessa localizada, não possuem o direito a levantarem, conversarem, alternarem o estado de silêncio da classe sem o consentimento do professor.

Os materiais didáticos utilizados pelos professores das escolas fazenda se resume ao uso dos cartazes, lousa e livros didáticos. São estes os instrumentos didáticos pedagógicos que os professores têm acesso e que acabam condicionando suas metodologias. Nestas localidades não existe o acesso aos instrumentos tecnológicos de ensino.

A prática do castigo físico e moral ainda estão presentes no cotidiano dos educandos, embora com menos frequência que tinha na década de 70. A punição é resultado da desobediência e indisciplina que muitos educandos apresentam no contexto escolar, as práticas de castigo, muitas vezes são reforçadas pelos pais e pelos fazendeiros. A autoridade do professor é algo incontestável.

A metodologia utilizada pelo professor se resume, muitas vezes, na cópia constante, os professores passam o período de aula copiando exercícios e apontamentos na lousa e as crianças os reproduzem. E os dias escolares, assim vão se passando.

A relação existente entre professor e alunos se dá através das correções dos cadernos ou livros, os educandos fazem questão de apresentarem suas tarefas ao professor, tal contato direto é uma forma de aproximação da distância existente entre quem sabe (professor) e quem aprende (os alunos).

Segundo Araújo (2011) as classes das escolas fazendas na ilha do Marajó são multisseriadas, os professores atendem alunos de quatro séries diferentes do ensino fundamental ao mesmo tempo em uma única sala de aula, os mesmos buscam resolver os problemas causados por esta situação a sua maneira.

Os professores da localidade da ilha do Marajó não possuem apoio pedagógico, não tem com quem contar para compartilhar suas dificuldades. A Secretária de Educação do município do Soure, não conhecem esse problema, ela não apresenta nenhum projeto para conhecer a situação pedagógica dessas escolas.

As maiores dificuldades dos professores estão relacionadas ao processo de alfabetização das crianças, os professores se utilizam de práticas metodológicas voltados ao método de soletração, o que acaba dificultando ainda mais o processo de aprendizagem da leitura e escrita destas crianças.

Para os pais a escola é o único caminho que levará seu um futuro melhor de seus filhos, trabalhar na fazenda é bastante dura, comprometendo o aprendizado dos educandos, tendo pouco retorno. Os vaqueiros acreditam na escola, incentivando-os e encaminhando-os no processo de escolarização, porém, são poucos aqueles que conseguem concluir a Educação Básica.

Os pais fazem de tudo para que os filhos continuem o processo de escolaridade, pois acreditam que está é a única esperança para um futuro melhor dos mesmos, entretanto, a separação da família, a falta de apoio psicológico e psicológico, acabam desencadeando o fracasso escolar. Pois, as cidades que os acolhem, não o reconhecem. A vida na cidade é completamente diferenciada de sua realidade e isso faz cm que muitos desistam e retornem para o campo, abrindo mão de seus sonhos.

Os que conseguem superar tais dificuldades, muitas vezes com o contato Direto com a televisão, o videogame, as festas, a droga, o dinheiro, o sexo, a exploração do trabalho, acabam colaborando para que o objetivo almejado não seja alcançado.

A situação do Marajó revela a ampla violação dos Direitos Humanos, começando a negação do direito fundamental à propriedade. Pois, tanto a casa

quanto alimentação, tudo é de propriedade do fazendeiro, que entra e sai a hora que entende, violando o direito de privacidade do ser humano.

3.4 Plano de desenvolvimento territorial sustentável do arquipélago do marajó: aspectos educacionais

Segundo Presidência da República Casa Civil (2007), o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, é um plano estratégico de desenvolvimento regional, referenciado no Plano Amazônia Sustentável (PAS), que estabelece novos modelos para o desenvolvimento da Amazônia Brasileira e de suas sub-regiões.

