



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO**

**MARIA GUEDES DA SILVA
MITALI DA SILVA CASTRO
RUI FERREIRA DOS SANTOS NETO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS NO MUNICÍPIO
MAZAGÃO NOVO-AP: DESAFIOS DOS DOCENTES**

**MAZAGÃO-AP
2020**

**MARIA GUEDES DA SILVA
MITALI DA SILVA CASTRO
RUI FERREIRA DOS SANTOS NETO**

**INCLUSÃO DE ALUNOS DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS NO MUNICÍPIO
DE MAZAGÃO NOVO – AP: DESAFIOS DOS DOCENTES**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia, da Universidade Federal do Amapá, *Campus Mazagão*, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado.

Orientador(a):

Prof^ª: Me. Santana de Jesus Miranda Melo

Coorientador(a)(se houver):

Prof.(Profa.)/Esp./Me.(Ma.)/Dr.(Dra.) Nome
do(a) orientador(a)

MAZAGÃO – AP

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Mazagão da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Raildo de Sousa Machado, CRB2/1501

S586i Silva, Maria Guedes da
Inclusão de alunos do campo em escolas urbanas no Município de Mazagão Novo – AP : desafios dos docentes / Maria Guedes da Silva, Mitali da Silva Castro, Rui Ferreira dos Santos Neto. – 2020.
1 recurso eletrônico. 53 folhas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2020.

Orientadora: Professora Mestra Santana de Jesus Miranda Melo.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e anexos.

1. Educação do campo. 2. Inclusão – desafio docente. 3. Escolas urbanas – Mazagão Novo – Amapá – Brasil. I. Castro, Mitali da Silva. II. Santos Neto, Rui Ferreira dos. III. Melo, Santana de Jesus Miranda, orientadora. IV. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 20. edição, 370.91734

SILVA, Maria Guedes da; CASTRO, Mitali da Silva; SANTOS NETO, Rui Ferreira dos. **Inclusão de alunos do campo em escolas urbanas no Município de Mazagão Novo – AP**: desafios dos docentes. Orientadora: Santana de Jesus Miranda Melo. 2020. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia) – Campus de Mazagão, Universidade Federal do Amapá, Mazagão, 2020.

**INCLUSÃO DE ALUNOS DO CAMPO EM ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE
MAZAGÃO NOVO – AP: DESAFIOS DOS DOCENTES.**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado e aprovado pela comissão avaliadora do Colegiado de Ciências Agrárias e Biologia da Universidade Federal do Amapá. Composta pelos integrantes abaixo – relacionados:

AVALIADORES:

Prof. Dr. Claudionor de Oliveira Pastana
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAPÁ

Prof.^a Dr. Débora Mate Mendes
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Prof.^a. Me. Santana de Jesus Miranda Melo
Orientadora
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAPÁ

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Mazagão – AP

2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a Deus, que nos concedeu a oportunidade de vivenciar tão sonhada experiência de desenvolver este trabalho com sabedoria, e a todos aqueles que nos apoiaram direto e indiretamente nesta caminhada cansativa, as vezes difícil, porém prazerosa. Deixamos também nosso agradecimento aos nossos familiares em especial aos nossos pais que incansavelmente nos apoiaram incentivando a conquistar nossos sonhos e também aos nossos professores que foram os nossos mediadores, inspiradores, incentivadores e orientadores de conhecimentos adquiridos nessa nossa jornada.

Agradecer a nós mesmos parceiros e companheiros deste estudo, Maria Guedes, Mitali Castro e Rui Ferreira, que juntos compartilhamos idéias, debates que foram indispensáveis na execução deste trabalho, onde passamos momentos difíceis, onde tivemos que nos afastar por conta de um vírus (Covid-19), enfim, estamos superando.

E é por todos que deixamos o nosso muito obrigado, por alcançar esta conquista que nos orgulhamos e sem vocês nada disso seria possível! Agradecidos!

RESUMO

A presente pesquisa fala um pouco sobre a história da educação do campo e seus desafios a serem enfrentados dentro do ambiente escolar, sobre a inclusão de alunos vindo do campo para escolas urbanas, a fim de descrever os desafios enfrentados pelos mesmos na busca de uma educação de qualidade que almeja seu futuro. O objetivo foi pesquisar os desafios dos docentes na inclusão de alunos do campo frente à inserção nas escolas urbanas, analisando a inclusão desses alunos perante a coordenação pedagógica, identificando os desafios que os professores enfrentam com esses alunos dentro do ambiente escolar e, constatando os projetos pedagógicos em relação a inclusão dos alunos do campo nas escolas urbanas. A pesquisa foi de cunho qualitativo que envolveu questionários com perguntas direcionadas a 6 professores e 6 coordenadores das escolas Dom Pedro I e Manoel Queiroz Benjamim no município de Mazagão AP. As principais conclusões foi que apesar das dificuldades encontradas no cotidiando, os professores, coordenação pedagógica e os alunos do campo buscam uma escola capaz de mudar suas vidas, proporcionando aos educandos uma formação para a cidadania valorizando suas origens, culturas e a importância do campo para sociedade. O trabalho mostra o aprendizado dos alunos do campo nas escolas urbanas, e suas dificuldades em relação aos alunos urbanos na questão de ensino-aprendizado, mostrando os desafios enfrentados por professores e coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação, Desafios, Educação do Campo, Formação Docente.

ABSTRACT

This research talks a little about the history of field education and its challenges to be faced within the school environment, about the inclusion of students coming from the countryside to urban schools, in order to describe the challenges faced by them in the search for an education quality that aims for its future. It was held in two state schools, Dom Pedro I and Manoel Queiroz Benjamim in the municipality of Mazagão AP. The objective was to research the challenges and perspectives of the inclusion of students from the countryside in view of insertion in urban schools, analyzing the inclusion of these students in the face of pedagogical coordination, identifying the challenges that teachers face with these students within the school environment, and verifying the projects pedagogical aspects regarding the inclusion of rural students in urban schools. The research involved questionnaires with questions filled out by teachers and school coordinators. The main conclusions were that despite the difficulties encountered in daily life, teachers, pedagogical coordination and rural students seek a school capable of changing their lives, providing students with training for citizenship valuing their origins, cultures and the importance of the field for society. The work shows the learning of rural students in urban schools, and their difficulties in relation to urban students in the issue of teaching-learning, showing the challenges faced by teachers and pedagogical coordinators in school daily life.

Keyword: Education, Challenges, Rural Education, Teacher Education

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Sumario	vii
1- Introdução.....	08
2 - Incursão Histórica da Educação do Campo.....	10
2.1 - Concepção de Educação.....	10
2.2 - Concepção de Educação do Campo.....	12
2.3 - Trajetória Histórica da Educação do Campo.....	14
3 - Políticas Públicas e a Educação do Campo.....	16
3.1 - Conceituando Políticas Públicas.....	16
3.2 - Movimentos Sociais e suas Contribuições para Educação do Campo.....	17
3.3 - Bases Legais para a Educação do Campo.....	19
3.4 - Lei de diretrizes da educação (9394/96)	20
3.5 - Programas sociais	20
4 - Educação Urbana e Educação Rural- Desafios a Superar.....	21
4.1 - O Contraste entre Ensino rural e Urbano.....	21
4.2 - Formação Docente para o Campo.....	23
4.3 - Currículo Escolar para o Campo.....	25
5 - Resultados e Discussão.....	27
5.1 - Tipo de Pesquisa e Método.....	27
5.2 - Local e Sujeitos.....	27
5.3 - Visão dos Docentes para o Aluno (A) do Campo.....	28
5.4 - Visão do Corpo Técnico Pedagógico para o aluno (a) do campo.....	36
6 - Conclusão	45
Referências	xlvi
Anexo.....	li

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo enfrenta diversos desafios principalmente com relação a falta de políticas públicas voltada para educação campestre que atenda as necessidades dos sujeitos, como: a falta de complementação do ensino fundamental e médio, professores especializados para a realidade do campo, a falta de escolas que atendam as demandas de ensino e outros. Isso mostra que a educação do campo precisa alcançar melhorias para o seu pleno desenvolvimento na área rural priorizando os costumes, cultura, tradições dentro de suas realidades.

