



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR

MARIVALDO CORREA DAS MERCÊS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Dificuldades enfrentadas pelos professores
na prática pedagógica nas escolas do campo no município de
Inhangapi/PA

Castanhal/PA
2018

MARIVALDO CORREA DAS MERCÊS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Dificuldades encontradas pelos professores
nas práticas pedagógicas nas escolas do campo no município de
Inhangapi/PA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Pará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia. Orientador: Prof. Esp.
Rubenixson Ribeiro Farias.

Castanhal/PA
2018

MARIVALDO CORREA DAS MERCÊS

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Dificuldades encontradas pelos professores nas práticas pedagógicas nas escolas do campo no município de Inhangapi/PA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador- Prof. Esp. Rubenixson Ribeiro Farias.
Universidade Federal do Pará-UFPA

Examinador - Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz.
Universidade Federal do Pará-UFPA

Examinador - Prof.
Universidade Federal do Pará-UFPA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão da graduação exclusivamente a meus pais, irmãos, esposa e amigos que me apoiaram e incentivaram de várias maneiras incansavelmente para que se concretizasse esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre iluminar meus caminhos, pela coragem, luz, determinação na escolha da direção correta a tomar e pela oportunidade de conhecer pessoas de boa índole que cruzaram meu caminho em todo esse processo percorrido.

Aos meus pais, Manoel e Deuzarina meus profundos apreços por todo o apoio que me proporcionaram durante toda minha vida, sobretudo nos momentos mais difíceis. Em especial a minha mãe que não mediu esforços em ajudar-me dando força. Agradeço a eles por todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida.

Agradeço à minha esposa e companheira Isabela Lopes, que nos últimos meses teve paciência e compreensão nos momentos de dificuldades. Seu apoio foi definitivo em todos os momentos para a conclusão deste trabalho.

Agradeço todos os professores da faculdade de pedagogia, por todos esses anos de troca de conhecimentos, e que me ajudaram a conquistar esse tão esperado sonho. Especialmente ao meu orientador Rubenixson Ribeiro Farias, pela confiança em mim depositada. Agradeço por ter acreditado no meu potencial e por todas as oportunidades que me deu. Além da sabedoria e competência, possui uma grande determinação, dinamismo e carisma, que o torna uma pessoa muito especial e faz com que todos queiram estar a sua volta. Muito obrigado Rubenixson, por tudo, este trabalho contém muito de você.

Aos amigos professores, alunos e coordenadores das escolas do campo do município de Inhangapi, que não mediram esforços durante as entrevistas que contribuíram para conclusão do meu trabalho. A todas as outras pessoas que durante esses anos de graduação sempre colaboraram.

Agradeço aos meus irmãos e amigos, pelo incentivo e apoio, pois inúmeras vezes precisei do apoio e eles sempre me estenderam as mãos, me incentivaram e desejaram a realização deste sonho. Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente durante este trabalho de conclusão de curso, e a todos que torceram e acreditaram que este momento chegaria. Serei infinitamente grato a todos.

RESUMO

O presente trabalho busca identificar as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica dos professores que atuam em escolas do campo no município de Inhangapi/PA, uma vez que, novas políticas educacionais e estudos nesta área já foram implementadas, porém, é preciso que as mesmas sejam de fato concretizadas nestas escolas. A pesquisa terá como base, uma reflexão a partir da LDB 9394/96, PNE 2011-2020, PME 2015-2025, PCCR 2015 e Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo. Neste sentido, os meios de abordagens utilizados foram pesquisas de campo, bibliográfica, documental e consulta na internet. Além da participação de professores, alunos e coordenadores pedagógicos da rede escolar municipal, os quais responderam algumas perguntas semiestruturadas, buscando refletir a cerca dos aspectos que levam a essas dificuldades. Assim tornou-se importante analisar a Prática Pedagógica dos docentes de cinco escolas do campo no município supracitado, bem como os fatores desencadeantes dessas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Escolas do Campo. Docentes. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The present work seeks to identify the main difficulties faced in the pedagogical practice of teachers working in rural schools in the municipality of Inhangapi / PA, since new educational policies and studies in this area have already been implemented, however, they must be actually materialized in these schools. The research will be based on a reflection based on LDB 9394/96, PNE 2011-2020, PME 2015-2025, PCCR 2015 and National Guidelines for Field Education. In this sense, the means of approaches used were field research, bibliographical, documentary and internet consultation. In addition to the participation of teachers, students and pedagogical coordinators of the municipal school network, who answered some semi-structured questions, seeking to reflect on the aspects that lead to these difficulties. Thus it became important to analyze the Pedagogical Practice of the teachers of five rural schools in the municipality mentioned above, as well as the factors that trigger these difficulties.

KEYWORDS: Pedagogical Practice. Rural Schools. Teachers. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Figura 01 – MAPA DE SOLOS DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI-PARÁ.....	23
---	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- 1 LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação
- 2 PNE- Plano Nacional de Educação
- 3 PME- Plano Municipal de Educação
- 4 PCCR- Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
- 5 IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- 6 IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
- 7 PIB- Produto Interno Bruto
- 8 IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- 9 PROINFÂNCIA- Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
- 10 FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- 11 ENERA- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- 12 UnB- Universidade de Brasília
- 13 MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- 15 UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
- 16 UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

- 17 CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- 18 INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- 19 PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- 20 TCTC- Termo de Cooperação Técnica e Convênio
- 21 PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- 22 IES- Instituições de Ensino Superior
- 23 PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- 24 FPM- Fundo de Participação do Município
- 25 FUNDEB- 40 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- 26 QSE- Quota Salário Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	18
1 METODOLOGIA.....	18
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	18
CAPÍTULO II.....	20
2 HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA.....	20
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA.....	20
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA.....	22
CAPÍTULO III.....	25
3 ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO.....	25
3.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU CONCEITO.....	25
3.2 O TRABALHO E PRECARIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO.....	31
CAPÍTULO IV.....	36
4 O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO DE INHANGAPI.....	36
4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA.....	36

4.2	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	38
4.3	RESULTADOS DA PESQUISA.....	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
	APÊNDICE.....	67
	ANEXO.....	72

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta como objeto de estudo as dificuldades encontradas pelos docentes em suas práticas pedagógicas em cinco escolas do campo no município de Inhangapi/PA. A inquietação de realizar este trabalho se deu a partir de algumas dificuldades perante as práticas pedagógicas dos professores atuantes da escola do campo no município supracitado, dentre elas a falta de estrutura, questões salariais, materiais didáticos, e a qualificação profissional.

Neste sentido, a comunidade científica vem apontando e debatendo novos estudos na área da “Educação do/no campo”¹ e induzindo políticas voltadas para este área, haja vista que, a efetivação destas ainda não foi de fato concretizada nas escolas do campo. Contudo, é necessário levar em consideração os aspectos e as necessidades da população do campo, bem como sua diversidade cultural.

Conforme o Art.28 da Lei 9.394(BRASIL 1996):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De qualquer forma, sabemos que são muitas as problemáticas que podem influenciar na prática pedagógica do professor, com base na experiência que vivenciei no período de 07 (sete) anos na docência em escola do campo no município supracitado, me possibilitou a refletir sobre a ansiedade de investigar essas dificuldades enfrentadas nas técnicas pedagógicas dos professores nas escolas do campo.

Neste sentido, considerando-se que o percentual de formação adequada dos professores para o trabalho nas escolas do campo é pequeno, bem como as inúmeras dificuldades de infraestruturas que envolvem tais escolas, pergunta-se: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes que atuam na educação do campo no município de Inhangapi/Pa? Em que aspectos ou dimensões da prática

¹ Segundo Caldart (2004, pp149-150) Educação: “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

pedagógica se localizam as principais dificuldades enfrentadas pelos professores?
Que fatores provocam ou contribuem para a existência dessas dificuldades?

Segundo HAGE (p.2):

O quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais que envolvem o cotidiano dessas escolas, construídas pelos educadores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

Atualmente a educação do campo perpassa por um desafio em sua trajetória, como mencionado acima são diversas as problemáticas dessas escolas, passando pela má infraestrutura; a ausência de formação continuada dos professores; salas de aulas superlotadas; metodologias de professores ultrapassadas, dentre outras, na maioria das vezes desenvolvem seu trabalho sem o apoio necessário. Dessa forma, não são levados em consideração os aspectos da população do campo, as políticas educacionais não condizem com sua realidade, distanciando o indivíduo da sua característica e de sua cultura como diz ARROYO, (p.40):

A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão da cultura que contaminou a visão do povo.

A luta por garantia do direito a educação de qualidade no campo vem se evidenciando e fortalecendo, e os movimentos sociais foi uma dessas forças que contribuíram nesta batalha, visto que não basta garantir esse direito, porém é preciso quebra as barreiras de como essa educação é vista e trabalhada nas escolas do campo. Ela não é um ato isolado, um simples fato, é preciso que as comunidades camponesas e as forças sindicais se unam para ultrapassar as mazelas que assolam e que, no entanto tenta desconfigurar a educação do campo.

Concordo com CALDART, (p.36 e 37) quando diz:

Que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que 'muitos não queiram, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo.

A educação ofertada aos camponeses sempre foi vista como subjacente na mente da nossa população, tratada de forma preconceituosa como se os sujeitos

que vivem no campo não precisassem de formação escolar. Portanto, essa deve ser uma batalha a ser trazida à tona para ser discutida claramente com intuito de superar este desafio, logo, isto deve ocorrer através de debates em torno da inclusão de políticas públicas e educacionais na educação do campo no ensino regular no Brasil.

Toda essa convergência que tem sofrido a educação do campo é parte de uma desestruturação do tipo de escola pública que é oferecida à população do campo. Muitas vezes sem a estrutura necessária, sem a organização do projeto político pedagógico. Esse na maioria das vezes é discutido e construído nas escolas centrais das cidades, assim tão pouco pensada a peculiaridade dessa população bem como os aspectos sociais, culturais e econômicos. Os alunos e pais acabam priorizando o trabalho na agricultura, tendo uma visão de que o mesmo torna-se mais importante e necessário em suas vidas.

A necessidade de se pensar em uma educação voltada para o campo é muito importante se pensarmos na realidade da sua população, e também no fato de que a maior parcela dos estudantes do campo sequer chega a concluir o ensino médio, que implica dizer que os mesmos se dedicarão ao trabalho rural como têm feito os seus pais, avós, não por opção, mas por ausência de condições mínimas de sobrevivência. Geralmente, acredita-se que para viver na “roça” não é preciso ter muitos conhecimentos. Essa ideia mostra que para os trabalhadores do campo, ter uma formação escolar não é tão importante quanto para os que vivem na cidade. (SANTOS, SILVA, LÚCIO, 2011, p.1-2).

Isto nos oportuniza de modo geral, a discutir e levantar a bandeira da educação do campo, predominando uma educação universal em termos de políticas públicas. Diante disso, percebe-se que alguns professores na maioria das escolas do campo, não possui formação adequada para desenvolver a metodologia contemplada no currículo, conforme afirma SANTOS, SILVA e LÚCIO (2011. p. 1-2):

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte.

A preocupação de se realizar este estudo foi em função da necessidade de conhecer o trabalho do professor do campo, perante há tantas problemáticas referentes a esse âmbito educacional. Pois, se pretende analisar a falta de estrutura, questões salariais, materiais didáticos e a qualificação dos docentes.

Após a pesquisa pretende-se buscar um momento com os gestores do município, para expor os resultados da vivência das práticas pedagógicas dos docentes das escolas do campo de Inhangapi, procurando contribuir para que haja uma transformação dos moldes tradicionais de educação para métodos inovadores, que colabore para ascensão da educação do campo no município. Deste modo, pretendemos analisar as questões salariais dos professores que atuam nas escolas do campo neste município, haja vista, que nesta rede há professores que precisam se deslocar de outros municípios para as áreas do campo do município citado.

Contudo, os mesmos precisam de transporte, e até mesmo de moradia por se tratar de escolas distantes da sede do município, esses professores, em dados momentos perpassam por situações difíceis que podem contribuir para a dificuldade de sua prática pedagógica, como por exemplo, o acesso a áreas em que estão situadas algumas dessas escolas.

Acredita-se que, o trabalho venha contribuir perante a educação no município na tentativa de inserção de novas políticas nas escolas, voltadas para a população que reside no campo, bem como possibilitar que os docentes que atuam nestas escolas tenham suporte para desenvolver suas práticas pedagógicas. Desta forma, colaborando significativamente na formação do sujeito do campo. Possibilitando para o indivíduo, a oportunidade de um ser crítico capaz da compreensão da existência em sociedade.

Em suma, com este trabalho acredita-se que outras instituições educacionais possam beneficiar-se da experiência, motivando-se rumo às práticas pedagógicas que atendam mais adequadamente ao aluno do campo em seu processo de construção de conhecimento.