Mensurando a realidade do povo marajoara no que tange o processo educacional dessas regiões. O Arquipélago do Marajó, em sua zona de mata, apresenta uma quantidade pequena de instituições escolares. As quais estão concentradas principalmente nas sedes dos municípios.

Até uma década atrás, segundo Presidência da República da Casa Civil (2007), a maioria das escolas existentes na zona rural, tinha como nível máximo de escolaridade o terceiro ano do primeiro grau (antigo curso primário). Isso determina o baixo índice de educação das populações locais. Nessas localidades, atualmente, as escolas encontradas nessas áreas, não possuem prédios próprios e as aulas são ministradas por particulares em suas próprias casas, sendo que tais professores, muitas vezes, não possuem sequer o primeiro grau completo. Em suma, o número de analfabetos é muito grande no arquipélago do Marajó, principalmente nos municípios de Anajás, onde essa taxa é (53,14%), Portel (58,46%) e Melgaço (58,81%).

Observa-se que as taxas de analfabetismo da população paraense são bastante altas. No ano 2004, a taxa do Estado foi de 14,4%, e a do Brasil, em 2005, foi de 10,9%. Na mesorregião do Marajó as taxas mais baixas são as dos municípios de Salvaterra (11,8%) e Soure (13,1%). Os demais municípios do arquipélago do Marajó apresentam acentuadas taxas de analfabetismo. Neste sentido, faz-se necessário uma política forte do governo do estado para acabar com o analfabetismo nos municípios do Pará.

A região do Marajó atende em média 21.254 alunos na Educação Infantil, as quais são de responsabilidade da rede municipal de ensino. Nos municípios de Chaves, Muaná, Salvaterra, Afuá, Breves, Bagre, Gurupá e Portel o ensino

fundamental de (1ª a 8ª) séries, em algumas regiões (1º ao 9º) ano, sendo de responsabilidade por esse atendimento a esfera municipal, nos municípios de Soure e Melgaço esse atendimento de responsabilidade municipal é (1ª a 4ª) série. Nos demais municípios o ensino fundamental é ofertado tanto pela esfera municipal quanto pela estadual.

O ensino médio é ofertado em todos os municípios da mesorregião do Marajó, atendendo a 14.287 alunos, incluindo as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, equivalente a 3,8% do total de matrículas no ensino médio na rede estadual. Entretanto, nessas regiões não existe escola exclusiva para o atendimento do ensino médio. O único município que possui escola exclusiva de educação profissional é Salvaterra que beneficia 103 alunos no curso técnico em Agroindústria.

No âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, A Resolução CD/ FNDE /N.º 029, de 20 de junho de 2007 estabelece critérios para a transferência de recursos de natureza voluntária, cuja assistência será implementada por meio de programas e ações educacionais a cargo de cada Secretaria-Fim do MEC e/ou do FNDE, a partir de 2007. As ações têm caráter suplementar e serão realizadas em regime de colaboração com os entes da federação, objetivando contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e do desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica[...]. (Presidência da República Casa Civil, 2007, p. 93).

Para combater o baixo índice de analfabetismo nas mesorregiões do Marajó, é necessário criar políticas públicas que garantam a melhoria das condições do atendimento e criação de escolas nessas localidades. Por essa razão foi-se criado o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, visando a melhoria em todos os âmbitos (saúde, economia, educação, etc.), objetivando uma vida de qualidade, para essa população que é tão sofrida.

4 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, lócus da pesquisa, fica localização no meio rural do município de Portel-PA, no Alto do Rio Anapú.

A instituição escolar é caracterizada como escola polo, atende 25 alunos, sendo uma turma multisseriada (1º ao 5º) ano, com faixa etária de 06 a 17 anos de

idade. O número de alunos matriculados foi equivalente 25, o quadro funcional é equivalente: 01professor, 01coordenador pedagógico, 01servente, 01barqueiro e 01diretor.

A escola é considerada de pequeno porte, sendo dividida em: 01sala, 01banheiro e 01cozinha pequena.