Para Ferreira; Brandão (2011), ao estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo que a temática ‘Educação do Campo’ deixa claro o descaso e forma com que os governantes-elite brasileira-historicamente tratam a educação voltada ao campo denominada como ‘educação rural’.

O motivo que levou a construção desse trabalho, foram quais os desafios da inclusão de alunos do campo, inseridos nas escolas urbanas no município de Mazagão-AP? tendo como justificativa, a identificação dos desafios encontrados na inclusão dos discentes, onde poderá servir como ponto de partida para tomadas de decisões que visem melhorias na trajetória escolar desses alunos. Supõe-se que, inclusão de alunos oriundos do campo nas escolas urbanas vem crescendo significativamente devido a falta de escolas nas comunidades rurais, pelo baixo investimento de políticas públicas na educação do campo.

A pesquisa teve como objetivo, pesquisar os desafios dos docentes na inclusão frente à inserção do aluno do campo na escola urbana, analisando a inclusão desses alunos na escola urbana frente a coordenação pedagógica, identificando os desafios que os professores enfrentam na inclusão de alunos dentro do ambiente escolar, e constatando os projetos pedagógicos em relação a inclusão de alunos do campo nas escolas urbanas.

O presente trabalho inicia-se com a fundamentação teórica, na qual o objetivo abordado explicita a inclusão de alunos do campo em escolas urbanas, constando a história da educação do campo no Brasil e as concepções da educação atual.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativa, na qual foi relatada como foi realizada, usando questionários com perguntas voltadas sobre o tema, analisando assim os resultados obtidos.

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, desta forma a inclusão de alunos do campo em escolas urbanas vem crescendo gradativamente a cada ano, esse crescimento é devido os problemas citados no

referido texto, onde mostra a realidade enfrentada pelos alunos para obter um ensino de qualidade e poder terminar os seus estudos.

A pesquisa foi realizada em duas escolas urbanas, Escola Estadual Dom Pedro I e Manoel Queiroz Benjamin, no município de Mazagão Novo-AP. Onde se encontram alunos oriundos da zona rural. Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores pedagógicos e professores, com o intuito de conhecer a realidade, desafios e perspectivas dos alunos do campo.

No primeiro capítulo apresentamos a incursão histórica da educação do campo, onde se destaca a concepção de educação, concepção de educação do campo e a trajetória histórica da educação do campo. Onde segundo Romanelli (1960), BRANDÃO, (1993). Quintas e Muñoz (2009), Vianna (2010), Fernandes e Molina (2004), (FREIRE, 2003), Morigi (2003). SOUSA & REIS, (2009), (Wallerstein, 2002, p. 133-50), Caldart (2010^a, p. 112) e outros falam sobre o tema.

Para consubstanciar essa análise, no segundo capítulo apresenta-se as políticas públicas e a educação do campo, os autores abordam o conceito de políticas públicas, movimentos sociais e suas contribuições para educação do campo, bases legais para educação do campo e lei de diretrizes da educação (9394/96). Segundo os autores Bacelar (2003), Battini e Costa (2007), Caldart (2004, p.91), Fernandes (2004, p.144), Neto (2012) etc.

No terceiro capítulo é um estudo sobre o a educação urbana e educação rural – desafios a superar, conceituando o constraste entre o ensino rural e urbano, formação docente para o campo e currículo escolar para o campo. Contribuindo assim os autores Satyro e Soares (2007, p.07), Roseli Caldart (2004), Saviani (1994), Nóvoa (2001), Arroyo (2007, p.169), Moreira (2006), Gimeno Sacristán (2000) e outros.

Nas considerações finais é feita uma análise geral do trabalho, entretanto são enfatizados os resultados obtidos com a presente pesquisa. Contudo, apresentam-se os desafios e perspectivas enfrentadas pelos alunos e professores no seu cotidiano escolar. Desta forma, lidar com alunos urbanos e do campo torna-se um desafio para esses professores.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o crescimento e desenvolvimento do aprendizado do aluno vindouro do campo, refletindo com a realidade no cotidiano dos mesmos, e que possa contribuir como instrumentos de pesquisa para professores no melhoramento das relações interpessoais das escolas estaduais Dom Pedro I e Manoel Queiroz Benjamim.

2. INCURSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Segundo Romanelli (1960), A Educação é a forma normalizada do verbo educar. Uma forma de aprendizagem de conhecimentos novos todos os dias. A educação veio do verbo latim *educare*. Nele temos provérbios e- e o verbo –ducare, dúcere. No itálico, donde veio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-européia DUK- grau zero de DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar, ensinar. *Educare*, no latim era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer e aprender informações necessárias. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência do ato, da virtualidade à realidade demonstrando todos os dias como se convive em meio a sociedade que vive. Possivelmente, este vocabulário foi introduzido na língua no século XVII.

Todo espaço é um espaço de educação. Viver é um processo constante e dialógico de educação, de educar e ser educado. O ser humano, nas diversas esferas relacionais no qual participa – sejam elas na família, na escola, na igreja, nos clubes – está sempre aprendendo algo, mediada pelos mais variados motivos: aprender para saber, para conviver, para fazer ou mesmo para ser (BRANDÃO, 1993). Sendo assim a vida e educação são interligados.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam conhecimentos diferentes todos os dias, entre tantas outras invenções de sua cultura, religião, hábitos em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam meios educativos, para que elas produzam, entre todos os que ensinam e aprende o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens e o meio em que vive, trocas que existem dentro do meio social onde a própria educação habita. (BRANDÃO, C. R. O que é educação, 1995: 10-11).

Portanto para Quintas e Muñoz (2009) “todo educador é necessário que possua uma ideia clara de educação” com tudo, do modo de esclarecer o que se sabe e o que se aprendi para ensinar o que sabe de forma bem clara para quem está aprendendo, o conceito de educação não é definido numa única perspectiva, mas sim em várias, dependendo sobre tudo da base psicológica de apoio ou do tipo de aprendizagem, e do modo de vida de cada pessoa e pode ainda ser definido no sentido amplo e escrito;

Vianna (2010), diz que a “educação em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano, no sentido escrito, na maneira de se relacionar com outras pessoas informando à instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Nesse sentido amplo e escrito tem duas concepções, o amplo abrange a educação ao longo da vida do ser humano, enquanto o escrito corresponde às ações educativas que acontece dentro da sala de aula entre o professor e aluno, no decorrer do ano letivo. Para que se tenha uma boa convivência no ambiente escolar e fora dela.

Já segundo Rego (2018) trata-se de uma concepção de educação que privilegia métodos didáticos centrados no professor para educar, tais como expositivo e o demonstrativo, nos quais as atividades do professor concentram-se em explicar, ditar e dar exercícios e repassar o que sabem de modo simples e objetivo, enquanto as dos alunos são de observar, ouvir ou escutar, anotar, responder, executar ou repetir, decorar ou memorizar o que foi repassado dentro da sala de aula.