Espera-se também que os gestores municipais, possam investir mais em formação de professores possibilitando nova metodologia nas práxis dos mesmos, assim como para a relevância do tema, investindo mais em pesquisa, estudo e subsidiando as escolas que enfrentam o desafio da mudança, contribuindo com avanços na área educacional mais especificamente, no campo das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I

1- METODOLOGIA

1.1- METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo se fundamenta na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, nesta fase foi realizado o levantamento bibliográfico para compreensão do objeto de estudo e da temática discutida, utilizando bancos de dados, a internet, obras literária entre outros, onde nos possibilitou o embasamento e a compreensão do assunto, assim como também a documental que foi às leituras de alguns documentos como o PME fornecido pela secretaria de Educação, PCCR fornecido pelo Sinttep e uma ATA encontrada na câmara municipal de vereadores, bem como a pesquisa de campo que foi o maior embasamento para a construção do trabalho.

De acordo com PIANA, apud, GONSALVES (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa de campo foi de caráter exploratório, de abordagem qualitativa em decorrência do objeto de estudo, que analisa qualitativamente as informações obtidas dos docentes. A mesma foi desenvolvida obedecendo as seguintes etapas: Momento na escola para conhecer os colaboradores da pesquisa e realização das entrevistas. Um dos motivos pela opção da pesquisa de campo foi pelo fato de que a maioria das escolas do município está localizada no campo, onde os professores que atuam nessas unidades de ensino moram ou passam parte de seu tempo, e pela experiência que esses professores entrevistados têm na docência, que contribuiu significativamente na pesquisa.

A mesma foi desenvolvida tendo como locais de estudo, 05 (cinco) escolas que equivalem a 20% do número de escolas situadas no campo. Tivemos como colaboradores da pesquisa 05 (cinco) professores, 05 (cinco) educandos e 01 (um) coordenadora pedagógica que tem a função de orientar os professores das escolas onde ocorreu a pesquisa. Para a coleta das informações com os professores, alunos e coordenador utilizou-se formulário com 06 (seis) perguntas semiestruturadas.

Nesta etapa, organizamos os dados teóricos e empíricos para formalizar o produto final do trabalho. Fase de normatização dos estudos.

Análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada através das entrevistas, com o objetivo de Analisar os fatores desencadeantes das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas pedagógicas nas escolas do campo. A partir daí, apresentaram-se os seguintes objetivos: Identificar as dificuldades e os motivos que as geram na prática docente no campo; em que aspecto ou dimensão da prática pedagógica docente, se localiza as principais dificuldades enfrentadas pelos professores; Descrever as dificuldades encontradas pelos docentes do campo em suas práticas pedagógicas nas classes multisseriadas.

CAPÍTULO II

2- HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA.

2.1 – UM BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA

Segundo informações obtidas na ATA disponível na Câmara de Vereados do município, datada no dia 10 de novembro de 1961, durante o levantamento de dados realizado em Março de 2018, O termo Inhangapi é de origem Tupi Guarani, e significa “caminho do Diabo” ou “caminho do Veado”. Isto porque Inhangá ou Anhangá significa Diabo ou Veado e Pi ou Pé significa Caminho, nome dado pelos indígenas que foram os primeiros povos a pisar em solo Inhangapiense. Necessariamente não significa “diabo”, embora seja no folclore, uma visagem ou fantasma. Anhangá é considerado também no Pará um ser visagento que aparece geralmente sob a forma de veado.

Segundo este mesmo documento, a ocupação das terras do município de Inhangapi, deu-se no fim do ano de 1898, com a instalação ali de um núcleo colonial. O local escolhido localizava-se na vertente direita do rio Inhangapi, afluente da margem direita do Rio Guamá, e ligado a então vila de Castanhal, no quilometro 75 da estrada de ferro de Bragança, por uma estrada de rodagem de 16 km, e ao Rio Inhangapi, pela continuação da mesma Estrada que atravessa o núcleo. Quando em 1905 o governo do Pará fixou os limites do município de Belém (até Igarapé-Açu) nos termos do Decreto número 1267, de 1º de julho, Inhangapi passou a construir, a 11º Circunscrição da capital do Estado do Pará.

Mas até o raiar do século, somente emigrantes nacionais foram localizados até o ano de 1900, neste núcleo tinha 117 famílias, que davam um total de 711 pessoas, sendo 409 adultos e 302 menores, desse total, 346 eram do sexo masculino e 365 do sexo feminino. O principal produto era a farinha de mandioca, para isso tinham 12 fornos de cobre. No ano seguinte o número de colonos tinha ascendido a 890, dos quais 421 do sexo masculino e 469 do feminino. A sede do núcleo (sede do município) era constituída de uma área de 900.000 metros quadrados, tendo 450 metros de frente na estrada por 2000 metros de fundo.

A Prefeitura Municipal de Inhangapi teve a elevada honra de servir de sede provisória do Governo do Estado, no cumprimento de um programa organizado pelo Sr. Governador Doutor Aurélio Correa do Carmo instalado em todas as sedes municipais do interior do Estado, no seu governo pelo tempo máximo de 24 horas a fim de escutar de perto as necessidades do povo e atender as sérias reivindicações através das autoridades representativas do município, Sr. Governador foi recebido pelo Prefeito em exercício o Srº. Osvaldo de Moraes Pereira.

Vale ressaltar que, embora a explícita honra do poder municipal com o governador da época, desde a fundação do município até a presente data as mudanças de melhoria da cidade não foram das maiores, visto que a população de Inhangapi, em desenvolvimento social, ainda não apresentou avanços. Sendo assim as pessoas que buscam o trabalho precisam se deslocar para outros municípios ou até mesmo, mudando de cidade pela ausência de trabalho.

Neste sentido, percebe-se que no município existe apenas uma indústria que por sinal emprega parte da população da cidade, pois, apesar de aproximadamente 11.388 pessoas segundo o IBGE, habitarem em núcleo da referida cidade, porém esta mesma fábrica busca trabalhadores em outros municípios o que significa dizer que a maioria da população Inhangapiense precisa buscar uma oportunidade de emprego em outras cidades ou acabam migrando para o campo em busca do trabalho na agricultura.

Ao nos reportar com essas pessoas que em dados momentos não têm se quer onde trabalhar para tirar o sustento de sua família, pois, apesar de sete décadas e meia de existência do município, as mesmas afirmam que não houve grandes mudanças de melhoria dos serviços oferecidos pelo poder público. Haja vista que, a população do campo perpassou e ainda perpassa por uma negação de seus direitos de uma vida digna no campo.

Dessa forma, o trabalho executado na agricultura pelos camponeses é desenvolvido sem orientação, neste sentido, o poder público não garante um projeto sustentável de plantio que venha a contribuir na agricultura e na sustentabilidade da população do campo. Assim, essas pessoas plantam, colhem e no momento de exportar seus produtos para as cidades, não dispõem de estradas vicinais de qualidade que lhe possibilite escorar de forma adequada ou satisfatória os produtos que devem ser vendidos para garantir o sustento da família, tornando difícil o trajeto percorrido desses produtos e também aumentando o frete do transporte.

Em 1902, o Governador do Estado, Dr. José Paes de Carvalho mandou dividir o distrito de Castanhal, então circunscrição da Capital, em núcleos coloniais, dando-lhes as determinações de: Colônia José de Alencar, Colônia Anita Garibaldi, Colônia Iracema, Colônia Ianetama, Colônia Inhangapi, Colônia Marapanim e Colônia Antônio Boen. Nos quadros de divisão territorial datado em 31 de dezembro de 1936 e 31 de março de 1938, figura como município de Castanhal, onde permaneceu, de acordo com a divisão judiciário-administrativa, fixada pelo decreto Lei Estadual 3131, de 31 de Outubro de 1938, para vigorar no quinquênio de 1939-1943.

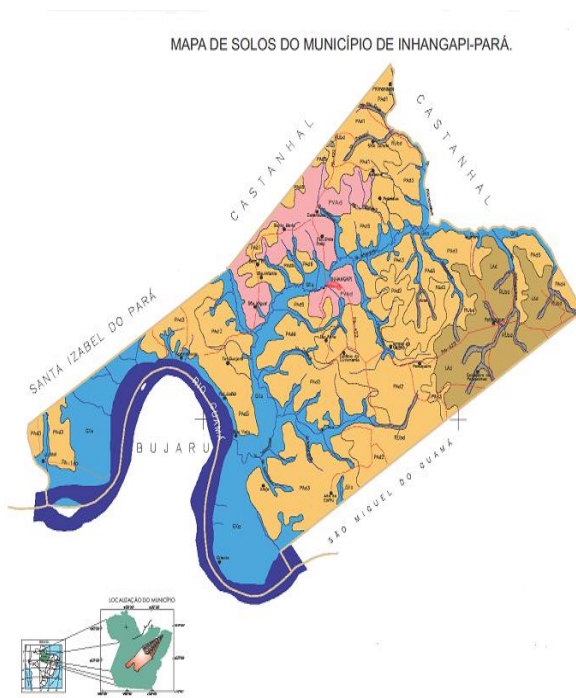
Em 1932 foi criado o município de Castanhal e Inhangapi passou pertence-lhe. Em 30 de dezembro de 1943 ganhou autonomia, através do decreto-lei estadual nº4505, pelo então Governador do Estado do Pará Coronel Joaquim Cardoso de Magalhães Barata, por ideal do velho negro inhangapiense, Aristide Campelo Santa Rosa. No entanto o Governador do Estado do Pará nomeou pessoas de sua inteira confiança, como interventores do município de Inhangapi, que são os seguintes: HERNANDES LAMEIRA DA SILVA: 1943 a 1944; Dr. BARAUNA: 1944 a 1945; FRANCISCO ALVES DE MAGALHAES: 1945 a 1946; JURANDIR MIRANDA DE OLIVEIRA: 1946 a 1947. Quando foi em 1948, eleito o 1º Prefeito Constitucional do Município de Inhangapi que foi o Sr. JOÃO BATISTA BITTENCOURT NETO.

Vale ressaltar que de acordo com plano municipal de educação, ao longo desses anos de municipalização o município de Inhangapi foi administrado por 18 (dezoito) prefeitos. Sendo que com a gestão atual, completa 19 (dezenove).

2.2 - CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA

De acordo com o Plano Municipal de Educação, o município foi fundado em 30 de dezembro de 1943. Na época por intermédio do governador do Estado do Pará Sr. Coronel Joaquim Cardoso de Magalhães Barata e por ideal do velho negro Aristide Campelo Santa Rosa, que já habitava nestas terras. Quem nasce em Inhangapi é Inhangapiense, localiza-se na Mesorregião Metropolitana de Belém e Microrregião de Castanhal como mostra o mapa abaixo.

Figura 01



Fonte: Google - 2018

De acordo com os dados do IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a área geográfica territorial do município é de 471,449 km². Dispõe de aproximadamente 11.388 pessoas que habitam nas terras Inhangapiense. O IDH, Índice de Desenvolvimento Humano do município é de 0,572. O PIB, Produto Interno Bruto percapita é de R\$7968,64. Salário médio mensal dos trabalhadores formais 1,5 salários mínimos. Percentual das receitas oriundas de fontes externas 97,5%. O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, anos iniciais do ensino fundamental 2,9. Mortalidade Infantil 6,02 óbitos por mil nascidos vivos.

Segundo informações obtidas na Prefeitura Municipal, na zona urbana da cidade existem 03 (três) bairros, onde estão situadas as escolas, sendo 03 (três) municipais, duas atendem o ensino fundamental menor, uma atende à Educação Infantil; e duas são estaduais que atende o ensino fundamental maior e o ensino médio.

Vale ressaltar, que está sendo construída uma creche na área urbana da cidade, que deve atender crianças de zero a cinco anos de idade, porém a obra da mesma está parada há três anos, obra esta que foi e ainda é custeada com recurso do Governo Federal por meio do PROINFÂNCIA, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil e pelo FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o que por sua vez, a não

aplicação dos recursos devidos implicará na inserção das crianças na idade certa na escola. O que também deve provocar a não participação das mães dessas crianças no mercado de trabalho, isto por que as referidas não dispõem de pessoas para cuidar de seus filhos ao se deslocar para seus locais de trabalho.

O município dispõe de um hospital municipal, que recebe a população tanto da cidade quanto das comunidades do campo. As principais atividades econômicas do município provém da agricultura, do trabalho na roça e da extração do açaí, que abastece a cidade e regiões vizinhas. A cidade é banhada pelo rio Inhangapi que recebeu este nome por ter sua nascente dentro do município, o mesmo em tempos atrás era local de cargas e descargas de embarcações que traziam de outras cidades madeiras, telhas e tijolos para a revenda e construção de moradias nas terras Inhangapiense e também é afluente do rio Guamá, sendo que servia a população da região para ter acesso a Belém, onde os agricultores levavam seus produtos para comercializar nas feiras da cidade supracitada.

Contudo a extensão territorial do município se configura por extensa área rural, que se constitui em 38 comunidades campesinas conforme a tabela em anexo.