A referida instituição de ensino, fica localizada a margem direita do Alto Rio Anapú do município de Portel, o público alvo são alunos ribeirinhos.

A escola Chico Mendes, atualmente tem como equipe gestor o senhor Felizardo Luiz Coelho e Coordenação Pedagógica é composta pelo professor Edilson Codorvil Maia.

A proposta pedagógica e curricular da escola Chico Mendes, por ser uma escola pólo, segue as orientações do Projeto Político Pedagógica ³(PPP) da escola de referência Estefânia Monteiro, localizada no meio rural do município de Portel/PA.

Segundo Hage (2014) as escolas rurais multisseriadas em sua grande maioria, não são reconhecidas pelos sistemas públicos de ensino, por não preencherem os requisitos necessários para autorização de seu funcionamento, por essa razão, essas escolas funcionam como anexas à escolas de maior porte, localizadas em distritos rurais de maior densidade populacional ou nas sedes dos municípios, em um sistema popularmente denominado de polarização, onde um pequeno grupo de escolas funciona vinculado a uma escola polo, que assegura às mesmas a possibilidade de funcionamento, onde ficam concentrado toda a documentação escolar e também os recursos vindo para o financiamento escolar.

A Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental Irmã Estefânia Monteiro, é escola referência fica localizada no Rio Anapú – Margem Direita Portel/PA Bairro: Rural. As Escolas Anexas: ficam localizadas nos rios Pracupí e Caria tuba (Floresta Nacional de Caxiuanã), Atué, Flexal e Maparauá.

A perspectiva de avaliação assumida neste projeto se fundamenta na avaliação formativa, que pressupõe a concepção de aprendizagem baseada na abordagem construtivista do ensino e aprendizagem. É o processo em que avaliaremos todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula e as competências adquiridas pelos alunos durante o percurso da aprendizagem.

³ Dados do Projeto Político Pedagógico da Escola Estefânia Monteiro e escola anexas. 2017

A proposta pedagógica da escola é voltada para a preparação dos alunos para que no futuro possam desempenhar seus papéis de cidadãos de acordo com suas aptidões sociais, adequando-se às necessidades individuais do meio. Para isso, deve-se organizar de forma a reproduzir o melhor possível à vida. Tal integração se faz através de experiências que satisfaçam os interesses dos alunos e exigências sociais ao mesmo tempo, num processo ativo de construção e reconstrução do sujeito, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do objeto, e estruturas do ambiente.

Sua missão é trabalhar prática educacional voltada para a transformação social e não para manutenção de formas inconscientes e não refletidas. É preciso que se tenha clareza das ações e que estas reflitam decisões cada vez mais explícitas sobre o trabalho pedagógico. Desse modo, avaliar não pode ser um ato puramente mecânico; mas, sobretudo, deve contribuir para a construção de competências técnicas, sociopolíticas e culturais.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada na escola do campo Chico Mendes, no município de Portel-PA; teve como objetivo analisar as principais dificuldades que o docente do campo enfrenta para desenvolver suas atividades.

A professora que participou da pesquisa é do sexo feminino; com 26 anos de idade; sem formação para atuar como docente. Possui o Ensino Médio completo; atua como docente a 06 (seis) anos; sua condição funcional é contratada. A mesma reside no meio urbano, deixando sua família para poder trabalhar. Só vem na sede do município no início de cada mês para receber seus proventos e rever seus familiares. Ficando em média uma semana para resolver as situações pendentes em sua vida profissional e pessoal.

Na busca de atingir os objetivos da pesquisa, faz-se necessário estabelecer o percurso metodológico.

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada, se caracteriza como pesquisa de campo, segundo Gil (2002, p. 53):

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige

do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

A pesquisa de campo se caracteriza pela presença do pesquisador a lócus da pesquisa, exigindo do pesquisador fique neste local durante um determinado período, tendo a oportunidade de conhecer a realidade de vida do público estudado.