Paulo Freire (2007) nos possibilita observar o sistema educacional da sociedade brasileira, dentro do processo de mudança, quando identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. E considera como necessidade primordial dessa mudança, a leitura de um mundo com sujeitos que aprende, mas que também ensina. Ele desenvolveu uma metodologia de ensino para alfabetização e na conscientização do trabalhador do campo que partia dessa leitura do mundo. Uma iniciativa surgida na década de 50, que continua presente na ação educativa de muitos professores do campo e da cidade. Ao fazer uma apologia a educação da cultura dominante comentava Freire:

Na concepção bancária a educação é um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos; se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experimento feito” para ser experiência narrada ou transmitida. (2007, p. 59, 60)

Um novo tempo nos aponta novas concepções de profissionais. Os professores já não utilizam apenas o quadro, o giz e o livro didático como instrumentos de trabalho. Não são mais aqueles que apenas transmitem informações, nem mesmo são únicos capacitados, detentores de todo o saber. O trabalho docente está se transformando, apontando para práticas inovadoras, que contribui para a luta contra o fracasso escolar, que desenvolve a cidadania, que recorrem à pesquisa, que enfatizam prática reflexiva, que orientam as formações iniciais e continuadas, que estimulam autonomia e responsabilidade, que promovem aprendizagem significativa para o desenvolvimento pleno do educando (Perrenoud, 2000).

2.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caldart (2004) A educação do campo, está fundada a partir de três referências pedagógicas: o pensamento pedagógico socialista, onde o trabalho também exerce potencial educativo, possibilitando uma relação entre educação e produção a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja valorização do trabalho no campo e da sua dimensão educativa e cultural; a pedagogia do oprimido, que trabalha com a idéia de conscientização e emancipação da classe oprimida através de experiências educativas que buscam parte da própria história e condição de vida dos mesmos; por fim a pedagogia do movimento, que tem como ideia central a importância da luta como processo formativo, ou seja, todo o espaço de luta como marchas, reuniões, plenárias, são espaços de formação educacional. As experiências educativas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, tendo como base a relevância da educação não formal no processo educativo, também são base, na pedagogia do movimento.

Fernandes e Molina (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe a educação do campo, o papel de formentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

É imprescindível analisar quais são as forças histórica-ideológica que permeiam a definição de educação. Ou seja, a educação é considerada como práticas pedagógicas voltadas para emancipar e transformar os sujeitos, tornando-os conscientes, reflexivos e autores de suas vidas (FREIRE, 2003).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio Bock e Aguiar (2003), ao explorar as propostas de Paulo Freire, enfatizam a importância de valorizar o conhecimento de cada sujeito, considerando que o processo de ensinar deve levar em consideração os saberes dos educandos. Assim faz-se necessário visar uma associação das disciplinas com a realidade vivenciada pela educação do campo envolvida com o processo de ensino e aprendizagem, haja vista todas as construções dos saberes e representações que contribuem para compreensão da realidade vivencial, elaborada por essa mesma população.

Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudanças de conteúdo e forma de funcionamento a educação do campo não perde de vista o ser humano em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

Rocha *et al* (2003), a identidade da educação do campo, inserida no contexto real, deve ser definida pelos seus sujeitos sociais e está vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, ou seja, como produção do material e cultural de existência humana. Isso só ocorrerá com o investimento em uma interpretação de realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e relações de trabalho e da vida de estratégias solidárias que garantem a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Segundo Caldart (2004) a educação do campo, está fundada a partir de três referências pedagógicas: o pensamento pedagógico socialista, onde o trabalho também exerce pontencial educativo, possibilitando uma relação entre educação e produção a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, valorização do trabalho no campo e da sua dimensão educativa e cultural; a pedagogia do oprimido, que trabalha com a ideia de conscientização e emancipação da classe oprimida através de experiências educativas que buscam partir da própria história e condição de vida dos mesmos; por fim a pedagogia do movimento, que tem como ideia central a importância da luta como processo formativo, ou seja, todo espaço de luta como marchas, reuniões, plenárias, são espaços de formação educacional. As experiências educativas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, tendo como base a relevância da educação não formal no processo educativo, também são base, na pedagogia do movimento.

Segundo Santos (2012), a redemocratização instituída pela Constituição Brasileira de 1988, fomenta debates sobre os direitos sociais da população do campo, paralelamente a aprovação significativa de políticas dos direitos educacionais. Em sintonias com essas concepções foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n.9.394/96.

A educação do campo, no Brasil, aos poucos, tem se constituído em assunto de pauta nas discussões do cenário educacional. Prova disso, é a política do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), um programa do governo federal, lançado em 2012, que busca estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica (HAGE, 2005).

Portanto para Oliveira e Gómes (2014). Hoje, a Educação do Campo também é constituída por uma rede de pesquisadores e instituições que vem traçando um perfil de

formação para essas práticas para além dos movimentos sócias, com o intuito de abranger a complexidade dos sujeitos do campo hoje no Brasil, com isso construíram diretrizes e normas que, por vezes, se diferenciam da Educação do Campo construída pelos movimentos, porém, na maioria das vezes, caminham juntas para alcançar objetivos comuns.

2.3 TRAJETORIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo vem sendo trabalhada a partir dos discursos, identidades, perfis e currículos essencialmente marcados por conotações urbanas e, geralmente, deslocado das necessidades da realidade local e regional (SOUSA & REIS, 2009).

Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O homem e a mulher do campo, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo (MARTINS, 2009; ANTUNES – ROCHA, 2011, 2012; GOHN, 2001, 2002; CALDART, 2010, 2012, VENDRAMINI, 2009).

A educação do campo retorna a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente construíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipadora, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (Wallerstein, 2002, p. 133-50).

A presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnaturaliza os processos educativos que, tradicionalmente, se apertavam na vida. Os movimentos sociais do campo, ao disputarem os espaços de escolarização, sejam eles no nível da educação básica ou no nível superior, põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e vida real dos educandos. Eles exigem tornarem-se partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de, a partir

desse encontro, produzirem um novo conhecimento que os auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela. Conforme afirma Caldart (2010^a, p. 112):

A democratização exigida, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvidas na produção de diferentes saberes, nos parâmetros de produção do conhecimento. Caldart (2010^a, p. 112)

A participação e gestão por meio de coletivos é mecanismos importantes para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. A partir dessas experiências torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos (Molina, Sá, 2011).

3- POLITICAS PUBLICAS E A EDUCACAO DO CAMPO

3.1 Conceituando Políticas Públicas

A herança histórica brasileira aponta que o estado brasileiro era caracterizado pelo seu caráter conservador, centralizador e autoritário. Segundo Bacelar (2003) “Não era um estado de Bem Estar Social e sim um Estado disposto a promover o desenvolvimento única e exclusivamente pela industrialização”. O grande objetivo econômico em detrimento do social deu ao Estado um status de fazedor e não regulador de políticas públicas.

As políticas públicas retratam as relações de pactuação estabelecidas entre Estado e as lutas sociais travadas ao longo da história para garantir direitos sociais. Battini e Costa (2007) preocupam-se em estabelecer diferenças entre Estado e Governo para melhor compreensão da dimensão das políticas públicas. O Estado garante “[...] organização política à sociedade. Já o governo é corpo intermediário entre Estado e cidadão. Tendo como função realizar o exercício do poder político conforme foi pactuado na constituição do Estado” (BATTINI; COSTA, 2007, p. 22). Assim, o governo é o responsável por garantir, através das políticas públicas, os direitos dos cidadãos. Conforme afirma (RODRIGUES.2010, p. 13)

Política pública é o processo pelo qual diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum. (RODRIGUES, 2010, P.13).