CAPÍTULO III

3- ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO: NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO

3.1 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU CONCEITO

Neste capítulo, faremos uma âncora com os principais autores que problematizam a educação do campo, bem como discutir a compreensão dos aspectos relevantes que dificultam a prática pedagógica do docente nestas escolas. Visto que, estes são os dilemas que afligem a educação e a população camponesa.

Conforme FERNANDES e MOLINA em seu artigo: “O campo da educação do campo, no tópico a construção do paradigma da Educação do campo”, diz que:

A idéia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília - UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. No processo de construção dessa idéia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a ***I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo***, realizada em 1998. Com a realização da ***II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo***, em 2004, já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma.

A educação do campo surgiu no Brasil com intuito de atender as necessidades da população camponesa, implantando nestes locais uma educação de qualidade que possa atender os anseios de seus moradores, visto que, antes dessa discursão de educação do campo existia uma educação voltada para os habitantes do meio rural, “[...] a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios”. FERNANDES e MOLINA, (p.10).

Desta forma, a educação rural não contemplava quem reside no campo, desconsiderando as suas características e peculiaridades. De acordo com FERNANDES e MOLINA. “A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

A luta pela educação do campo vem ocorrendo desde os primórdios e se intensificou na integralização dos movimentos sociais, sindicais e algumas instituições na época, na luta por uma educação que lhe pertencesse, os altos índices de analfabetismo registrado no campo brasileiro, mostram que quem mora no campo viveu de um passado sofrido, de uma educação que foi completamente omitida e reconfigurada, onde a burguesia sempre se fez propriedade, a educação que lhe pertencia não era pensada tão pouco construída no e do campo.

Para MOLINA (2015):

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (p.381).

Pensar em educação do e no campo é considerar todos os aspectos que o constituem como a diversidade cultural, social e econômica, assim consiste na resistência da população que vive no campo a não abdicarem de suas raízes e origens, o que a grande massa capitalista busca extrair na exploração das riquezas oferecidas no campo. Ao mesmo tempo, fazer a lógica da grande luta por uma educação que o transforme em um cidadão crítico e emancipado.

A educação do campo precisa ser pensada e discutida com os sujeitos do seu meio, pautando assim, a implementação de um currículo que contribua no desenvolvimento dos educandos, com a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e necessidades, porém a mesma não deve ser imposta, tão pouco pensada sem eles. Afirma Molina (2015, p.382) “[...] A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar [...]”.

Segundo SANTOS apud CHAUI (2002, p.344) nos faz pensar:

[...] que o poder não se identifica com os ocupantes de governo, não lhes pertence, é sempre um lugar vazio que os cidadãos periodicamente preenchem com um representante, podendo revogar seu mandato se não cumprir o que lhe foi delegado para representar. As ideias de situação e oposição, maioria e minoria, e cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei, vão muito além dessa aparência. Significam que a sociedade não é uma comunidade uma e indivisa, voltada para o bem comum obtido por consenso; mas, ao contrário, que esta internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente. A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade.

As ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde não existam tais direitos, nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É este o cerne da democracia.

Constituir uma luta pela educação do campo nos faz pensar que estas comunidades em sua maioria estão completamente isoladas no seu meio, não identificam seus direitos, tão pouco, as maneiras de lutar por eles, isto nos remete a falar das políticas educacionais desenvolvidas para a educação do campo. A luta pela conquista de uma educação de qualidade no campo sempre se fez presente, sabemos que algumas dessas conquistas já foram adquiridas, mas estamos longe de alcançar a universalização, como diz HAGE, (2014, P.1171):

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo.

Desta forma, os moradores do campo desde as primeiras lutas de implantação da educação do campo até os dias atuais, ainda não garantiram parte desses direitos, haja vista que para dispor de alguns é necessário lutar para a garantia que nem sempre se conquista, mas que a resistência será imprescindível, contudo respeitando seus adversários e pessoas envolvidas.

ARROYO nos coloca diante de dois pensamentos ao falarmos de educação do campo, “De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos [...]” (p.29). Dessa forma, a população que habita no campo precisa se unir para fazer valer os direitos já garantidos, ter uma visão de que os serviços oferecidos à população contemplem não só morador das áreas urbanas, mas também aqueles que pertencem às comunidades camponesas, quilombolas, ribeirinhas e outras, de outro lado o autor coloca a importância dos movimentos sociais formados em busca da luta na garantia de uma educação do campo. Atualmente deu-se um passo a frente a esse conceito, os movimentos sociais tiveram um papel fundamental nesta caminhada, tendo assim um trabalho pedagógico além das grandes lutas em busca desses direitos.

Difícil separar esses processos formadores da consciência dos direitos, mas importaria encontrar as coincidências quanto as dimensões formativas que revelam. São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança. ARROYO (p.31).

Neste processo de desumanização, as crianças e os adolescentes são os mais prejudicados, faz jus, que os próprios não tinham o direito se quer de participar da escolha do que querem ou do que precisam aprender. Somam-se a isto, as condições de infraestrutura das escolas que estão no campo, os currículos e os conteúdos que estão disponíveis para os alunos dessas escolas estudarem e consolidarem.

O autor citado acima traz ainda uma pergunta, “Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?” A população do campo teve seus direitos completamente negados durante séculos, e os movimentos sociais, a partir de sua constituição obtiveram essa fundamental importância em reeducar essas comunidades camponesas, no sentido da emancipação e criticidade do ser humano. Sem esta luta dos movimentos, tornaria impossível a concretização de alguns direitos como, por exemplo, a conquista de implementação de uma política voltada para o campo.

Desde os primeiros vestígios da educação do campo articulada pelos movimentos sociais, sindicatos e pelas entidades não governamentais, percebe-se mudanças no sentido de que, as comunidades que tem seu pertencimento no meio rural, possam desenvolver e pensar uma educação junto com seu povo.

Dessa forma, a escola tem um papel fundamental nesse processo, que é de representar e fazer valer a luta por uma educação que desperte no educando, o prazer de estudar e aprender o que lhe é importante.

Neste sentido ARROYO faz uma ênfase em dizer que:

Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação...se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa. (p.34).

Nesta citação o autor é enfático em dizer, que a formação do educando não pode se prender a meio de conteúdos, métodos e técnicas, assim será desviado um aprendizado que talvez dê possibilidade ao mesmo de uma formação capaz de formar um individuo critico, transformador do próprio meio em que vive. Contudo, é

preciso que o indivíduo tenha a liberdade de escolha no processo de formação humana, como afirma FREIRE, (1987) na pedagogia do oprimido:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem. Não também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

O homem ao nascer detém de sua liberdade, cresce em busca do seu meio de existência na sociedade para assim lutar pelos seus direitos, o ser humano traz consigo o livre-arbítrio da essência e na busca da conquista, é necessário fazer valer que não abduquem do que lhe pertence, como diz Freire (1987) “A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “ser para si” não teria significação”.

Assim relacionando esses fatos com a população camponesa, que passou e ainda passa por esse trágico período de vida na sua história. Acreditamos que é fundamental esta luta, ao se descobrir como ser humano de direitos, assim o homem não se tornaria o oprimido, tão pouco existiria o opressor. Este foi um passado que impregnou a população do campo de penalizações e malefícios na sua história, negando-lhe o direito de cidadania e de uma educação na formação do sujeito, porém a Constituição Federal no seu Art. 205 afirma que:

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. 1988).

Como menciona acima, se enfatiza que a educação precisa ser garantida para toda população brasileira independentemente de cor, raça ou etnia, isto é, todo cidadão que vive na sociedade tem direitos e deveres iguais. O mesmo é claro, não impõe distinção entre educação do campo e educação urbana, isto significa dizer, que os investimentos em educação precisam ser igualmente entre campo e cidade, investindo em construção de escolas do campo e equipando para que esse cidadão não abandone a escola, tão pouco tenha uma visão de que a escola do campo não foi feita para eles. Ainda no mesmo documento o Art. 206 nos garante que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos

profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade. VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL. 1988)

Deste modo, se a educação pública é destinada igualmente perante a lei para toda população brasileira, o morador do campo deve dispor dos mesmos direitos que o morador da cidade. Assim, precisa ter participação ativa nas decisões de escolha dos currículos e conteúdos, bem como, garantir que as escolas do campo tenham padrão de qualidade. De acordo com HAGE (p.7) ressalta-se que:

[...] em muitas situações as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, onde a população atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, piso; que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.

A população camponesa sofre com os descasos da educação do campo por parte do poder público, em alguns casos não oferecem nem espaços físicos para que as crianças das comunidades campesinas possam estudar. Assim, torna difícil fazer da escola um ambiente acolhedor e prazeroso para essas crianças, pelo fato dessas escolas estarem a cargo dos municípios como demonstra o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2016 das 44,9 mil escolas rurais, 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios, onde a precariedade se torna ainda maior. Muitas delas funcionam sem o apoio do coordenador pedagógico, sem merenda escolar, sem materiais didáticos, dificultando que o professor desenvolva uma boa prática, bem como o aprendizado dos educandos, turmas multisseriadas funcionando da Educação Infantil ao quinto ano do ensino fundamental/9anos.

Ainda segundo INEP 2016, na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Já na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente; É fato que a educação do campo teve um avanço significativo, no que se refere as políticas educacionais e o processo de formação do

ser humano que mora e vive no campo, porém, ainda se precisa avançar para que conseguir atingir um resultado que possibilite uma melhor qualidade no ensino.

3.2 - O TRABALHO E PRECARIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO

De acordo com a análise histórica na prática pedagógica dos docentes na educação do campo no Brasil, o processo de escolarização vem perpassando por precárias condições de funcionamento e manutenção no atendimento escolar, tanto no que concernem as políticas públicas como em práticas do currículo desenvolvido nas escolas, como afirma SAMPAIO e MARIN (2004, P.1204):

Que problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam a condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

Assim, nota-se que a educação do campo ainda passa por grandes mazelas no cenário brasileiro, em especial nos reportamos às escolas e professores que atuam no meio rural, que além da precarização dos espaços que os docentes têm para trabalhar, em partes dessas escolas não chegaram os serviços mais básicos como já mostrou o INEP.

Neste sentido, nos questionamos; por que em pleno século XXI ainda existe um olhar diferenciado por parte do poder público no que se refere a investimento nas escolas do campo, em comparação com as escolas urbanas? Em contrapartida, acreditamos que não se faz educação sem investimentos, se os governantes não investirem o que demanda a educação, o Brasil dificilmente terá capacidade de se transformar num país desenvolvido, principalmente no que se refere à ciência e tecnologia de políticas educacionais, desta forma segundo o Art.69 da Lei 9.394 (BRASIL 1996):

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Contudo, é preciso que o poder público faça investimentos necessários nas escolas do campo, bem como ofereça possibilidade a quem trabalha na construção

do conhecimento das crianças que nela estudam como afirma ALENCAR (2011, p.209):

Considera-se que a formação do professor pode ser o Caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docente.

O trabalho docente torna-se importante nas escolas do campo, pelo fato de ser ele que tem o contato direto com os educandos, o mesmo pode desconstruir e reconstruir os mitos de uma educação do campo que sempre foi descaracterizada, agregando um movimento consistente na formação do sujeito do campo, que seja capaz de contribuir no desenvolvimento cultural e social no espaço onde vive e trabalha, preservando a cultura e a diversidade camponesa.

O docente tem um papel fundamental na formação do sujeito do campo, em determinados momentos o educando deposita maior confiança no professor do que na própria família. Dessa forma, o mesmo deve trazer um diálogo sobre a vivência dos alunos, levando em consideração os conhecimentos que os mesmos já trazem de suas casas, bem como trabalha-los teoricamente.

Para tanto, o professor deve preparar o discente para a vida em sociedade diante das diversas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, fazendo com que estas mudanças possam somar competências novas para esse público, levando em consideração as relações e o meio em que vivem os sujeitos do campo, estabelecendo assim, ações que transforme o agente em um ser capaz de se desenvolver em sociedade, com ampla visão no que concerne o desenvolvimento do aprendizado.

De qualquer modo, o trabalho do professor na escola do campo perpassa por diversas problemáticas, como a falta de formação continuada de educadores voltada para o campo, assim o trabalho do mesmo pode se tornar uma mera reprodução de uma educação que foi e ainda vem sendo imposta para a população do campo.

Para ARROYO, (2007, p.170). “A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública

específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo”.

Deve-se reconhecer que os professores e as escolas do campo, em partes, ainda trabalham e contam com um currículo pautado com políticas educacionais que prevalece nas escolas das áreas urbanas, alguns desses docentes que atuam nas áreas rurais não contam com o coordenador pedagógico para as devidas orientações na prática docente, voltadas para o meio onde estão situadas essas escolas. Ficando assim, um trabalho pautado em livros didáticos baseado na experiência do professor, tornando-se então uma prática transmissora/reprodutora. Logo, considera-se o coordenador uma peça fundamental no funcionamento dessas instituições, bem como no desenvolvimento da prática docente, porém, ainda observamos que este profissional centra-se nas escolas urbanas, se fazendo ausente do campo, e quando as visita é quando precisa de algum documento do seu interesse. Para OLIVEIRA e GUIMARÃES, (p.95):

[...] o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos.