A abordagem desta pesquisa se deu pela análise qualitativa, por ser uma investigação científica centralizada no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas especificidades e experiências individuais, proporcionando a entrevistada dizer seus entendimentos sobre os assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, [...] definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 132).

A pesquisa qualitativa propicia à pesquisa um olhar amplo de mundo, buscando a interpretação da realidade do local da pesquisa, no período e tempo de sua abordagem. Dar suma importância aos dados coletados nos depoimentos dos pesquisados, sendo fiel na descrição dos fenômenos e elemento ao qual está sendo estudado.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental também foram norteadoras deste trabalho. A pesquisa bibliográfica foi realizada nos sites da internet, e a análise documental, feita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referência Estefânia Monteiro, da escola pólo pesquisa ambas foram de suma relevância para a compreensão do universo pesquisado. A pesquisa bibliográfica é aquela onde o pesquisador realiza sua coleta de dados em obras científicas que já foram elaboradas e aprovadas; como livros, teses, artigos, etc. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p. 44).

Diferentemente, a pesquisa documental é aquela onde os materiais não passaram por um tratamento de análise, podendo ser reestruturado. “A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2002, p. 45).

Como instrumento de coleta de dados, foi feito questionário com perguntas abertas, oportunizando os entrevistados a darem suas opiniões sobre o objeto de estudo.

Pode-se defini questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 140).

O questionário se caracteriza como uma técnica de investigação, sendo elaborado questões, buscando obter informações exatas referente ao objeto de estudo. Sua realidade e ideologia.

Utilizou-se como instrumento para coleta de dados, questionários com as perguntas abertas, as observações sobre a realidade do contexto escolar Chico Mendes e as análises da pesquisa bibliográfica, para realizar a análise dos dados obtidos.

Os dados coletados serão organizados em categorias de análise. Segundo Gomes (1994, p. 70), “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. [...]”. O significado da palavra categoria, de maneira mais ampla, está ligado aos elementos ou aspectos que apresentam características idênticas e se relacionam entre si.

Os dados serão analisados por meio das técnicas de análise de conteúdo. Para Gomes (1994) os dados possuem duas funções: “Verificação de hipóteses e ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese) ”. (GOMES, 1994, p. 75).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atingir o objetivo traçado, foi necessário recorrer às contribuições de autores e autoras que já tinham construído um aporte teórico, assim como acrescentar a partir de seus olhares, se não um outro olhar, mas um olhar que se abre para compreender esse fenômeno em uma escola do Campo, no município de Portel, na ilha do Marajó.

As questões formuladas no questionário foram questões subjetivas (abertas), oportunizando o entrevistado expor suas ideias e opiniões referente as questões que serão abordadas.

Perguntada sobre qual a modalidade de ensino que trabalha atualmente a professora respondeu “Atuo com uma turma multisseriada, trabalhando com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental”. (PROFESSORA).

A professora afirma que trabalha com uma turma multisseriada, tendo que atender alunos com faixa etária e grau de conhecimento diferenciado.

Para Santos (2014), os professores que trabalham em turmas multisseriada sofrem inúmeras angústias, os mesmos em sua longa e árdua função tende a se desdobrar entre planejamento, com alunos que possuem faixa etária diferenciada, que vai desde a fase adulta a fase da adolescência, com conhecimento e interesses diferenciados, e na maioria das vezes seu trabalho é pouco visto pelos representantes que trabalham na secretaria de educação, onde, estes por sua vez só sabem cobrar perfeição e nada fazem para facilitar a vida do professor. Não oferecem apoio pedagógico, moral e ético, o professor por sua vez, acaba sozinho desenvolvendo seu trabalho com objetivo de agradar a secretaria, e a mesma não oferece qualidade nenhuma, apenas cobra desse educador resultado que venha agradar o sistema, porque o que interessa é o sistema, e o professor e alunos ficam sempre em segundo plano.

Hage (2014) refere que as escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, pois, reuni em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora.