Dentro de um contexto histórico, a educação sempre esteve nas ações e preocupações em todas as constituições brasileiras elaboradas até os dias de hoje. Contudo a função social que esta educação deve cumprir foi se modificando ao longo das alterações de tais Constituições. Corroborando com Leite,

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910-1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 1999, p. 28).

Foi através dos movimentos sociais pela reforma agrária, foi necessário utilizar a educação como agente de transformação social. Esta educação, neste contexto rural, deve estar voltada para a identidade camponesa, uma pedagogia que fundamenta a política da educação do campo. “A educação do campo se alicerça em torno da tríade: Campo-Política Pública-Educação” SCHWENDLER (2017 p. 72), pois num ambiente como o campo, que possui uma população com costumes e culturas diferentes aos da população da cidade, os princípios da educação urbana não se aplicam aos princípios da educação camponesa e vice-versa.

3.2 Movimentos Sociais e suas Contribuições para Educação do Campo.

A ‘educação rural’ no Brasil foi iniciada considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Consequentemente, a educação dos camponeses foi gerada como algo menor e sem importância. Nesse contexto é que irá se constituir o que chamamos hoje de Educação do Campo, que nasceu dos movimentos sociais do campo. Assim, a educação ‘que chamamos hoje de Educação do Campo, nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o ‘estado de coisas’, para aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2008).

Com os movimentos camponeses nascem da necessidade de organização dos povos para a efetivação de necessidades não garantidas pela esfera cabível, a luta do Movimento dos Sem-Terra em relação à educação, iniciou-se por meio de propostas educativas específicas para os assentamentos, no intuito de mudar a relação de poder do país, como salienta Caldart (2004,p.91), “os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele”.

Considerando que “A escola do MST é uma escola do Campo, vinculada a um movimento de luta pela Reforma Agrária no Brasil”.

O MST surge em 1984, mas é no ano de 1987 que se inicia, mesmo que timidamente, as discussões sobre educação. Isso ocorreu no Encontro Nacional do MST, no qual havia uma faixa recepcionando os participantes, em que estava escrita a frase:” Sem estudo não vamos a lugar nenhum”. Em 1989, alguns princípios foram expostos em um documento, e dentre os princípios estão: “estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às nossas atividades no movimento” (apud CALDART 2004, P. 112).

Já em 1997, após o Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, efetivando a partir do fórum das instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, por meio de um convênio entre Incra (Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária) e se o Encontro Nacional da Educadoras e Educadores da reforma Agrária (ENERGIA), promovido pelo MST, com o apoio de instituições como: UnB (Universidade de Brasília), CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil), UNICEF(Fundo das Nações Unidas para a Infância e cultura), do qual participaram aproximadamente 700 pessoas, entre as quais estavam representantes de universidades, educadores, assentados, acampados, entre outros.

E nesse encontro que surge então os primeiros passos para a criação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)” enquanto política do Ministério do Desenvolvimento Agrário” (CANALI, 2007, P. 17); como também para a ampliação de pesquisas universitárias em favor do tema.

Em relação ao PRONERA, este fora concebido por meio de uma busca coletiva e iniciou sua atuação com a Educação de Jovens e adultos (EJA) destinado aos assentados, alargando posteriormente sua atuação através de cursos técnicos e de nível superior, entre eles curso normal (Magistério), para professores do campo, e curso de pedagogia, para assentados. Essas ofertas ocorreram em vários estados, sendo que no Pará, especificamente no município de Abaetetuba, temos a “Pedagogia das Águas”, do (Campus Universitario de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará UFPA), iniciando em 2006.

A mesma entidade que articularam o 1º ENERA,(primeiro encontro de apresentação pública educativas do MST) em 1998, com o intuito de dar prosseguimento as propostas e conquistas desse encontro organizou a Conferência Nacional por uma educação Básica do Campo, que trouxe como slogan a frase “por uma educação Básica do Campo: Semente que vamos cultivar”, e, conforme salienta Molina (2003, p. 640, teve como objetivo “contribuir para recolocar o campo e a educação que a ele se vincula na agenda política do Brasil.

Em 2004, ocorreu a 2º Conferencia conceituada não mais como “básica”, mas apenas como “do Campo” devido á ampliação das discussões para outros níveis de ensino. Da então II Conferencia Nacional por uma educação do Campo (CNEC), participaram aproximadamente 1.100 pessoas e 38 entidades, o que correspondeu a um crescimento em relação ao numero de participantes, principalmente pelo numero de entidades, já que na primeira eram apenas cinco.

Vale ressaltar que, durante o intervalo entre as Conferencias, ocorreram varias ações de suma importância para a construção de um novo significado referente ao olhar do Estado brasileiro sobre o campo e sobre a educação necessária a este, dentro elas estão a promulgação da Resolução nº1, de 3 de Abril de 2002, da Câmara de educação Básica do Conselho Nacional de educação (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo(DOEBC); como também a criação, pelo MEC(Ministério da Educação), do grupo permanente de trabalho(GPT) de educação do Campo, pela Portaria nº 1374, de 03 de Junho de 2003, com o intuito de promover a discussão com relação á implementação das diretrizes Operacionais para educação Básica nas escolas do Campo.

As diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do campo configura-se como a primeira legislação direcionada especificamente para a educação do campo no país, sendo uma das pautas das discussões acerca das políticas públicas para o Brasil, no Seminário Nacional de educação do Campo, realizado pelo movimento de articulação nacional “por uma educação do Campo”, em novembro do mesmo ano de sua criação, e, segundo Fernandes (2004, p.144), “representa um avanço real para Educação Básica do Campo”.

3.3 Bases Legais para Educação do Campo

A constituição Federal de 1988, no artigo 6º preconiza “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Dessa forma, quando se fala em Educação do campo, é justamente no sentido de dar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que os homens do meio urbano possuem, tendo a mesma qualidade educacional, ou seja, no mesmo patamar de igualdade, nem mais e nem menos, simplesmente com as mesmas garantias e direitos.

A constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no seu inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. E tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988).

O Estado tem o dever legal de garantir que o direito à educação seja satisfeito no meio rural, pois se trata de um direito subjetivo público, isto significa que a pessoa que se sentir lesada pode demandar junto ao poder judiciário para que tenha esse direito satisfeito. Nesse sentido o não oferecimento do ensino obrigatório (de quatro a dezessete anos) pelo poder público, “ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, 1º e 2º da CF/88).

3.4 Lei de diretrizes da Educação (9394/96)

A lei de diretrizes e bases da Educação é a lei máxima da educação, através dela se define os principais princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio esse decorrente da Constituição Federal de 1988, ou seja, toda e qualquer pessoa tem o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condição física, etc.

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que o campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta das situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

O artigo 28 da LDB/96 determina que:

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 (grifo único).

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será procedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (incluindo pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

O artigo 23 da LDB/96 explica sobre a organização das séries que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não inseridos, etc., sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem. Esse mesmo artigo estabelece no seu 2º que o calendário escolar nas escolas do campo deverão adequar-se “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem ter como base o currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

3.5 Programas sociais:

O PRONERA vem instituir-se no campo das políticas públicas, mostrando que é possível oferecer uma educação de qualidade, não de forma isolada e tão pouco para sujeitos

inexistentes, mas de uma forma conjunta e para sujeitos concretos. Tem mostrado nesses quase 15 anos de existência que é possível ter como modelo de educação contra-hegemônico. Assim MOLINA e JESUS (2010,p.35) enfatiza que o ‘PRONERA tem, efetivamente, se tornado uma estratégia de democratização do acesso a escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento’.