Esse por sua vez, tem o papel de coordenar todo processo de articulação no planejamento das aulas que os docentes planejam, bem como também no currículo que é desenvolvido nas escolas do campo. Ainda observamos que parte dos professores que atuam nas instituições rurais, não possuem formação de nível superior no curso que demanda a atuação como exigem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB, 9.394/1996), de acordo com os dados do INEP 2016, Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5%) estão com o nível superior em andamento.

Neste contexto, compreende-se que esses docentes com a formação em curso, são atuantes das escolas do campo, o que para alguns gestores municipais, parece ser normal pessoa sem formação adequada atuar como docente nas escolas do campo, em alguns casos por trocas de favores ou de apoio político. Alguns professores que atuam em escolas do campo ficam pouco tempo exercendo a função nos locais onde trabalham pelo fato dos meios de acesso as áreas rurais

serem precários, vias sem condições de tráfego, tornando difícil o acesso dos mesmos as comunidades onde estão situadas essas escolas.

Assim, os professores não compreendem e tão pouco, trabalham a identidade dos alunos que vivem nestes locais. Os professores que atuam nessas escolas do campo, se constituem em uma rotatividade e se justificam, pelo fato de não serem do meio onde estão situadas essas instituições, e que por isso, a primeira oportunidade pedem transferência para escolas mais próximas da sua residência ou para a cidade, em alguns casos eles precisam se deslocar da cidade para o campo ou até mesmo de outros municípios para atuarem nas escolas do campo.

Para MARQUES, (p.06245):

Os professores se vinculam, em sua maioria, aos sistemas municipais de educação e, portanto, sofrem todo tipo de consequência por suas opções políticas locais. Assim, o perfil docente que observamos em muitas escolas no campo é do sujeito contratado por favorecimento político; do docente recém-aprovado em concurso cuja opção a ele apresentada é a escola no campo e, em situação tão precária quanto, o do docente que, por perseguição política, vê-se obrigado a trabalhar em uma escola no campo – na maioria das situações, o mais distante do seu local de residência.

Contudo, ao se depararem com estas escolas no campo, são apresentadas a esses professores, turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental/9anos, dificultando assim, uma prática mais consistente no que se refere ao desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Como já mencionamos acima, essas escolas em sua maioria dispõem somente de livros didáticos, onde o docente não tem uma sala para planejar, menos ainda de uma rede de internet para pesquisa.

Isto leva o professor a criar uma prática baseada na experiência e no livro didático, levando assim, o aluno das escolas do campo a se evadirem por não ter nenhuma importância e significação na sua vida o que estuda ou aprende. Nesta perspectiva, observamos o alto índice de analfabetismo de parte da população brasileira. Segundo o PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, no Brasil em 2016, “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos)”. Visto que algumas dessas escolas funcionam em espaços completamente desumanos, sem o mínimo de conforto para as crianças que estudam como nos diz: HAGE, (2014, P. 1174 e 1175):

Quando nos interrogamos 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.

Os professores na maioria das escolas do campo são multifuncionais, ocupando assim, a função do coordenador, diretor e professor, LELIS, p.154-15, faz uma crítica que “[...] a ampliação das tarefas do professor, a diversificação do papel do professor, a preocupação com o desenvolvimento profissional desses agentes com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem”. Contudo, a multifunção docente da prática pedagógica pode tornar a aprendizagem dos alunos do campo superficial, que por sinal, já foram excluídos dos direitos de uma educação de qualidade.

Em alguns casos, esses docentes precisam preparar até o lanche dos alunos, em alguma dessas escolas, onde não se dispõe do pessoal de apoio, sendo o mesmo a única pessoa a trabalhar no local. Haja vista que, em determinados momentos, os mesmos precisam se deslocar para exercer a mesma função em outro turno e em outra escola, e que muito embora não detenha de uma remuneração razoável.

Assim LELIS, (2012, p.156) destaca que:

Não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Desta forma, os professores das escolas do campo, necessitam conhecer o aluno, como parte do papel desempenhado pelos mesmos, haja vista que, precisam saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social.

CAPITULO IV

4- O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO DE INHANGAPI

4.1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE INHANGAPI/PA

Segundo o Plano Municipal de Educação decenal de Inhangapi, datado em 23 de junho de 2015, a educação no município dispõe de rede pública na esfera municipal, estadual e uma rede privada que oferta Educação Básica, além de especificidades que precisam ser consideradas na proposição de ações e políticas públicas que efetivamente contribuam com a melhoria da oferta educacional no município.

De acordo com o PME (2015 a 2025, p.22):

[...] com o processo de municipalização efetuado em 2012 por meio do Termo de Cooperação Técnica e Convênio – TCTC Nº 22/2012 entre o Estado do Pará e o Município de Inhangapi, o Ensino Fundamental anos iniciais ficou sob a responsabilidade do município e os anos finais sob a cargo do Estado, totalizando 28 escolas, 25 no campo e 03 escolas na cidade, sendo que uma das escolas é de Ensino Fundamental dos anos finais.

Vale lembrar que segundo o PME, no ano de 2015 eram 25 escolas situadas no campo no município de Inhangapi, porém de acordo com o levantamento da pesquisa, o número de escolas atualmente nas comunidades do campo corresponde apenas a 22 (vinte e duas). Desta forma, entende-se que 03 escolas foram extintas dessas comunidades entre o período de 2015 a 2018. Pensar em Educação do Campo significa ouvir e entender as pessoas, sua cultura, a dinâmica social e educacional, pois os diferentes grupos formados pela população camponesa tem maior participação social na vida no campo. Segundo a Lei Orgânica do Município, datada em 20 de dezembro de 2000, sobre essa temática, fica claro em seu Art.163:

É dever do Município dotar de escolas, todos os povoados, agrovilas e vilas, respeitados os planos de expansão educacional e os princípios básicos de sua política. [...] §2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Município, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. §4º - É dever do município garantir o ensino fundamental progressivamente de primeira as oitavas séries nas agrovilas e vilas que comportem uma turma iniciante.

Como prevê na Lei, o poder público deve garantir escolas nas áreas do campo para que a população tenha acesso à educação nos níveis de ensino, bem como garantir a permanência dos alunos na escola, visto que a educação se faz por meio da participação das comunidades e pelo poder público.

Nessa perspectiva, compreendemos que o campesinato é visto pelo poder público como sujeito que não precisa de educação de qualidade, porém, os mesmos são sujeitos da sociedade que dispõem dos mesmos direitos daqueles que vivem na cidade, e que, por tanto, devem ser garantidos em sua totalidade.

O município possui uma extensa área rural, motivo pelo qual o número de escolas é maior no campo, dentre elas apenas duas atendem as turmas na modalidade seriada, 20 (vinte) delas atendem as turmas multisseriadas. Entretanto, estão as turmas de educação infantil e as cinco séries do ensino fundamental/9anos.

De acordo com o mesmo documento, em dados gerais, o município atende atualmente 635 alunos do Ensino Fundamental no campo e 496 alunos do Ensino Fundamental na cidade, totalizando 1.131 alunos matriculados. Desta forma, facilmente percebemos que o número de alunos matriculados no campo é superior ao da cidade, considerando este propósito, os gestores do município devem disponibilizar mais investimentos e políticas públicas para essas unidades de ensino. Atuam no Ensino Fundamental 46 professores concursados e 24 contratados, sendo que 40 possuem nível superior, 15 estão cursando a graduação e 15 possuem somente o magistério.

Considerando este cenário, observamos que a educação do campo no município de Inhangapi ainda precisa de ação ativa por parte do poder público, uma vez que os professores e alunos ficam isolados nestas escolas, pois necessitam de políticas públicas que possibilitem ao sujeito à sua integração cultural, social e política na sociedade. Segundo dados do PME, observa-se que a formação continuada dos profissionais da educação do município de Inhangapi acontece através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR que iniciou no município em 2010 para os professores das escolas públicas cadastradas no Censo escolar.

Embora os dados acima tenham apontado que os professores do município de Inhangapi estão em busca de formação continuada pelo PARFOR, em algumas escolas do campo ainda se encontra professores em sala de aula, sem a formação necessária ou pelo menos atuando fora da sua linha de formação.

De acordo a LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996 em sue Art. 62 diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Segundo relatos de alguns professores que atuam nas escolas do campo do município, apesar dos mesmos terem acesso às universidades, o poder público não garante a permanência dos docentes nas universidades, haja vista que muitos precisam se deslocar das áreas rurais para outro município, o que demanda de ajuda de custo.

Porém no PME em análise situacional de formação de profissionais de educação, o poder público está obrigado, a partir da aprovação do plano em 2015, a garantir a implantação com as IES, Instituições de Educação Superior público-privadas para cursos de formação superior em parceria com o município, para que os professores da educação básica possam adquirir a formação específica de nível superior, sendo que os cursos a serem implantados, sejam através de consulta pública. O que até a presente data não ocorreu.

4.2 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.

O presente trabalho traz para o debate, os desafios na educação do campo enfrentados pelos professores no cotidiano da sua prática pedagógica. Para tal, apresentamos a pesquisa de campo de caráter exploratório que foi desenvolvida com os professores em exercício no Ensino Fundamental/9anos, alunos e coordenador das escolas do campo no município de Inhangapi.

Nesta fase de análise entrevistamos 05 (cinco) docentes, 05 (cinco) educandos e 01 (uma) coordenadora que responde pelas escolas onde ocorreu a pesquisa. A mesma aconteceu através de formulário com perguntas semiestruturadas com o meio de abordagem qualitativa, buscando investigar as problemáticas da educação do campo no município, bem como as dificuldades dos professores na prática pedagógica.

A idade dos sujeitos da pesquisa variou entre 31 e 52 anos de idade, sendo a média aproximadamente 40 anos. A experiência profissional dos professores que participaram da pesquisa está entre 03 e 30 anos de profissão no ensino

fundamental, tempo este, constituído todo na educação do campo. Os docentes que colaboraram com a pesquisa, atuam na educação do campo do referido município, trabalhando somente em uma escola nos turnos manhã e tarde.

Dos professores entrevistados, todos têm mais de uma turma e quatro dos cinco, atuam em mais de uma série, ou seja, como mencionado no decorrer do trabalho, os docentes que lecionam na educação do campo em sua maioria enfrentam a multissérie.

As entrevistas ocorreram individualmente, pois, teve como objetivo aprofundar o diálogo e observar a reação dos docentes, os mesmos propuseram as próprias escolas como locais para responder ao formulário, o que levou cerca de quarenta minutos.

No início houve uma preocupação em relação aos relatos, já que a pesquisa ocorreria no ambiente da própria escola, pois acreditava que de tal maneira poderia restringir o discurso dos sujeitos, o que não ocorreu. O roteiro de entrevista foi formulado em cinco perguntas abertas, que embasaram o diálogo. Portanto, não houve uma ordem para responder as questões, elas aconteciam de acordo com o fluxo da conversa.

Na parte inicial do roteiro continha os tópicos referentes às informações de identificação do sujeito como: idade, formação, séries que ensina, tempo de magistério e instituição em que trabalha. Nesta perspectiva, seguiu-se um grupo de questões que teve por finalidade um diálogo na observação das reações e as angústias dos professores.

Neste sentido, foram abordadas as seguintes questões: Quais as dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica? Dentre as dificuldades levantadas, qual você considera mais relevante? Que fatores provocam ou contribuem para a existência dessas dificuldades? Os currículos desenvolvidos nas escolas condizem com a realidade dos sujeitos do campo? O que você espera do poder público nas políticas para a educação do campo?

Buscou-se investigar a visão e os sentimentos dos entrevistados sobre a educação do campo e as dificuldades enfrentadas por eles na prática pedagógica. Assim, foram colhidos os dados dos discursos dos sujeitos para análise de procedimentos.

Os dados coletados foram avaliados por meio das técnicas da análise do discurso, após a transcrição, houve o momento da leitura das entrevistas. No

decorrer da leitura, foram incorporadas as falas dos entrevistados de acordo com os tópicos do roteiro. Posteriormente analisamos as possíveis respostas dadas pelos professores considerando os quesitos do roteiro.

De acordo com esse procedimento, foram identificados pontos recorrentes em suas respostas, dentre eles, passaram a ser considerado um conjunto de análise para as leituras seguintes. Na próxima fase, decorreu-se à leitura e análise do discurso de cada sujeito, procurando identificar possíveis incoerências e conflitos singulares.

A partir dessa leitura, foi possível fazer um levantamento no conjunto das entrevistas quanto às falas individuais dos sujeitos. Esses procedimentos forneceram informações do material colhido permitindo conhecer, ao mesmo tempo, as contradições nas respostas individuais.