Esse é um fator preocupante, pois, o professor em seu cotidiano possui um grande desafio em elaborar vários planos de aula para atender alunos com nível e idade completamente diverso, dificultando seu trabalho e influenciando

negativamente no processo de aprendizagem dos educandos.

O segundo questionamento está relacionado a experiência profissional da professora, onde se argumenta se a mesma já teve a oportunidade de trabalhar como docente no meio urbano do município de Portel. Ela afirma que não.

A professora afirmou que nunca teve a oportunidade de trabalhar como docente nas escolas localizadas na sede do município.

O terceiro questionamento envolve o tempo que esse docente leva para chegar no seu local de trabalho. Afirmou “Levo em média dez (10) horas de barco para chegar ao destino do meu trabalho”. (PROFESSORA).

A professora foi enfática quando afirmou que seu trajeto para chegar a localidade onde fica a escola que trabalha leva em média dez horas viajando de barco, ou seja, uma viagem cansativa, onde o meio de locomoção é a embarcação.

O quarto questionamento é relacionado a estruturação do ambiente onde a professora desenvolve sua função. A resposta foi “O espaço da escola se resume em uma sala de aula, uma cozinha pequena e um banheiro”. (PROFESSORA).

Hage (2014), enfatiza que muitas escolas do campo, principalmente as escolas multisseriadas, em termos de infraestrutura e de condições de funcionamento, não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local, do professor ou em salões de festas, barracões, igrejas. Em muitos casos, os prédios não são apropriados para o funcionamento de uma escola, devido ser um espaço muito pequeno, sem ventilação, iluminação, cobertura e piso adequados; encontrando-se em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos mesmos.

Para que a educação seja de qualidade é necessário que o ambiente escolar, tenha condições favoráveis para o funcionamento, o que nota-se que a escola Chico Mendes, não possui uma estrutura favorável, pois se resume apenas há uma sala e uma cozinha pequena. Ou seja, não se tem um espaço amplo para desenvolvimento de atividades diferenciadas e para a socialização dos educandos.

O quinto questionamento se a professora recebe acompanhamento pedagógico? E se, sim, qual a frequência?

Sim, recebo acompanhamento uma vez no mês, no período que vou a cidade receber meus proventos. Entretanto, o mesmo em minha visão não ocorre de maneira correta, pois, seu tempo de duração se resume em menos de uma hora, onde recebo somente informação. Nada, que venha contribuir em minhas práticas. (PROFESSORA).

Nota-se na afirmação da professora, nota-se que no momento do acompanhamento pedagógico que recebe uma vez no decorrer do mês, não passa apenas de uma conversa informal, onde o coordenador pedagógico repassa as informações que devem ser seguidas, não tendo cunho pedagógico e sim administrativo.

Este é um fator preocupante, pois, o professor não possui formação adequada para atuar na função, e não recebem as orientações necessárias para contribuir com seu trabalho, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O sexto item do questionamento está relacionado ao nível de aprendizagem dos educandos que constituem a turma da professora. Ela afirma que “Alguns alunos estão bem, mas a maioria da turma não consegue desenvolver as habilidades da leitura e escrita”. (PROFESSORA).

A afirmação da professora só reforça sua falta de apoio e despreparo, fator que preocupa, as escolas do campo deixam muito a desejar, diversos são os motivos que levam ao fracasso escolar que a maioria dos educandos do campo vivenciam em sua realidade.

Segundo Santos (2014), as escolas do campo são consideradas insuficientes, deixam muito a desejar, no que se refere o aprendizado significativo dos educandos, isso se dá pela falta de compromisso de alguns professores. E na maioria das vezes pelo descaso de certas Secretarias de Educação, que para cortar gastos acabam contratando pessoas desqualificadas para trabalharem nestas escolas, não levando em consideração que as escolas do campo necessitam de professores experientes e que realmente faça a diferença na vida destes estudantes.

O sétimo questionamento refere-se as dificuldades que a professora enfrenta para realizar seu trabalho.