FREITAS (2011) considera o PRONERA um importante indutor nas reflexões sobre a educação do campo, contribuindo com um grande número de projetos educacionais e com um consequente aumento de debate sobre a educação no campo. Dados do INCRA de 2013 apontam que nos seus primeiros 15 anos de existência já passaram cerca de 500 mil educandos pelo programa, a maioria da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem havido ainda um crescente fortalecimento dos cursos de nível técnico e superior do PRONERA. O programa funciona ainda em regime de alternância. Os estudantes passam um período em aulas e outro nas suas comunidades aplicando o conhecimento adquirido. Para Neto (2012) a pedagogia da alternância não é apenas um método de revezamento entre tempos teóricos e práticos. Baseadas nas ideias internacionais de Freire, ele afirma que quanto mais ser humano reflete sobre a realidade concreta, mais consciente fica de sua realidade e é capaz de mudá-la. Ou seja, a pedagogia da alternância é a mescla de dois momentos educacionais que interagem entre si e na formação do sujeito. O PRONERA é descrito por alguns autores como um passo decisivo nas políticas públicas de educação do campo. Com a assinatura do Decreto de nº 7.352/2010 PRONERA finalmente tornou-se efetivamente na política pública, podendo ampliar e estabilizar mais suas ações. E reforçando a importância não só do estado, mas também dos movimentos sociais nesse processo. (FREITAS, 2011)

4. EDUCAÇÃO URBANA E EDUCAÇÃO RURAL DESAFIOS A SUPERAR

4.1 O contraste entre o ensino rural e urbano

No exercício diário nas escolas sempre há a preocupação em relação ao ensino, dúvidas essas que se configuram a qualidade em que o mesmo é aplicado e, se está adaptado a realidade de cada educando. A educação para ser de qualidade precisa de ferramentas para que possa assim desenvolver o seu papel. Partindo deste contexto os autores enfatizam sobre os fatores que podem afetar diretamente na qualidade da educação.

A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Satyro e Soares (2007, p.07) afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de

leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Neste sentido, observa-se que há um contraste significativo entre o ensino rural e urbano, visto que as escolas da zona rural não possuem estruturas favoráveis para que haja o ensino aprendizagem dos alunos, bem como a falta de recursos que são de extrema relevância para que ocorra essa aprendizagem.

Portanto, o contraste observado entre o campo e a cidade se configura na realidade em que se encontram, A cidade é vista como um lugar modernizado, bem desenvolvido, já o campo é visto como um lugar “atrasado e pouco desenvolvido”.

Para Saviani (1994) ao discutir sobre a educação como princípio educacional, mostrando contrastes em relação ao campo e a cidade, a cidade vista como modelo de desenvolvimento enquanto que o campo é visto como lugar “vagaroso, mal acabado ou insuficiente” (1994, p.152).

Partindo deste sentido, observa-se que o campo sempre esteve em segundo lugar, por ser considerado “atrasado” continuamente foi visto de maneira inferior, por mais que tenha evoluído em termos modernos, não conseguiu alcançar a modernidade que a cidade possui, sendo sempre visto como uma cultura da antiguidade, já a cidade como uma cultura moderna e civilizada.

Neste mesmo sentido Roseli Caldart (2004), pesquisadora sobre a educação do campo, há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, que consideram as pessoas que vivem no campo como parte atrasada e fora de lugar, onde não teria a necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais.

Caldart (2004), enfatiza muito bem o contraste encontrado no que se refere a educação do campo, dando sequência a uma série de contraste, que acabam a influenciar diretamente na aprendizagem dos alunos do campo. Por mais que se tenha políticas públicas, a mesma não tem feito o seu papel para com a campo, deixando o campo sem assistência e assim acaba o excluindo dos recursos que lhe são de direitos.

De acordo com Moreira (2005), porém, a polaridade entre rural e urbano, não diminuiu. Aqueles continua sendo visto como símbolo do atraso e da ausência de cultura, apesar de cada vez mais inserido no mundo da modernidade, enquanto o urbano representa para muitos o auge civilizatório, a partir de uma noção – decorrente dos ideais iluministas e da antropologia clássica – essencialista e unidirecional de cultura que conduz à idéia de que há

um único caminho cultural cujos pontos de partida e chegada são, respectivamente, as culturas consideradas “primitivas” e a culturas consideradas “civilizadas”.

4.2. Formação Docente para o Campo

A formação docente, parti da busca pelo conhecimento, visto que, a cada passo percorrido em sua jornada educacional o docente deve ter a consciência de que todos os momentos vivenciados são de suma importância para o processo de aprendizagem, abrangendo como um todo. Nessa mesma perspectiva Nóvoa vai nos falar que:

Nóvoa (2001) a formação deve ser compreendida como um ciclo que abrange a experiência do docente. Este ciclo comporta a sua vida como aluno, na sua educação de base, como aluno-mestre, em seu processo de desenvolvimento, na graduação; como estagiário, em práticas de supervisão e como profissional docente iniciante, nos primeiros anos da profissão, e em um processo de formação continuada, como professor titular.

Partindo deste sentido, a formação docente para o campo requer experiências do docente com o meio ao que ele está inserido, desta forma precisa se apropriar da cultura, conhecer as especificidades e costumes. Assim o docente irá acrescentar no seu processo de formação informações que serão indispensáveis para o processo de ensino aprendizagem, pois compartilhara com os seus alunos conhecimentos que os mesmos estão vivenciando em seu dia a dia, facilitando assim a aprendizagem.

Portanto, para que ocorra a formação docente para o campo é preciso que se tenha políticas públicas que assumam o compromisso com a educação do campo de proporcionar uma formação docente direcionada para o campo, visto que, historicamente não se tem registro da formação docente especifica para o campo. Neste mesmo sentido ARROYO, (2007, p. 158) nos fala que:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

A partir deste contexto, observa-se que na história da educação, a formação docente para o campo não contém registro, isso por que as políticas públicas deixam de fazer o seu papel, que é de dá assistência necessária para que ocorra essa formação e que a mesma seja voltada para os povos do campo. Embora haja cursos de formação continuada, em sua maioria são voltados para a formação docente urbana, deixando os docentes da zona rural sem a formação específicas para que eles possam assim levar aos seus alunos conhecimentos

referentes a cultura, costumes etc. para poder trabalhar na sala de aula, sem fugir das especificidades daquela comunidade rural. Além das condições precárias de trabalho dos profissionais específicos da zona rural, falta de qualificação, salários inferiores aos da zona urbana conforme nos mostra o documento do Ministério da Saúde.

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p.33).

Entretanto, podemos observar que a falta de políticas públicas direcionadas a formação docente para o campo é alarmante, pois, o descaso tem afetado diretamente na formação desses docentes, que trabalham em condições precárias e que recebem menos do que os professores da zona urbana, sendo que, cumpri o seu papel enquanto docente, mesmo enfrentando todas as dificuldades não deixa de trabalhar.

Neste mesmo sentido, a formação docente para o campo ainda é uma questão bastante complicada é como se o campo estivesse esquecido pelas políticas públicas, a falta de projetos e de assistência é extremamente visível, pois os docentes em sua maioria não são capacitados para trabalharem na zona rural e essa lacuna é bastante conflitante no que se refere a educação do campo.

Visto isso, a educação do campo precisa de profissionais capacitados que conheçam a realidade vivenciada pelo povo do campo, assumindo assim um papel importantíssimo no processo de ensino aprendizagem. Porém, a realidade é outra, visto que a maioria dos docentes não são das localidades rurais e, geralmente não conhecem as especificidades dos alunos, sendo assim, isso acaba dificultando na aprendizagem dos mesmos, pois, não conhecendo a realidade, trabalharam sem ter conhecimento e desta maneira poderá ser um fator determinantes no que se refere a educação do campo.