4.3 - RESULTADOS DA PESQUISA

Diante dos dados obtidos na pesquisa, são indiscutíveis as dificuldades enfrentadas pelos professores. Neste sentido, foi possível observar nos relatos dos sujeitos, que são várias as problemáticas enfrentadas pelos docentes na prática pedagógica nas escolas do campo no município de Inhangapi.

Foi constatado através dos depoimentos dos sujeitos, que o desejo de mudanças nessas unidades de ensino nos diversos aspectos, é de longa data, pois, houve unanimidade no que se refere à ausência da orientação pedagógica e a falta de materiais didáticos na escola do campo, sendo os principais problemas enfrentados pelos professores nestas escolas. De acordo com a Professora 1 “[...] o que eu acho mais difícil é o apoio da coordenação pedagógica que não tenho, porque o coordenador era para me dar o suporte, por exemplo, que trabalho com *multissérie*, que são cinco turmas em uma [...]”. Neste mesmo sentido referimos a elementos do depoimento da Professora 3, “[...] é em relação ao apoio pedagógico e materiais didáticos que não temos aqui na escola, eu tenho ideia pra fazer uma boa aula, um bom projeto, só que a gente esbarra na falta de materiais necessários [...] raramente a coordenação vem aqui na escola, à coordenadora só aparece aqui na escola quando precisa de algum documento do seu interesse [...]”.

Segundo HAGE (2011):

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam.

Dessa forma, compreendemos que novos métodos pedagógicos promovem o estímulo da reflexão e da criatividade, onde permite a renovação do ensino e do posicionamento do docente. Dessa forma, os professores entendem que é imprescindível a orientação pelo coordenador nestas escolas, assim é necessário uma atenção constante no acompanhamento dos educadores perante suas práticas na escola do campo no referido município, podendo assim, implementar relações inovadoras no processo ensino aprendizagem.

Vale lembrar que, a maioria das escolas envolvidas na pesquisa está distante da sede do município, e que por isso, segundo os professores a coordenação pedagógica se justifica em dizer que não dispõem de transporte para visitá-las, e raramente acompanha os professores que atuam nas escolas do campo.

Desta forma, o (a) coordenador (a) não conhece os problemas que assolam a escola do campo e a vida das pessoas que a frequentam. Para tanto, entrevistamos a coordenadora que orienta os professores (as) sujeitos da pesquisa, sendo a mesma solicitada a responder. Como planeja seu trabalho para atender os professores e as escolas do campo? *“As escolas do Campo são visitadas bimestralmente, onde é feito o acompanhamento pedagógico com os professores através de diálogos e orientações sobre as práticas e ações a ser desenvolvidas. O acompanhamento não acontece com mais frequência por causa da dificuldade de locomoção”*, (Coordenadora).

Segundo depoimento da coordenadora, o acompanhamento aos professores é feito, porém percebe-se uma contradição nos relatos dos entrevistados (as). Contudo, os (as) professores (as) foram unânimes em responder que a coordenação não contribui com a orientação na prática dos docentes, e quando aparece na escola é em busca de documentos. *“Nós na escola do campo nos sentimos muito isolados por parte da coordenação pedagógica, eles não aparecem para contribuir com nossa prática pedagógica, quando vem é só em busca de algum documento, porque às*

vezes vem aqui vê se o professor está ministrando a aula e vai embora. Vem com o intuito de fiscalizar o professor e não de orientar [...]”. (Professora4)

De acordo com MACHADO e ARRIBAS (2011, p.173):

O trabalho de coordenação pedagógica é ao mesmo tempo essencial e complexo, pois busca estabelecer relações entre a realidade escolar e seus desafios cotidianos, bem como propor alternativas coerentes para superação das dificuldades inerentes ao fazer pedagógico.

Evidentemente, o coordenador pedagógico deve ser o articulador do processo ensino/aprendizagem na escola, assim, o mesmo deve contribuir com orientação junto aos professores na prática de ensino, em função da melhoria da qualidade da educação, seja ela urbana ou do campo. Neste contexto, questionamos à coordenadora. De que forma você contribui para sanar as dificuldades dos professores? *“Procurou ajudar através de orientações e até com sugestões e auxílio em algumas atividades diferenciadas, para tentar sanar as dificuldades”*.

Desta maneira, os docentes em sua totalidade, relataram que o trabalho articulado na escola, advém sobremaneira das suas atitudes, e que o coordenador pouco participa, e com isso eles (as) se sentem sobrecarregados, exercendo múltiplas funções.

Através de recente pesquisa HAGE, constata que:

Nas escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola.

De acordo com os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, ainda em relação às principais dificuldades, todos (as) foram enfáticos em relatar que, essas escolas não possuem materiais didáticos para que os professores possam desenvolver um trabalho prático e consistente com os alunos. *“[...] a questão de materiais didáticos é um problema que dificulta o nosso trabalho, no ano passado se eu recebi três folhas de EVA foi muito, então pra gente que trabalha na escola do campo tem que ter esse apoio [...]” (Professora 1). “[...] materiais didáticos dificilmente chegam pra gente trabalhar com nossos alunos, às vezes queremos fazer uma atividade diferenciada, mas não temos materiais necessários para desenvolver [...]” (Professora 5).*

Nesta perspectiva, entende-se que os docentes que atuam nas escolas do campo, enfrentam dificuldades que impactam na sua prática pedagógica. Observou-

se nos depoimentos dos sujeitos, que os materiais didáticos são importantes para desenvolver um trabalho mais sistemático com os alunos. Porém, foi observado no diálogo que na ausência desses materiais, os mesmos não abdicam de um trabalho que leve ao desenvolvimento dos educandos.

Ainda em relação às dificuldades, no que se referem aos aspectos das práticas pedagógicas, os sujeitos relataram que sentem dificuldades pela falta de formação continuada. “[...] às vezes eu enfrento dificuldade de como, por exemplo, ensinar para a criança, e a criança não conseguir desenvolver, não consegue melhorar, então aí eu sinto dificuldade de fazer esse aluno avançar [...]”, (Professora 1). “[...] onde eu mais enfrento a dificuldade é, na falta das formações que a gente quase não tem, por que tem momentos que eu acho que já fiz tudo, e o que eu preciso fazer a partir de agora? Se a gente tivesse mais formações, ajudaria bastante na nossa prática”. (Professora 3)

A formação continuada de professores deve ser um processo recorrente para aprimorar a prática docente, contudo, deve obter relação com o desempenho do crescimento de saberes, que permita aos mesmos uma ação reflexiva e criativa no processo ensino aprendizagem. Assim, torna-se fundamental que o professor busque novas *práxis*, considerando que as novas gerações são questionadoras, visto à facilidade do acesso as tecnologias, por isso, o professor precisa acompanhar essas mudanças no dia-a-dia da escola.

Com base nos relatos dos professores participantes da pesquisa, foi observado que, são poucas as formações continuadas direcionadas aos docentes que atuam nas escolas do campo. Neste sentido, compreende-se que os entrevistados apresentam dificuldades nas práticas pedagógicas que poderiam ser facilmente superadas, com formações mais frequentes para os mesmos.

Dessa forma, os educandos não se desenvolvem de acordo com o nível do aprendizado. Assim, perguntou-se à coordenadora. Existem formações específicas para os professores que atuam na educação do campo? Quais? “Os professores do campo recebem formações continuadas pelo PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que contempla todas as modalidades, principalmente professores que atuam em classes multisseriadas. Acredito que ainda precisa direcionar algumas formações exclusivamente para o público do campo”.

Os sujeitos da pesquisa se sentem angustiados nas escolas que atuam por não participarem das formações com mais frequência, pois, quando acontecem os

mesmos não são informados, e ficam sabendo, após a ocorrência, através de colegas que trabalham nas escolas da cidade. Os entrevistados mencionaram ainda, que a formação que participavam do PNAIC, era oferecida pela parceria entre o governo federal e o município, mas que nem sempre é ofertada, uma vez que falta o repasse de verba para a realização da mesma.

De acordo com o PME, que usa como estratégia, “garantir e dar suporte aos profissionais da educação em formação continuada considerando as necessidades do sistema de ensino e a área de atuação do servidor”.

Constatamos que, embora o mesmo garanta a formação continuada para os professores, não foi o que ouvimos nos relatos dos sujeitos da pesquisa, mesmo o PME já estando em vigência há três anos no município. Os relatos são de que, não há uma preocupação por parte da gestão em articular formações voltadas para os professores das escolas do campo no município, tão pouco cumprir o que está previsto no PME, mesmo tendo conhecimento de que é Lei.

O fortalecimento da categoria é necessário para a luta por direitos, e cumprimento da Lei. Assim, os docentes teriam uma prática mais consistente para alcançar os objetivos estabelecidos na educação do campo.

Uma dificuldade que também se apresenta nas respostas dos professores, diz respeito à multissérie: *“A questão da multissérie torna o trabalho muito difícil, por que é preciso que o professor faça vários planos de aula além do trabalho em si, como a gente precisa explicar a atividade para o terceiro ano, os alunos do primeiro ficam correndo pela sala, então isso torna bastante complicado para o professor trabalhar [...]” “[...] minha preocupação maior é com o 5º ano, porque são alunos que já estão saindo da escola e indo para outra, então isso me preocupa, por que os alunos dessa série precisam avançar [...]”* (Professor 5).

HAGE (2011) ressalta que:

[...] são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Visto que, os professores e alunos das escolas do campo perpassam por grandes dificuldades, embora sem a preocupação e amparo necessário por parte do

poder público, sendo talvez a tarefa mais urgente, no entanto, a mais difícil, para os diversos segmentos da população que luta por uma escola pública de qualidade.

Neste sentido, realizamos perguntas aos alunos que estudam nessas escolas como: O que você espera da escola? *“Uma coisa melhor para minha vida e pros meus colegas [...]”* (Aluno 1). *“[...] quando passar para o segundo ano eu quero estudar lá para a cidade por que lá as escolas são mais bonitas [...]”* (Aluno 2). *“Espero que os alunos que estudam aqui não riskem a escola por que nossos filhos vão estudar aqui, por que ela pode mudar nossa vida, nos ajudando pra ser alguém na vida [...]”* (Aluno 3).

“Eu espero que a escola me dê um futuro melhor na minha vida, por que quando crescer eu quero ser enfermeira [...]” (Aluno 4). *“Espero que a escola me dê sabedoria pra eu ser professora mais que pra isso preciso estudar mais, a escola é muito importante para minha vida por que ela vai me dar conhecimento [...]”* (Aluno 5).

Em relação aos anseios citados pelos alunos que frequentam as escolas situadas no campo MARQUES e CASTANHO apud (Kohl, 1996, p. 101) destacam que: *“[...] a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura”*. Dessa forma, segundo MARQUES e CASTANHO (2011, p.25), *“É por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo produzidos a partir das experiências individuais coletivamente partilhadas”*.

Foi constatado nos depoimentos dos alunos que frequentam as escolas que fizeram parte da pesquisa que, há um desejo de concluir seus estudos para no futuro ser um profissional na área que deseja, nessas declarações, observamos na fala de um aluno que a escola do campo é menos favorecida de políticas públicas que a da cidade. *“[...] lá na escola da cidade os alunos tem vários brinquedos, eles tem aula de educação física, as salas tem ar condicionados, os alunos tem computadores para pesquisar trabalhos [...]”* (Aluno 5). Com base nesses relatos, ROTTA e ONOFRE (2010, p.76) ressaltam que, *“O âmbito educacional não foge dos fatores que geram expectativa, pois o paradigma utilizado é que a escola urbana tem muito mais para oferecer do que a escola no campo [...]”*. Neste sentido, manter os

alunos motivados e interessados no processo de ensino e aprendizagem na escola do campo, também é um desafio para os professores que nelas atuam.

Com relação às questões direcionadas, foi perguntado aos professores, Que fatores provocam ou contribuem para a existência das dificuldades? Segundo os relatos dos sujeitos, houve unanimidade em dizer que a ausência da família na escola, torna difícil a prática do professor, por que os pais não acompanham seus filhos na vida escolar. *“São vários fatores, a ausência da família [...]”, “[...], as famílias não participam de reunião, não vem na escola para saber como vai os estudos dos seus filhos, então é muito difícil”,* (Professora 1).

“[...] a ausência da família contribui, por que as famílias pouco se importam com a vida de seus filhos na escola, pra eles é responsabilidade absoluta do professor educar seus filhos, a gente marca reuniões na escola aparecem poucas pessoas, então isso se torna difícil pra gente, as atividades extras que os alunos levam no caderno, volta do jeito que foi, alguns até contribui, mais a maioria não tem essa preocupação com a vida de seus filhos na escola [...]”, (Professora 3).

Nesta perspectiva, vale lembrar que a participação da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado. FRANÇA (2014) enfatiza que:

A sociedade contemporânea está passando por momentos em que se tornou necessário resgatar os valores familiares e é grande a contribuição que se tem quando há uma harmonia entre escola e família; porque educar é dever de todos nós, mas a família é a base, é a estrutura para que a criança se desenvolva de maneira saudável, visto que isso irá refletir sobre ela por toda a vida, ajudando-a a se tornar um adulto apto e capaz.