A maior dificuldade é a falta de recursos; falta de apoio pedagógico; falta espaço físico para realização das atividades e principalmente no que se refere atender muitos educandos com idade e nível de escolaridade diferenciado. (PROFESSORA).

Santos (2014) enfatiza que em alguns casos as Secretarias de Educação mandam o professor para a sala de aula somente com uma caixa de giz, um quadro branco e uma pilha de livros velhos e ultrapassados, e ainda cobra resultados positivos desse educador, que para desenvolver um trabalho significativo

acaba tirando do seu salário para comprar materiais pedagógicos, que facilite e contribua com o aprendizado dos educandos.

O oitavo questionamento está relacionado quais as sugestões que professora daria para a melhoria do desenvolvimento de seu trabalho.

Que a Secretária de Educação (SEMED) e gestão tivessem um olhar mais carinhoso no que tange a educação do campo, dessem suporte para facilitar e contribuir com nosso trabalho. (PROFESSORA).

Para Hage (2014) a carência de materiais pedagógicos é muito frequente nas escolas do campo, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais precárias dessas escolas, que não estimulam os docentes e os alunos a nelas permanecerem ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade.

Com a afirmação da professora fica explícito o descaso que a Secretaria da Educação possui no que se refere as escolas do campo, reforça o anseio de ter condições favoráveis para desenvolver seu trabalho com qualidade e ofereça uma educação de qualidade para os educandos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as principais dificuldades que o docente do campo enfrenta para desenvolver suas atividades escolares. Ao término da pesquisa, considera-se que os objetivos pensados e traçados foram atingidos.

Inicialmente o trabalho faz uma abordagem sobre as classes multisseriadas e seus obstáculos, analisa as dificuldades que educadores e educandos enfrentam em seu cotidiano, dificuldades estas, que vão desde a falta de estrutura física do espaço, falta de apoio, de recursos didáticos apropriados. E sem, contar as dificuldades de trabalhar com turmas multisseriadas, em atender alunos com faixa etária e conhecimentos diferenciados. Diversos são os obstáculos que a educação do campo vivencia em sua prática.

Diversos são os direitos da educação do campo instituídos nas leis e resoluções, garantindo melhor organização e atendimento; estabelecendo a garantia da relação entre escola e cultura, em prol de uma educação de qualidade e significativa para os estudantes do campo. Porém, muitas negligências são perceptíveis na realidade das escolas rurais.

O segundo capítulo faz uma breve abordagem referentes ao abandono e a precariedade da realidade da educação do campo, mensura as lutas do Movimento Sem Terra (MST) em garantir espaço território e sua luta em garantir a oferta de educação em todos os espaços, desde os acampamentos quanto aos assentamentos. O povo do campo acredita que a escola é a única esperança para que seus filhos tenham um futuro promissor.

É perceptível a precariedade que muitas escolas do campo na ilha do Marajó apresentam em sua realidade. Muitas não possuem nem prédio, funcionando em espaço doado por um dos moradores daquela localidade. Ferindo o direito à educação de qualidade garantido em lei.

No meio rural vivem diversas pessoas, que vão desde os povos indígenas, povos dos assentamentos, povos ribeirinhos, agricultores, entre outros, cada povo com cultura e costumes diferenciados, pensando nessa diversidade cultural, é necessário que as escolas do campo, tenham políticas públicas específicas, pois, o estudo se torna significativo mediante o sujeito se ver na construção do processo.

Mas, é notório que as escolas do campo são esquecidas, os governantes não se preocupam em conhecer a realidade do povo que muitas vezes vive em situação de precariedade, contratam um profissional e o mandam para desempenhar suas funções, sem lhes dá o apoio e assessoramento adequado para o desempenho de sua função.

Na ilha do Marajó não é diferente, as escolas implantadas nas fazendas, nos altos das florestas em sua maioria não possuem condições estruturais para o atendimento de qualidade dos educandos, a maioria dos agricultores que vivem nesses espaços, possuem todos os seus direitos humanos negligenciados, nem se quer possuem privacidade, pois, até os lugares que vivem são de propriedade dos fazendeiros, comerciantes, empresários, que por sua vez, se sentem no direito de entrar e sair a hora que quiseram, tudo desde a alimentação a moradia são de propriedade dos donos desses espaços.