Neste sentido, Arroyo (2007, p.169): “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. Para o autor, é importante que o professor conheça a realidade de seus alunos, facilitando assim o ensino aprendizagem.

Portanto, a formação docente para o campo se torna importantíssima, uma vez que se configura na realidade dos sujeitos do campo. É dever do Estado ofertar a formação docente voltada para o campo, com a formação continuada para que os professores possam dessa

forma adquirir os conhecimentos da realidade do campo, para poder acrescentar em suas aulas a interação dos costumes e tradições que estão como marco histórico em cada comunidade.

4.3 Currículo Escolar para o campo

Segundo Moreira (2006), a escola é o espaço de concretização do currículo, nesta perspectiva, ele é o instrumento central pelo qual ocorre a promoção da qualidade do ensino, como destaca o autor o currículo é o “coração da escola”, todas as suas ações giram em torno dele. Para isso, é preciso que exista uma flexibilização por parte para que suas ações não se tornem dogmáticas e inflexíveis.

A partir deste contexto, podemos observar que o currículo se concretiza no ambiente escolar, sendo fundamental para promover a qualidade do ensino, no entanto deve está diretamente relacionado ao ambiente ao qual está inserido, sendo de forma clara e objetiva para facilitar a sua fundamentação.

Nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma construção social que se constrói em um ambiente escolar, desta forma deve ser produzido de acordo com o ambiente a qual está inserido, colocando em suas ações a realidade cultural, econômica, político e social.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Neste sentido, o currículo para o campo deve ser centralizado na realidade sociocultural dos sujeitos do campo, sendo de extrema importância a sua fundamentação na inclusão dos saberes culturais de cada povo e suas especificidades, formando assim o homem do campo como ser humano pleno de sua capacidade sociocultural, sem separar o cultural do conhecimento. Se consolidando na identidade do próprio sujeito do campo para que se possa visualizar tal, como foco principal na atuação curricular.

Visto isso, o currículo é importantíssimo para a educação do campo, pois, ele assume o papel fundamental nas ações do ambiente escolar, o mesmo deve incluir aqueles que são excluídos e possibilitar assim a organização escolar. Neste sentido, os autores avançam nessa discussão e afirmam que: Taffarel, Escobar e Perin (2010) a importância do currículo como um plano de vida, de uma nova vida para a escola do campo. Os autores apontam aquilo que deve ser considerado na análise de um currículo que interesse à escola do campo. Dentre os

apontamentos há a necessidade de considerar o currículo como um instrumento político; como elemento da organização escolar; como compreensão de que as classes dominadas devem acessar aos conhecimentos produzidos pela humanidade; como currículo oculto; como inclusão dos excluídos; “[...] como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social, às finalidades de padronização e massificação” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 190); como transformação do trabalho pedagógico etc.

Portanto, o povo do campo precisa de uma educação que ocorra em seu próprio ambiente, que seja no campo e do campo, sendo que o povo do campo deve lutar por essa educação de qualidade que contemplem a sua realidade, na qual deve ser ofertada pelas políticas públicas.

A educação do campo leva a discussão do currículo e do conhecimento para o movimento da identidade e da coletividade. Sobre isso, Caldart (2011, p. 149-150) pontua que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150).

Portanto, o currículo deve ser planejado de acordo com a realidade de cada educando, contendo as especificidades e, valorizando a cultura, costumes e realidade do povo do campo. Desta forma, acontecerá o ensino e aprendizagem dos alunos do campo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Tipo de pesquisa e método

A presente pesquisa qualitativa oferece o entendimento do real, a busca das relações e dos processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento. “realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (KUENZER; MORAES, 2005, p 1353).

Segundo KOSIK (1976) o que torna a ciência indispensável se atribui ao fato da realidade não ser transparente. O conhecimento do real é visto como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese”.

A presente pesquisa de cunho qualitativo, método indutivo, tem a proposta metodológica de descrever informações e resultados sobre a inclusão de alunos do campo nas escolas urbanas no município de Mazagão-AP.

5.2 Local e Sujeitos

Segundo o Art. 64. Da LDB. A formação de profissionais de educação para a administração, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, Manoel Queiroz Benjamim e Dom Pedro I localizadas no município de Mazagão Novo – AP que atendem alunos oriundos do campo, desde o ensino fundamental ao ensino médio. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram corpo técnico (professores e coordenadores pedagógicos) das referidas escolas. Na qual os professores não são especializados para área da educação do campo, pois as escolas não ofertam cursos de formação contínua, não há a participação com frequência das famílias desses alunos na escola, as escolas trabalham com um currículo interdisciplinar objetivando a inserção dos alunos na escola campo para escola urbana.

A educação é uma das maneiras que o ser humano encontra para transformar e ser transformado. Sabe-se que o homem é o único sujeito capaz de provocar mudanças na sociedade, tendo como referência a educação. Isso porque “ele é o único ser que pode criar e mudar o modo de agir de uma sociedade no que se refere aos aspectos: Intelectual, social, emocional, afetivo, cultural e comportamental” (FREIRE, 1979, p. 52).

5.3 VISÃO DOS DOCENTES PARA O ALUNO (A) DO CAMPO

TABELA DE DADOS DOS PROFESSORES

TABELA 01: TEMPO DE ATUAÇÃO ENQUANTO DOCENTE

Professores	Formação	Resposta
Professor1	Pedagogia	Seu tempo de trabalho é de 9 anos de atuação.
Professora 2	Geografia	15 anos de atuação
Professor 3	Arte	12 anos de atuação
Professor 4	Licenciatura em Química	19 anos de atuação
Professor 5	Licenciatura e bacharelado em ciências	4 atuação
Professor 6	Formado em letras	20 anos

Fonte: Pesquisadores – 2019

A TABELA 01: Mostra que os professores são formados em pedagogia, geografia, arte, química, ciências e letras, com experiência de 4 a 20 anos de formação atuando em sala de aula. Segundo o artigo 62 da LDB: “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”. Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 so serão admitidos professores habilitados em nível superior. Tendo por base sobre essa informação André e Romanowski (2002, p. 31) concluem:

A formação docente [...] deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas, seriam mais efetivos no contexto da Educação Brasileira, além de que muitas políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação.

Vale ressaltar que todos os docentes precisam ter formação de nível superior para atuar na sala de aula desde da educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Tendo em vista que a formação de professores existe muitas questões a serem preenchidas por falta de políticas públicas voltada para educação.

No que tange a tabela 02 o número de professores de ambos os sexos foi igual, sendo três mulheres e três homens, ressaltando que nas escolas pesquisada o quadro técnico de professores é igualitário não havendo desigualdade de gênero.

TABELA 02: Gênero

Masculino	3
Feminino	3

Fonte: Pesquisadores – 2019

Na tabela 02 foram entrevistados seis professores, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Pois repensar os gêneros no contexto educacional abrangendo um currículo escolar que articula as políticas de identidade aos estudos culturais nos aspectos sociais impregnados de igualdade entre os sexos.

TABELA 03: TEMPO DE ATUAÇÕES COMO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES?

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor 1	19 anos
Professor 2	15 anos
Professor 3	4 anos
Professor 4	6 anos
Professor 5	2 anos
Professor 6	10 anos

Fonte: Pesquisadores – 2019

Nota-se que na **tabela 03**: os professores entrevistados tem experiência entre 2 a 20 anos atuando como docentes nas instituições de ensino. Visando que a profissão docente hoje no Brasil, trás uma problemática no ponto de vista teórico e metodológico, como a ampliação de tarefas dos professores e a preocupação no desenvolvimento profissional, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia os professores em seu ofício, seu profissionalismo constitui-se progressivamente por suas experiências práticas e é por elas constituído. Para essa autora,

A experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo [...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento (p.31-32).