Torna-se importante dizer que este conjunto escola-família, deve caminhar junto para fortalecer os vínculos da comunidade com a escola, bem como, unir com a prática pedagógica do docente. Desta forma, os sujeitos se formam na relação de busca de pertença, assim, a escola deve está de portas abertas para dialogar com o público. Desta maneira, as famílias iram contribuir não só na formação de seus filhos, mas sim, com a formação do conjunto da escola.

Porém, a família não tem a obrigação de realizar as atividades que seus filhos levam para suas casas, em determinadas situações alguns responsáveis não sabem ler e escrever, por isto, não devem ser responsabilizados. Logo, a escola deve elaborar projetos que levem a uma aproximação dos responsáveis dos alunos, no sentido de estreitar a relação da comunidade com a escola. Entretanto, o que se observa são as famílias distantes da escola, sendo chamadas somente quando seus

filhos recebem alguma advertência ou quando a mesma precisa da presença das famílias.

[...] os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. Os pais, por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola; porém, sempre que podem, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. De fato, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola e isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem, embora não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola. HAGE (2011, P.102).

Ainda em relação aos fatores que provocam as dificuldades na prática pedagógica dos sujeitos, foi relatado pelos entrevistados que alguns reparos que as escolas necessitam, contribuem para as dificuldades na prática pedagógica, *“[...] nós estamos com as lâmpadas da escola todas queimadas, a gente faz requerimentos e envia lá pra secretaria de educação, mas não é resolvido, nos dias chuvosos não consigo dá aula aqui, por que fica muito escura a sala, os alunos não conseguem enxergar o que está escrito no quadro[...]”*, (Professora 3). *“[...] a escola está sem ventiladores e a sala de aula fica muito quente sem condições de estudar, e isso dificulta tanto o nosso trabalho quanto o aprendizado dos alunos [...]”* *“[...] em alguns momentos eu tenho que tirar as crianças da sala e levar para baixo das árvores por que a sala fica muito quente”*, (Professora 5).

Como podemos observar, os professores enfrentam dificuldades, que vai desde a infraestrutura, ausência do coordenador e da família na escola, no decorrer das entrevistas, observamos que dentre as cinco escolas que fizeram parte da pesquisa, três se encontram em péssimas condições de funcionamento como, pias e ventiladores quebrados, vazamento de água, lâmpadas queimadas, sala de aula com espaço reduzido e número de alunos elevado na mesma sala, entre outros. Diante do questionamento das perguntas do formulário, foram expressivas as angústias e anseios dos professores, em relação a melhorias de infraestrutura e formação pedagógica nas escolas do campo no município.

Neste sentido, buscou-se fundamentar leituras nas legislações vigentes, que amparam as instituições educacionais no que se refere a manutenções e desenvolvimento do ensino, assim: Conforme o Art.70 da LDB 9.394(BRASIL 1996):

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: [...] II – aquisição, manutenção, construção e conservação de

instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino.

Segundo o PME, de Inhangapi em vigência, tem como estratégia:

Assegurar a partir da aprovação deste PME os recursos públicos destinados à construção, expansão e melhoria das instituições públicas de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e de ensino Fundamental, fortalecendo seu caráter público, gratuito e com qualidade socialmente referenciada;

Assegurar a partir da aprovação desse PME, o cumprimento dos Artigos 70 e 71 da LDB 9394/96, os quais definem os gastos admitidos como de manutenção e desenvolvimento do ensino e aqueles que não são incluídos nessa rubrica;

Garantir a partir de 06 (seis) meses da aprovação deste PME recursos para funcionamento pedagógico e administrativo das unidades escolares através de recursos como: Fundo Rotativo, garantido pelo Fundo de Participação do Município – FPM, FUNDEB-40, Quota Salário Educação – QSE e / ou recursos próprios.

Entretanto, o referido PME, está em vigência desde agosto de 2015, porém, o que observamos nestas escolas é um verdadeiro descaso pelo poder público, mesmo com três anos de vigência do PME, poucas coisas mudaram na escola do campo no referido município. Neste sentido, perguntamos aos alunos dessas escolas, Você acha que precisa melhorar alguma coisa na escola? O que? *“Precisa, está precisando de uma reforma a nossa escola, está precisando de duas salas, o banheiro está com as descargas quebradas, os computadores não estão funcionando, então eles trazem pra cá o que não presta, precisa trocar as lâmpada, que estão queimadas e algumas as pessoas tiram e levam, as pias, tinha duas pias que prestava agora não presta nenhuma, precisa melhorar, quero que a escola fique bem bonita”* (Aluna 1).

“Precisa melhorar muita coisa na nossa escola, começando pelas lâmpadas que estão todas queimadas, quando vai chegando a tarde a sala fica muito escura, aí a gente não consegue enxergar direito, quando chove também fica escura, falta pincel para a professora, por que acabou a tinta, aí ela não tem como escrever no quadro (Aluno 2). *Aqui na nossa escola precisa melhorar os ventiladores que estão quebrados e não funcionam [...], que a nossa escola tenha livros falando da nossa região* (Aluna 4). *[...] quero também que o prefeito mande colocar o forro da escola que foi tirado e não foi colocado de volta [...]*”, (Aluna 5).

No que diz respeito à melhoria da Educação no município questionamos a coordenadora: O que o poder público tem feito para mudar o cenário das escolas e da educação do campo no município? *“Em relação à infraestrutura a Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação tem investido em reformas,*

construções e ampliações das escolas do campo. Em relação à Educação, tem investido em formações continuadas para todas as modalidades de ensino e tem admitido professores de educação especial para atender crianças com deficiência no campo” (Coordenadora).

Em detrimento deste depoimento, verificamos que duas escolas onde ocorreu a pesquisa, estão em boas condições de funcionamento, porém identificamos a necessidade de reparos assim como mencionado nos relatos e depoimentos dos professores e alunos acima.

De qualquer forma não basta oferecer infraestrutura nas escolas do campo para a melhoria da Educação, é preciso que haja responsabilidade dos envolvidos no processo de oferta, para que as pessoas que moram e estudam no campo sejam de fato participantes de uma educação de qualidade. “[...] a educação do campo é uma forma de reconhecimento dos direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada dessa perspectiva, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas”, PIRES (2009, p.3).

Com base nos currículos desenvolvidos nas escolas do campo, os entrevistados foram questionados. Os currículos desenvolvidos nas escolas condizem com a realidade dos sujeitos do campo? Em resposta, além de unanimidade que os currículos não estão de acordo e não contemplam as realidades regionais e locais dos alunos, percebeu-se nos depoimentos os ansieios e preocupações dos professores, em está desenvolvendo um currículo que não contribui especificamente no aprendizado dos educandos.

Assim, segue os depoimentos dos sujeitos: *“Não contempla, é um currículo para todas as escolas do município, tanto faz da cidade como do campo, aqui é uma comunidade quilombola, mas o currículo não é específico para trabalhar numa comunidade quilombola [...]”, (Professora 1). “Os currículos não são apropriados para a nossa escola que está no campo [...]”, (Professora 2). “Os currículos que chegam aqui na escola não tem nenhuma relação com a realidade dos alunos dessa comunidade [...]”, “[...] o currículo que nós professores temos para trabalhar na escola, não dispõem praticamente de nada da realidade dos alunos, a coordenação mandou um planejamento anual que não sei por quem foi feito, e a gente usa dois, três anos o mesmo planejamento, por que desde quando entrei no município, há três anos, estamos trabalhando o mesmo planejamento, que não condiz com a realidade*

da cidade, tão pouco do campo, se você olhar os conteúdos vai observar que não contempla os alunos”, (Professora 3).

“Os currículos das escolas do campo não condizem com a realidade, não corresponde às necessidades dos alunos, isso quem faz é o professor que tem a estratégia de ajuste para trazer para a realidade dos alunos e da comunidade, [...]”, (Professora 4). “Os currículos não estão de acordo com a realidade da região menos ainda com a realidade dos alunos, na maioria das vezes nós que fazemos as adaptações necessárias para a realidade da nossa comunidade [...]”, (Professora 5).

Neste sentido, VEIGA (2002, p.07) afirma que:

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular.

De acordo com os relatos obtidos na pesquisa, é visível a ausência da inserção de novas políticas educacionais voltada para as escolas do campo. Porém, foram observadas algumas preocupações pelos professores ao desenvolverem os conteúdos que chegam as escolas, já que não tem tanta relevância para o aprendizado dos alunos que estudam nas mesmas.

Desse modo, os mesmos enfatizaram que agem por conta própria na mudança do currículo trazendo para a realidade mais próxima possível dos educandos. *“[...] é o professor que tem que fazer a coisa diferenciada, por exemplo, hoje eu estava trabalhando com os alunos a leitura deleite, era “plantando as árvores do quenha”, então eu estava explicando para eles a história de como nós que somos agricultores e filhos de agricultores, estamos plantando aquilo que a gente pode colher, em vez de comprar, então é o professor que tem que adaptar o currículo, por que a gestão não se preocupa em fazer essa mudança [...]” (Professora 1).*

Os professores reconhecem que os conteúdos trabalhados nas escolas do campo por sua vez, não garantem uma formação plena aos sujeitos que nelas estudam. Contudo, é preciso reconhecer a diversidade da mesma no âmbito da sua obrigação, de garantir que todos os sujeitos tenham condições de se apropriar não só da leitura e da escrita, mas da identidade da escola, para ter capacidade de participar de situações de interação entre sujeitos em sua própria comunidade.

Como enfatiza BÖNMANN, (2015, p.40) “É fundamental, portanto, desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, tal como o direito à alfabetização”.

Neste sentido, conforme o Art. 2º do (DECRETO 7.352, 2010), ressalta que:

São princípios da educação do campo: [...] II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Portanto, as políticas educacionais que são direcionadas as escolas do campo, devem considerar os sujeitos que buscam na escola, um conhecimento que contribua no seu desenvolvimento cultural e social. Mas, o que percebemos é o abandono em que as mesmas se encontram. Escolas de pequeno porte das comunidades sendo fechadas, sem nenhuma justificativa, como menciona uma das professoras.

“[...] ainda tem a situação do fechamento de escolas nas comunidades do campo, por que fechar a escola? Se o aluno tem o direito de estudar na escola mais próxima da sua casa? Ela não precisa ser fechada, a comunidade deve ser valorizada, tirar a escola de dentro da comunidade, está desvalorizando a mesma, assim, o poder público não dá condições para os alunos do campo estudarem na escola do campo [...], [...] o transporte muitas vezes não passa e o aluno falta na escola, aqui no nosso município nós só vamos melhorar o índice da educação quando os governantes olharem com carinho para a Educação e a escola do campo [...]”, (Professora 2).

Foi possível observar no depoimento da professora, que a mesma tem o conhecimento dos direitos que os alunos têm perante as legislações, porém nota-se que estes não estão sendo garantidos a população que mora no campo. Os alunos a maioria são transferidos do campo para a cidade, e assim, enfrentam e recebem os currículos que não tem relação com o campo, menos ainda com a vida e o trabalho

desses sujeitos, o que muitas vezes leva ao abandono e evasão escolar, por não terem afinidade com os conteúdos ministrados nas escolas da cidade.

Ainda em relação aos currículos desenvolvidos nas escolas do campo, os professores foram unânimes em dizer que os livros didáticos que a secretaria de educação manda para as escolas do campo, não tem grande relevância para trabalhar com os alunos, tampouco do município onde ocorreu a pesquisa. Porém, percebeu-se que dos cinco professores entrevistados, dois utilizam o livro didático como a sua maior ferramenta para planejar as aulas, entretanto, os mesmos se justificaram em dizer, [...] *A gente mora em local onde não temos acesso a meios de internet, então temos apenas o livro didático [...]* (Professora 2). Os professores falaram ainda, que a gestão do município não demonstra nenhuma preocupação na tentativa de articular um currículo que realmente atenda os anseios e as necessidades dos alunos do campo. [...] *a gestão não se preocupa em fazer essa mudança no currículo, eu espero que a gestão pense sobre esse assunto porque os conteúdos dos livros didáticos tem outra realidade, distante da nossa escola [...]*, (Professora 1).

“[...] Os livros didáticos pouco contemplam a escola do campo, se nós queremos desenvolver um trabalho com característica da região, somos nós que temos que fazer um complemento no currículo, os livros didáticos só fala da maçã, pera, uva e isso está muito distante da nossa região e dos nossos alunos [...]”, (Professora 2). Esta professora com anos de experiência na escola do campo diz que “[...] Os livros didáticos deveriam ser pensados de acordo com as regiões, por que o estado e município deveriam criar uma brochura no currículo com a realidade de cada município [...]”.

De acordo com o depoimento da professora, é certo que com essas mudanças terá mais sentido o que os professores ensinam e mais significado o que os educandos aprendem, uma vez que, os currículos desenvolvidos nessas unidades de ensino, serão discutidos e debatidos com a comunidade em geral.