No terceiro e último capítulo, aborda-se a realidade de uma escola do campo, chamada Chico Mendes, localizada no meio rural do município de Portel-PA. Através da pesquisa de campo, pode-se perceber e conhecer um pouco sobre as dificuldades que a docente enfrenta em seu dia-a-dia. De início a mesma afirma, que a escola fica localizada em média 10 horas de barco da sede do município, sendo um desafio em sair de sua casa e deixar seus familiares por um longo período, retorno à

cidade no final e início de cada mês, para receber seus proventos, curtir sua família e assumir seus compromisso de pagamento.

Outra dificuldade que a docente foi enfática em destacar é a falta de apoio, a escola onde trabalha se resume em uma sala de aula e uma cozinha pequena

, realidade da maioria das escolas do campo, é atende 25 alunos em uma turma multisseriada, ou seja, se desdobra para tentar atender as necessidades dos educandos, essa foi a maior dificuldade que ela mencionou, outro ponto que compromete o processo de aprendizagem dos educandos é a falta de recursos didáticos, o qual se resume na lousa, giz e livros defasados, quando quer realizar uma aula diferenciada, retira de seus honorários para comprar os materiais.

O que observei em minhas leituras que a maioria das escolas do campo são constituídas por turmas multisseriadas, e a justificativa para não construção de escolas, se dá pelo fato desses locais serem longínquos, e a demanda de educando não atingir o número de alunos suficientes para formação de turmas seriadas. Entretanto, isso provoca outros problemas, pois, só um docente não consegue desempenhar um bom trabalho com diversos alunos de nível de escolaridade e idades diferenciadas, acarretando um baixo índice de desempenho e aproveitamento, desencadeando as reprovações e por seguinte a evasão do educando, ferindo seu direito de estar na escola.

Ao termino da pesquisa, conclui-se que a realidade da escola pesquisa do campo não é diferente das escolas brasileiras do campo, a precariedade e o abandono estão frequentes naquele ambiente, e as maiores dificuldades enfrentadas pela professora são a falta de apoio pedagógico e financeiro, falta de recursos pedagógicos e o atendimento de educandos com níveis escolares e idades diferenciadas. Porém, a professora e os educandos acreditam que a educação poderá transformar a realidade daquele povo que vivem em casas simples e se utilizam dos recursos da natureza para sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **A escolarização nos campos da ilha de marajó: um recurso de esperança?** 2011. Disponível em:

<https://aedafrance.files.wordpress.com>. Acesso em: 05/09/2018.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE Salomão Mufarrej. Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: relatos de experiências de educadores do campo. IN: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTENORDESTE – EPENN, 19º, 2007, João Pessoa-PB, **Anais Eletrônicos**, UFPB, 2007. Disponível em: www.educampooaraense. Acesso em: 15/08/2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: sessão 1, a. 147, n. 212, Brasília, DF, p. 1, 5 de novembro de 2010.

BRASIL. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 28/3/2014, página 1. 2014c. Disponível em: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html> Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, a. 111, n. 120-A, Brasília, DF, p. 1, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/>. Acesso em 18/08/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Presidência da Republica. Casa Civil. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó**, Brasília 2007.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 03/09/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p. (Coleção o mundo, hoje ; 21).

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 24º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 (67-79).

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014

HAGE M. S; RAMOS. Escolas Rurais Multisseriadas: Desafios Quanto à afirmação da escola pública do Campo de qualidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. EDUECE – Livro 3 04039, 2017. Disponível em: www.uece.br/.../473%20ESCOLAS%20RURAS%20MULTISSERIADAS%DESAF. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. Publicado em 2 de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/classes-multisseriadas-desafios-possibilidades-e-realidade-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 09 Julho 2018.