Esta concepção vem ressaltar a importância da atuação dos docentes com experiência dentro da sala de aula, visto isto quanto o maior o tempo de atuação em sala de aula, o

professor tem mais habilidade para atuar com estes alunos, e assim adquirir mais experiência na vivência com os alunos.

TABELA 04: TRABALHA COM ALUNOS VINDOUROS DAS ESCOLAS DO CAMPO?

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor 1	Sim
Professor 2	Sim
Professor 3	Algumas vezes
Professor 4	Sim
Professor 5	Algumas vezes
Professor 6	Sim

Fonte: Pesquisadores – 2019

Na **tabela04**: observa-se que a maioria dos docentes atuam direto com alunos oriundos do campo, e que alguns não trabalham diretamente com os mesmos, porém presenciam a realidade vivenciadas dentro da escola, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Os professores que atuam nesta modalidade não são adequadamente formados com uma especialização para a realidade dos alunos vindo do campo. Entretanto nos dias de hoje, a sociedade exige uma educação comprometida com as mudanças, tecnologias e as transformações sociais. Em uma concepção sobre profissionais em busca de uma formação permanente e historicamente constituído pelo homem, onde exige uma linguagem múltipla, capaz de engloba toda uma diversidade e, compreendendo os desafios que fazem parte da formação profissional do professor. Para Mizukami,

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. (MIZUKAMI, 2002, p. 12)

No que se refere a pergunta da tabela 04, analisou que ambas as escolas recebem alunos vindouros do campo, dos seis professores entrevistados, quatro trabalham diretamente com alunos do campo e somente dois trabalham algumas vezes com estes alunos. Segundo o autor é de extrema importância que o professor correlacione seus conhecimentos com seus alunos através de aulas práticas, desta forma possibilita o aprendizado de uma forma mais simples e fácil de compreender o que é trabalhado em sala de aula.

TABELA 05: VOCÊ CONSIDERA QUE O ALUNO DA ESCOLA CAMPO AO ADENTRAR O ESPAÇO ESCOLAR URBANO ENCONTRA DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM MAIS DO QUE O ALUNO DA CIDADE?

PROFESSORES	RESPOSTAS
3	Sim
1	Não
2	Pouca diferença

Fonte: Pesquisadores – 2019

A **tabela 05:** demonstra o aprendizado do aluno do campo em relação ao aluno da cidade, para a maioria dos professores os alunos oriundos do campo tem dificuldades no aprendizado mais do que o aluno da cidade, porém alguns professores disseram que há pouca diferença entre o aprendizado desses alunos e apenas um disse que não há dificuldade em relação a educação dentro do ambiente escolar, por outro lado, professores e alunos do campo juntos estão contruindo uma escola que pode mudar suas vidas afim de desmistificar conceito e preconceito sobre a educação do campo para os educandos.

De acordo com Caldart (apud KOLLING, OSFS, 2002, P.28), a educação do campo deve propiciar ao educando formas de aprender a pensar sobre educação que interessa a ele como ser humano, sujeitos de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeito das transformações necessárias em nosso país e cidadão do mundo.

Neste contexto, a aprendizagem do aluno do campo em relação ao aluno da cidade, na visão dos professores entrevistados, três afirmam que os alunos do campo possuem mais dificuldades que os alunos da cidade, porém dois professores relataram que há pouca diferença e apenas um disse que não há diferença. Para Caldart o professor precisa despertar no aluno o interesse de mudar a sua realidade, propiciando ao educando formas de transformações necessárias sobre uma forma de pensar em educação para evolução desse aluno, tornando-se através do estudo um cidadão do mundo.

TABELA 06: A ESCOLA OFERTA CURSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA AOS DOCENTES PARA UM TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR VOLTADO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

PROFESSORES	RESPOSTAS
1	Sim
5	Não

Fonte: Pesquisadores – 2019

Nesta **tabela 06**: Segundo os professores entrevistados 90% afirmam que a Secretaria Estadual de Educação (SEED) não oferece cursos de formação contínua para atuarem com alunos oriundos do campo e apenas 10% afirmam que sim mais nem todos são capacitados.

O conteúdo dos cursos de formação de professores, como dos estudantes da educação básica do campo e da cidade precisam assegurar a leitura histórica da realidade, articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando ciência, cultura, experiência e trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Entretanto, dos seis professores entrevistados cinco relatam que a Secretaria Estadual de Educação (SEED) não oferta cursos de formação contínua, e apenas um disse que sim.

Portanto os professores necessitam de formações contínuas que contemplem a realidade no cotidiano dos alunos, em relação a cultura, trabalho e outros. Buscando compreender a peculiaridade desses alunos.

TABELA 07: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DOS ALUNOS DO CAMPO É FREQUENTE NA ESCOLA?

PROFESSORES	RESPOSTAS
1	Sim
1	Não
1	Poucas vezes
3	Raras vezes

Fonte: Pesquisadores – 2019

Essa **tabela 07**: refere-se a participação das famílias dos alunos do campo referentes ao acompanhamento escolar, sendo que a participação desses pais em sua maioria não participam na vida escolar dos alunos por diversos fatores, podemos citar entre eles: a dificuldade de transporte, muitos pais trabalham na maioria do tempo e por isso não participam da vida escolar dos seus filhos, a distância entre casa e escola e outros.

Embora saibamos que, em muitos casos, os pais precisam trabalhar para garantir o sustento da família, e que o tempo se torna escasso para se dedicarem à educação de seus (suas) filhos (as), é preciso encontrar um momento em que possam dialogar com eles (as), provar interesse pela vida escolar e demonstração de afeto. Cubero (1995. p. 253) afirma que

A escola é junto com a família a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida.

Nessa análise, observa-se que as famílias dos alunos do campo em sua maioria não participam da vida escolar de seus filhos. Dos entrevistados, três relatam que os mesmos participam raramente, um afirma que sim, outro afirma que não, e apenas um disse que poucas vezes há participação. No entanto só a escola não é suficiente para o desenvolvimento cognitivo desses alunos, na qual é fundamental a participação das famílias, porém muitos pais não participam devido ao tempo, trabalho e por falta transporte.

08: QUAL (is) O DESAFIO (OS) QUE PRECISAMOS ALCANÇAR PARA OFERTAR UM ENSINO INCLUSIVO CONSIDERANDO O ALUNO DO CAMPO COMO SUJEITO COGNOSCENTE?

Professores	Respostas
Professor 1	De imediato se deve valer o direito a educação, visto que esta é um dever da família e do estado, além de cobrar das autoridades a implementação das políticas públicas voltadas à educação do campo.
Professor 2	Através da flexibilidade do currículo escolar é possível trabalhar de forma interdisciplinar acolhendo os conhecimentos que o aluno trás do campo e inserindo este conhecimento no currículo urbano de forma natural.
Professor 3	Adequar exemplos de assuntos, trabalhados em sala de aula à realidade dos alunos. Realizar atividades nas quais ele tenha acesso ao material a ser utilizado como por exemplo

	a internet.
Professor 4	O transporte da área rural e urbana é o que impede os alunos e os pais de estar mais efetivamente presente na escola, pois, em dia de sábado o transporte não funciona o que impede os alunos de frequentar a escola em sábados letivos, fora isso os alunos que vieram do campo e os alunos que são do ambiente urbano estão em mesmo patamar em relação ao ensino e aprendizagem e até mesmo em alguns casos melhores no rendimento escolar em relação aos demais alunos da cidade.
Professor 5	Acho que a elaboração de um currículo que englobe os conhecimentos vividos das escolas do campo pode elaborar para um melhor desenvolvimento destes alunos.
Professor 6	Criar mecanismos que possa desenvolver uma metodologia de referência entre a teoria, prática, cotidiano, lúdico para facilitar o ensino de inclusão para o aluno do campo.