Considerando que o trabalho desenvolvido nas escolas do campo e nas turmas multisseriadas é complexo e pode contribuir para as dificuldades dos professores, mesmo já com experiência na função, foi perguntado a coordenadora pedagógica. Os professores que atuam nas escolas do campo estão preparados para atender esse público? Por quê? “*Falando de forma técnica acadêmica sim, pois, a maioria dos professores que atuam nas escolas do Campo, são licenciados em*

Pedagogia e muitos já possuem até especializações. Falando de forma pedagógica, ainda encontramos alguns professores que possuem dificuldades em trabalhar com classes multisseriadas”.

Mediante essa realidade acredita-se que os professores mesmo tendo o conhecimento que há necessidades de se incluir novas políticas educacionais nas escolas do campo, demonstraram dificuldades de planejar as aulas já que trabalham com varias turmas ao mesmo tempo. “[...] *é muito difícil organizar as atividades para todas essas turmas*”, (Professora 3). Nas escolas do campo, o planejamento das aulas deve ser articulado entre os docentes e o coordenador pedagógico da escola, uma vez que, os mesmos devem produzir um planejamento consistente que contribua no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos educandos. Desta forma RITTER (2010) diz que:

A troca de saberes entre alunos de turmas multisseriadas permite, por exemplo, que alunos do 3º ano demonstrem interesse em desenvolver as atividades que são destinadas ao 4º ano. Nesta mediação, adquirem habilidades e competências que os tornam mais capazes e interessados pela aprendizagem, aproximando-o cada vez mais dos colegas ao interagir, completando a função mediadora neste despertar e provocar novas aprendizagens com envolvimento e autonomia.

Os entrevistados demonstraram consonância quanto à importância da formação de professores. Em seus relatos, enfatizaram, diversas vezes, que se tivessem mais formações, os mesmos se apropriariam de novas metodologias já que é difícil o coordenador visitar a escola do campo. Neste sentido, a ideia é relacionar prática de ensino com a teoria, ou seja, a compreensão da produção do conhecimento científico poderá lhe possibilitar uma postura do ensino diferenciada em relação ao método tradicional expositivo.

Em relação à perspectiva pelos professores ao poder público na educação do campo, foram diversas as resposta obtidas, que vão desde a presença dos gestores na escola até a valorização dos docentes. Assim, seguem os depoimentos, *“Eu espero do poder público que eles possam de fato executar políticas públicas nas escolas do campo, dando suporte para os professores, por que eles cobram do professor, mas não dão subsidio para que nós possamos fazer um trabalho eficiente [...]”*, (Professora 1).

Observamos no depoimento da professora acima que a falta de investimento nas políticas públicas na escola do campo, gera problema não só na prática pedagógica do docente, mas, também no aprendizado do educando assim como na

gestão democrática da escola. Desta forma, é evidente que os professores executam suas tarefas em salas de aulas com responsabilidades e vontade de fazer uma Educação de qualidade, porém necessitam de contribuição por parte do poder público e da gestão escolar.

Para as professoras 02, 04 e 05 (respectivamente) os políticos deveriam estar mais presente nas escolas do campo, assim os mesmos presenciariam os problemas conforme seus relatos, *“Olha acredito assim, que o prefeito e o secretario de Educação olhem mais com carinho para a escola do campo [...]”. “[...] que os políticos olhassem com amor pelas escolas do campo, por que a gente ver que eles só aparecem no período da eleição, eles não se preocupam em vir até a escola do campo saber das necessidades dos alunos. Que eles respeitem os direitos dos professores, eles esquecem a gente aqui no campo e nós sentimos falta deles aqui na escola, os alunos não conhecem o prefeito e menos ainda o secretário de Educação do município. Assim a gestão não vê de perto as necessidades que temos na escola do campo”. “[...] que os gestores dessem mais atenção para os alunos e as escolas do campo, porque às vezes a gente se sente desprezados no campo, uma vez que, eles não vêm visitar a gente, nós professores e até mesmo os alunos se sentem excluídos por parte das pessoas que estão na gestão da Educação [...]”.*

De acordo com os relatos desses professores, é notório a ausência do poder público nas escolas situadas no campo. Conforme os relatos dos professores, nessas unidades de ensino são poucos os investimentos em educação, levando assim, à escola do campo a vulnerabilidade no que se refere a novas políticas em melhoria a educação.

“Eu espero do poder público [...]” “[...] mais investimento, mais atenção [...]”, “[...] um olhar mais responsável, mais cuidadoso por que a educação do campo é muito importante para esse povo que mora e trabalha aqui nas suas comunidades [...]”, (Professora 3).

Os sistemas de ensino do campo no Brasil sofrem com uma centralização política, que decorrem de uma hierarquia que impossibilita as escolas criar suas próprias autonomias na organização funcional. Nesta perspectiva, foi possível observar nos depoimentos dos professores que nas escolas do campo não chega recurso suficiente para melhorar a Educação, isto é, *“[...] a gente sabe que a verba vem para investir na educação, porém aqui na escola se nós pedimos um pincel,*

eles dizem que não tem e assim levamos o nosso trabalho a frente [...]”. (Professora 3).

Conforme ressalta VENDRAMINI (2015, p. 54 e 55):

Os programas governamentais para as escolas rurais centram-se na lógica economicista, buscando despende poucos recursos para escolas pequenas e com poucos alunos, agrupando as escolas por meio da nucleação ou mesmo fechando-as [...]

As escolas do campo passam pelo descaso na ausência do poder público no que tange as políticas públicas, muitas vezes por se tratar de escola unidocente ou até mesmo por estarem completamente isoladas no meio rural.

Ainda de acordo com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa para a educação do campo, perguntamos aos professores, Você se sente valorizado pelo poder público? Por quê? Entre todos os docentes participantes da pesquisa, houve unanimidade nas respostas referentes à valorização pelos gestores do município. Neste sentido, os docentes enfatizaram que o fato da valorização não significa somente recursos financeiros, mas outros aspectos como o próprio reconhecimento do trabalho que os docentes vêm desenvolvendo nas escolas do campo, bem como a ausência das formações continuadas para a melhoria do fazer pedagógico dos mesmos. Conforme os depoimentos.

“Não me sinto valorizada pelo poder público, quando a gente fala em termo de valorização, tem gente que pensa só em salário, mas eu não penso só em salário, além do salário tem outras coisas, onde o poder público deveria levar em conta, como as formações continuadas [...]” (Professora 1). *“Não me sinto valorizada pelo poder público, atualmente nós estamos passando por grandes regressos na educação no município [...]” (Professora 2).* *“Eu não me sinto valorizada pelo poder público, como professora e não estou falando de salário mais sim de todo um contexto como, por exemplo, a falta de formações continuadas por que nós precisamos de formação que venha contribuir na nossa prática [...]” (Professora 3).* *“Não me sinto valorizada por que a gente fica completamente isolada, parece que a gente é só mais um funcionário, a gestão não olha se o trabalho do professor está dando certo, nós não temos formações continuada no município que possa melhorar nossa prática profissional [...]” (Professora 4).* *“Não me sinto valorizada em algumas partes, por que eu vejo um descaso muito grande com o professor, com os alunos, a gente contribui tanto, mas parece que os gestores não enxergam o que os professores fazem para melhorar a educação no município” (Professora 5).*

Em detrimento desses depoimentos, percebeu-se que os mesmos desenvolvem o trabalho sem apoio necessário, tendo em vista a ausência dos gestores como, por exemplo, a coordenação pedagógica. Desta forma, em alguns momentos os professores se sentem perdidos no fazer pedagógico, recorrendo ao livro didático por não disporem de outros meios na busca de novos métodos para desenvolver com os educandos, por vezes estes não condizem com a realidade da população do campo.

A partir dessa constatação, foi possível perceber nos depoimentos dos (as) professores (as) que há uma necessidade de aproximação entre as escolas do campo e a coordenação pedagógica para assim, implementar novos métodos de orientações aos docentes que esperam melhoria nas suas práticas pedagógicas na escola do campo.

Os sujeitos relataram ainda, que a gestão atual do município não reconhece os esforços que os docentes tem feito para melhorar a Educação do campo no município, com isto, vem retirando alguns direitos já garantidos por Lei, na implementação do PME e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração-PCCR do município. Como mostra o relato de duas professoras, *“A gente trabalha e recebe só o salário sem nada mais, no governo passado nós recebíamos algumas gratificações como deslocamento da cidade para o campo, gratificação pelo trabalho na multisserie, já neste governo isso foi totalmente retirado dos professores sem nenhuma justificativa [...]”* (Professora 2). *“No governo passado nós professores que atuam no campo tínhamos algumas gratificações que eram pagas de acordo com as necessidades dos professores que trabalham com multisserie, tínhamos gratificação de deslocamento, então neste governo perdemos tudo isso, são coisas que deixa a gente desmotivada para desenvolver um trabalho mais eficaz”,* (Professora 3).

Neste sentido, analisamos os documentos citados acima e constatamos que os benefícios de ganhos dos professores estão de fato na Lei municipal, porém como observamos nos depoimentos, a gestão atual não vem repassando as gratificações, *“[...] que por sinal foram anos de lutas para a efetivação desses direitos para a nossa classe de docentes”* (Professora 4). Segundo o PCCR em seus Art. 36, 39 e 40 deve ser garantida aos professores:

Art. 36. A gratificação pelo deslocamento para o exercício de atividade em escola do campo e vice versa será concedida ao servidor que se deslocar da sede do município ao campo e corresponderá a 15% sobre o vencimento base.

Art.39. A gratificação de regência de classe será concedida aos trabalhadores em educação que exercem o cargo de professor na função de docente e corresponderá a 10% (dez por cento) do vencimento base.

Art.40. Aos ocupantes do cargo de magistério na função de docência e que trabalham na regência de salas multianos, farão jus a gratificação de 10% (dez por cento) do vencimento base.

Entretanto, observou-se que a desvalorização dos professores na escola do campo pelos gestores municipais, vem de um longo período no município onde ocorreu a pesquisa. Contudo, percebeu-se no diálogo dos (as) professores (as) que na gestão anterior, os mesmos recebiam as gratificações de acordo com os relatos dos mesmos (as), porém, elas não são os principais objetivos para se sentirem valorizados e para a melhoria da Educação, mas, que é um direito constitucional que está previsto em Lei e que deve ser garantido. Haja vista que, os referidos, necessitam se deslocar da sede do município para as escolas situadas no campo e se recebessem, essa ajuda seria uma forma de reconhecimento pelo trabalho.

Neste sentido, compreende-se que os resultados esperados da pesquisa foram alcançados no que se refere às dificuldades dos professores, ouvimos relatos e anseios dos mesmos na perspectiva de melhorias e inclusão de políticas públicas nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação de se realizar este estudo surgiu a partir de algumas dificuldades observadas na prática pedagógica dos professores que atuam na educação do campo no município de Inhangapi/PA, bem como da experiência que pude vivenciar nestas unidades de ensino no período de 07 (sete) anos na docência em escolas do campo no município, isto contribuiu na escolha e decisão pelo interesse ao tema “Educação no/do Campo”, o que nos levou a investigar a falta de Estrutura Física das Escolas, Questões Salariais, Material Didático e Qualificação Profissional. Neste sentido, tendo como lócus da pesquisa cinco escolas do campo, onde os participantes da mesma foram os professores, alunos e coordenadores destas unidades de ensino.

Deste modo, o diálogo com os docentes sobre o contexto nos permitiu a compreensão do processo da prática pedagógica nestas escolas, é notório que a ausência de políticas públicas para educação do campo, dificulta tanto quanto o trabalho do professor como o aprendizado dos educandos, e isto, configura-se a educação em meio às deficiências que acabam por violar direitos dos sujeitos campesinatos. Desta forma, os movimentos sociais exerceram um papel relevante na luta por garantia do direito à educação de qualidade direcionada a estes sujeitos. Luta esta, que foi o marco para que as legislações brasileiras incluíssem de fato, a educação do campo como pauta de políticas educacionais específicas do campo.

Nota-se que há outros interesses por parte do poder público quando se fala de educação do campo, os investimentos em políticas públicas não ocorrem como deveria, e isso tem ocasionado grandes problemas na oferta da educação de quem vive no campo, bem como a migração desse público em busca de melhores condições de vida ou de estudos para as áreas urbanas. Contudo, observamos nas escolas e nos depoimentos dos professores que o número de alunos vem diminuindo nas unidades de ensino do campo, isto se deu pela implantação do transporte escolar que ocorre do campo para a cidade, ou campo/campo ocasionando assim, problemas como o fechamento de algumas unidades de ensino.

É importante considerar os desafios enfrentados nas escolas, uma vez que, a luta é incessante, pois, grandes conquistas foram alcançadas, porém não se pode perder de vista que os problemas ainda existem nessas escolas. Desse modo, o

reflexo das condições de trabalho que esses docentes enfrentam no exercer da profissão, é desfavorável para se obter educação de qualidade, uma vez que, há poucos investimentos nas políticas públicas e educacionais para estas instituições.

De acordo com os relatos dos docentes, percebeu-se que a participação do poder público e das pessoas que administram a educação nas escolas do campo, torna-se importante, pois, os professores se sentem desamparados no dia a dia do seu fazer pedagógico. Tornando-se o trabalho uma mera reprodução ancorada nos métodos tradicionais, já que os sujeitos não dispõem do acompanhamento necessário para se obter melhores resultados na educação.

É evidente que a valorização dos professores/as na carreira, é uma questão essencial para a garantia de uma educação de qualidade, para isto, se requer melhores condições de trabalho, formação continuada consistente, remuneração digna e jornada de trabalho compatível. Uma vez que, a formação continuada é essencial, para que os docentes possam adquirir conhecimentos que ajudarão a melhorar sua prática pedagógica.

Notou-se que os professores que atuam nas escolas do campo no município de Inhangapi, possuem a formação inicial compatível com a exigência da Lei 9394/96, porém, a preocupação de qualificação dessa formação, parte dos próprios professores/as que reconhecem a necessidade de consolidar uma formação mais ampliada na área da educação do campo. Os mesmos enfatizaram que, há pouco incentivo por parte do poder público na continuidade dos estudos, com o objetivo de ampliar a formação dos profissionais da educação no município.

Desta forma, os docentes acabam desenvolvendo uma prática baseada na reprodução do conhecimento, o que confirma a necessidade de uma formação específica para os professores do campo, uma vez que, os currículos específicos pouco são trabalhados nestas unidades de ensino.

Ressalta-se que seria viável e necessário que os gestores municipais oferecessem de forma mais ampla e eficaz, a formação para os professores/as que atuam na educação do campo, levando em consideração à realidade desta e dando subsídio que satisfaça a necessidade tanto dos docentes quanto dos educandos que lutam por uma Educação de qualidade e vida digna no campo. Embora já existam algumas iniciativas em melhoria da educação e da prática pedagógica na escola do campo, ainda há muito para se avançar com a proposta de se alcançar uma educação de qualidade.

No decorrer da pesquisa foi perceptível que os sujeitos que vivem e trabalham no campo, almejam mudanças. Desta forma, espera-se que o poder público evidencie políticas que beneficie as pessoas que desejam uma vida melhor sem ter que sair do campo.

No início da pesquisa, pensou-se na possibilidade de não alcançar os resultados da mesma, pois, os professores poderiam se recusar ou até mesmo omitir as informações que posposta a alcançar com formulário, uma vez que, alguns desses docentes se encontram em vínculo empregatício temporário, o que poderia restringir os discursos dos sujeitos, porém os mesmos não se opuseram em relatar e compartilhar os momentos que vivenciam nas escolas do campo no município.

No entanto, os resultados propostos na pesquisa foram alcançados proporcionando novos olhares a partir deste conceito, compreendemos que futuras pesquisas podem ser evidenciadas a partir do tema que nos propomos a estudar, um desses objetos de estudo pode ser a participação de familiares dos alunos nas escolas do campo, ou até mesmo ausência das atividades escolares ou extra escolares dos seus filhos. Portanto, a educação do campo não se configura somente em dificuldades, existem questões que devem ser levadas em consideração como a participação dos alunos nos projetos escolares criados com base em suas vivências e na agricultura familiar.

Desse modo, o interesse pelos alunos a desenvolverem esses projetos é perceptível e a escola deve ser um de seus parceiros para a construção desse conhecimento.

Nos relatos dos sujeitos da pesquisa ouvimos diferentes ideias referentes à multisserie nas escolas do campo, dos cinco professores entrevistados, quatro mencionaram que esta modalidade de ensino contribui para as dificuldades na prática pedagógica em sala de aula, uma vez que, os referidos precisam produzir vários planos de aula para aplica-los aos alunos. No entanto, compreendemos que a multisserie não é o problema da educação, esta é uma modalidade que se faz presente até mesmo nos países mais desenvolvidos da Europa.

Entende-se que a organização da escolarização em turmas seriadas não garante que os problemas da educação irão deixar de existir. Porém, quando um sistema de ensino adota a multisserie em determinadas escolas e turmas, em muitos casos optativos, não vem integrada a um conjunto de orientações pedagógicas.

Desse modo, os docentes podem de fato enfrentar os problemas nas escolas que optam a esta modalidade de ensino, onde talvez a dificuldade esteja na formação do sujeito, que não recebeu formação para trabalhar nas turmas multisseriadas. No entanto, esta é uma modalidade heterogênea que se completa, onde os educados podem trocar e compartilhar o conhecimento uns com os outros, é neste momento que o docente deve contribuir e mediar de forma significativamente o aprendizado do aluno.

Conclui-se através da pesquisa, que as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na educação do campo, resultam dentre outros da ausência de materiais didáticos, acompanhamento pelo coordenador pedagógico, formação continuada e salas de aula com turmas multisseriadas, conforme os entrevistados. Desta forma, dificultando o trabalho dos professores nas escolas do campo, uma vez que, o poder público não disponibiliza políticas públicas que atenda de forma satisfatória estas unidades de ensino.

Ainda assim, é possível observar a importância da escola, mesmo que de forma diferente do aluno da zona urbana, para quem vive no campo, sendo que as dificuldades reveladas com a pesquisa, não afasta integralmente os alunos da escola, e os responsáveis mesmo ausente da vida escolar dos filhos continuam encaminhando os mesmos para frequentar as aulas.

É preciso que o município, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e a comunidade escolar, elabore e desenvolva propostas de formação para os professores/as do campo, pois, se verificou que parece haver um abandono dos docentes neste sentido. Entende-se que a oferta de formação inicial e continuada de qualidade para os professores, são medidas necessárias para melhorar a educação do campo no município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – O QUE TEMOS A APRENDER DOS MOVIMENTOS SOCIAIS?** Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acessado em: 04/03/2018.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O CAMPO BRASILEIRO.** Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>. Acessado em: 31/03/2018.

BRASIL. **LEI LDB 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em 18/02/18.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acessado em: 26/05/2018.

BÔNMMANN, Patrícia Angélica. **REALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE ESPAÇOS FÍSICOS, DESCASOS, CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTA PEDAGÓGICA.** 2015, p.40. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20Bonmann%20TCC.pdf?sequence=1>. Acessado em: 20/05/2018.

CALDART, Roseli Salete. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acessado em 07/03/2018.

FRANÇA, Symone Cavalcante Campoe de. (2014). **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA DO CAMPO DE MARILU-IRETAMA/PR.** Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50550/R%20-%20E%20-%20SYMONE%20CAVALCANTE%20CAMPOE%20DE%20FRANCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 17/05/2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. **O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acessado em: 25/02/2018.

FONTANA, Maria Iolanda. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TEORIA E ATITUDE INVESTIGATIVA EM DISCUSSÃO.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5606_3679.pdf. Acessado em: 16/05/2018.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**, 17^a. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016 Notas Estatísticas, Brasília-DF, Fevereiro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acessado em: 31/03/2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEGISLAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>. Acessado em: 18/02/2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI) SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acessado em: 15/04/2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. **POR UMA ESCOLA DO CAMPO DE QUALIDADE SOCIAL: TRANSGREDINDO O PARADIGMA (MULTI)SERIADO DE ENSINO.**

Disponível

em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2488/2445>.

Acessado em: 08/05/2018.

LELIS, Isabel. **O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE MASSA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.** (p.154-155). Disponível

em:

<http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>. Acessado em: 22/04/2018.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI. (2000), disponível em:

http://www.cminhangapi.pa.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/LEI_ORGANICA-DO-MUNICIPIO-DE-INHANGAPI.pdf. Acessado em: 01/05/2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS.** Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665/169>. Acessado em: 11/03/2018.

MACHADO, Laêda Bezerra e ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. **COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.** Disponível

em:

<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-07.pdf>. Acessado em: 15/05/2018.

MARQUES, Patrícia Batista e CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **O QUE É A ESCOLA A PARTIR DO SENTIDO CONSTRUÍDO POR ALUNOS.** Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>. Acessado em: 16/05/2018.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva e GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR.** Disponível em:

<http://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acessado em: 14/04/2018.

PIANA, Maria Cristina apud Gonsalves (2001, p.67). **A PESQUISA DE CAMPO**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf>. Acessado em: 28/02/2018.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI. (2015-2025), Inhangapi/Pará.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO A UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/38.pdf. Acessado em: 20/05/2018.

ROTTA, Mariza e ONOFRE, Sideney Becker. (2010). **PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NA ESCOLA DO SÃO FRANCISCO DO BANDEIRA NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS-PR**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5579/4949>. Acessado em: 17/05/2018.

RITTER, Gizelda Hahn do Nascimento. **OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM TURMAS MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37733/000821761.pdf?sequence=1>. (2010). Acessado em: 27/05/2018.

SANTOS, Elaine Fernandes dos, SILVA, Josefa Mendes da, LÚCIO, Antônio Barbosa apud INEP. **O DESCASO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: AS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA NO CAMPO NO INTERIOR DE ALAGOAS (UM ESTUDO DE CASO)**, Revista Homem, Espaço e Tempo, mec/inep, 2007: p 33.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Disponível em: http://nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por_uma_educacao_do_ampo.pdf. Acessado em: 28/02/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA**. 2002. Disponível em: <http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>. Acessado em: 01/06/2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. **QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO?** 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>. (Acessado em: 02/06/2018).

APÊNDICE

APÊNDICE A - FORMULÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Formulário do Perfil de Identificação

Nome: _____

Endereço Residencial: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: masculino () Feminino()

Estado civil: _____

Formação: _____

- 1- Quais as principais dificuldades enfrentadas em sua pratica pedagógica?
- 2- Em que aspectos de sua pratica pedagógica você mais enfrenta dificuldade?
- 3- Que fatores provocam ou contribuem para a existência dessas dificuldades?
- 4- Os currículos desenvolvidos nas escolas condizem com a realidade dos sujeitos do campo?
- 5- O que você espera do poder público nas políticas para a educação do campo?
- 6- Você se sente valorizado (a) pelo poder público como professor (a)?

APÊNDICE B - FORMULÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Formulário do Perfil de Identificação

Nome: _____

Endereço Residencial: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: masculino () Feminino()

Estado civil: _____

Formação: _____

- 1- Como você planeja seu trabalho para atender as escolas do campo?
- 2- Existem formações específica para os professores que atuam na educação do campo?
- 3- O que você faz para ajudar os professores que tem dificuldade na prática pedagógica?
- 4- O que o poder público tem feito para mudar o cenário das escolas e da educação do campo no município?
- 5- Os professores que atuam nas escolas do campo estão preparados para atender esse público? Por quer?
- 6- Como se da à relação entre equipe gestora e os professores das escolas do campo?

APÊNDICE C - FORMULÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Nome: _____

Endereço Residencial: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: Masculino () Feminino()

Nível de Escolaridade: _____

- 1- O que você espera da escola?

- 2- Você gosta da forma de como sua professora ensina? Por quê?

- 3- A professora valoriza os conhecimentos que você já sabe?

- 4- Você acha que precisa melhorar alguma coisa na escola? O que?

- 5- Por que você frequenta a escola?

TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu _____,
Nacionalidade _____, Idade _____ anos, Estado
civil _____, Profissão _____,
Endereço _____,

RG _____, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “As dificuldades encontradas pelos docentes nas práticas pedagógicas nas escolas do campo”, cujos objetivos e justificativas são: Analisar as dificuldades encontradas pelos docentes do campo em suas práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, bem como os fatores desencadeantes dessas dificuldades, pois o mesmo está sendo realizado pelo fato de ter observado dificuldades na prática pedagógica de alguns professores do campo.

A minha participação no referido estudo será no sentido de colaborar com uma entrevista, a qual será gravada e posteriormente transcrita e utilizada no Trabalho Final de Conclusão de Curso do referido pesquisador. O objetivo de minha articulação como entrevistado é esclarecer as dificuldades enfrentadas nas minhas práticas pedagógicas.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: conhecimento sistematizado melhorando as práticas pedagógicas, planejamento, refletindo de maneira positiva no trabalho do professor do campo.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos e negativos somente serão obtidos após a sua realização. Dentre os possíveis desconfortos cita-se o fato de ter minha ideia divulgada sobre o assunto à sociedade.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo no trabalho. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: resposta por meio de questionários.

O pesquisador envolvido com o referido estudo é Marivaldo Correa das Mercês, do Curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, e com ele poderei manter contato pelo telefone: (91) 98927-3343 ou e-mail: mc.merces@hotmail.com.br Foi informado também que será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente na minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o fone; 3311-4613 ou mandar um e-mail para ufpacastanhal@gov.com.br.

Castanhal, ____/____/2018.

Entrevistado

Marivaldo Correa das Mercês – pesquisador

ANEXO



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.



Fonte: Imagem produzida pelo autor deste estudo.