Fonte: Pesquisadores – 2019

Observa-se na **tabela 08:** que todos os professores falam de um currículo a ser elaborado diretamente para os alunos do campo, colocando em pauta sua realidade no seu cotidiano, buscando métodos eficazes para um melhor aprendizado através de políticas públicas. Os mesmos questionam sobre a dificuldade que os alunos têm em relação ao transporte, pois em sábados letivos por não haver transporte a distancia impede os alunos a virêm estudar, porém em relação ao aprendizado os discentes estão no mesmo patamar, em alguns casos o rendimento do aluno do campo é melhor do que os alunos da área urbana.

Nesse sentido, o professor é capaz de gerar sujeitos na busca de compreender sua disciplina em uma boa compreensão, o que exige um estudo constante de muitos conhecimentos. E “não forma sujeitos quem não é sujeito e não se sabe o sujeito da história se não ver o aluno como tal” (GONÇALVEZ, 2006, p.17).

Entretanto, Moran (2007) considera que um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores e a comunidade, principalmente os pais.

Nesta perspectiva, podemos observar que para alcançar um ensino inclusivo direcionado aos alunos do campo, é preciso fazer valer o direito a educação, visto que é dever da família e do estado, desta forma a flexibilidade do currículo escolar deve ser trabalhada acolhendo os conhecimentos que o aluno trás do campo de forma natural, adequando exemplos de assuntos trabalhados em sala de aula à realidade dos alunos, como realizar atividades no qual ele tenha acesso ao material a ser utilizado como por exemplo a internet. Em relação ao transporte é o que mais impede a participação efetiva dos pais e alunos presentes na escola, pois em dia de sábado o transporte não é disponibilizado. Porém em relação ao ensino aprendizagem os alunos estão no mesmo patamar, onde cada professor tem um ponto de vista diferente em relação ao aprendizado.

Com relação a elaboração de um currículo, a escola precisa engloba os conhecimentos vividos das escolas do campo para poder elaborar um currículo de melhor desenvolvimento para o aprendizado desses alunos, que possa criar mecanismo com metodologia de referência entre a teoria, prática, cotidiano, lúdico para facilitar o ensino de inclusão do aluno do campo.

Entretanto, para os autores, o professor precisa ver o aluno como um sujeito com potencial de crescimento na sociedade, buscando pela educação uma transformação intelectual para uma comunicação autêntica e aberta.

Ambas as escolas recebem uma grande demanda de alunos vindos da zona rural por não haver escolas que atendem a necessidade escolar desses alunos. A equipe técnica selecionada trabalha diariamente com os educandos, vivenciando diretamente as dificuldades encontradas dentro da sala de aula, tentando solucionar didaticamente os problemas, como: dificuldade na leitura, escrita, aprendizado, etc.

5.4 VISÃO DO CORPO TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA O ALUNO (A) DO CAMPO

TABELA DE DADOS DOS COORDENADORES

TABELA 01: TEMPO DE ATUAÇÃO ENQUANTO COORDENADOR (a) PEDAGÓGICA (O)?

COORDENADORES	RESPOTAS
Coordenador 1	5 anos
Coordenador 2	8 anos
Coordenador 3	7 anos
Coordenador 4	7 anos
Coordenador 5	6 anos
Coordenador 6	3 anos

Fonte: Pesquisadores – 2019

Na **tabela 01**: Foram entrevistados seis coordenadores do corpo técnico das instituições escolares do município de Mazagão, que atuam de 3 à 8 anos dentro do ambiente escolar.

Por ser pedagógico possibilita a efetivação da intencionalidade de escola, permite organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino-aprendizagem. O desafio é grande para os educadores, porém é interessante coordenar uma proposta pedagógica pautada no cotidiano da escola, onde as ações sejam discutidas no coletivo a fim de que caminhem para a construção da educação (BRASIL, 2006).

As escolas urbanas que aceitam alunos oriundos do campo trabalham com docentes com nível superior e já tenham uma experiência em sala de aula para que o aluno do campo se empenhe aos princípios e valores da sociedade. Os desafios para esses professores são grandes, pois a escola precisa de projeto pedagógico para esses alunos, porém não é oferecido como deveria ser de acordo com o cotidiano desses alunos e suas realidades para juntos construir uma educação para todos.

TABELA 02: GRAU E ÁREA DE ATUAÇÃO?

COORDENADORES	RESPOSTAS
Coordenador 1	Pedagogia
Coordenador 2	Orientação e supervisão
Coordenador 3	Pedagogia
Coordenador 4	Pedagogia
Coordenador 5	Mestre em planejamento política pública pedagogia
Coordenador 6	Pedagogia

Fonte: Pesquisadores – 2019

Na **tabela 02:** mostra o grau e área de formação dos coordenadores, em relação a essa formação, todos possuem o nível superior completo em pedagogia e apenas um é mestre em planejamento em políticas públicas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, para atuar na função de coordenação é preciso que profissional comprove formação inicial em nível superior em pedagogia ou pós-graduação. O § único do Art. 67 da referida lei afirma que para atuar como coordenador pedagógico será exigido comprovação de experiência docente (BRASIL, 1996).

Portanto, o papel do coordenador pedagógico é ampliar e articular as ações pedagógicas fazendo com que as condições necessárias para o desempenho do processo ensino-aprendizagem ocorram. Assim sendo, a habilidade de articular permite que o diálogo e as interações entre o coordenador pedagógico e os demais envolvidos na escola, especialmente os professores aconteça destacando, supervisionando, ajudando e instigando a tomar novos rumos, novas estratégias e metodologias de ensino que ajudem no processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE E ANJOS, 2007).

A respeito das formações de coordenadores para atuar como tal profissão é preciso uma formação em pedagogia. Neste sentido as instituições necessitam de profissionais que asseguram o trabalho, principalmente o trabalho pedagógico coletivo, tudo isso faz parte do processo educacional para que o coordenador educacional tenha uma relação dialógica em todos os segmentos escolar, junto com a equipe de docentes. Para isto o diálogo entre o corpo técnico dos professores e coordenadores são fundamentais para melhor desenvolvimento dos

alunos e docentes dentro do ambiente escolar, buscando métodos eficazes para um melhor aprendizado.

TABELA 03: GÊNERO

Masculino	4
Feminino	2

Fonte: Pesquisadores – 2019

Em relação ao gênero na **tabela 03:** dos entrevistados 4 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Entretanto nas duas escolas trabalham tanto homens como mulheres, sendo que a maioria é do sexo masculino.

No mundo social escolar, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). Portanto o procedimento pedagógico e curriculares não tem diferença de gênero, cor ou raça, pois são vinculados aos processos sociais igualitáriede de ambos os sexos o qual aprofunda as diferenças, distinções e clivagem sociais, isso faz refletir sobre a dimensões da heteronormatividade presente no cotidiano escolar que impregam os currículos escolares.

TABELA 04: TEMPO DE ATUAÇÃO ENQUANTO COORDENADOR NA INSTITUIÇÃO?

COORDENADORES	RESPOSTAS
Coordenador 1	2 anos
Coordenador 2	5 anos
Coordenador 3	3 anos
Coordenador 4	8 meses
Coordenador 5	7 anos
Coordenador 6	2 anos

Fonte: Pesquisadores – 2019

A **tabela 04:** identifica o tempo de atuação enquanto coordenadores das instituições que tem entre oito meses a sete anos atuando.

É necessário ressaltar a importância da presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, que possa acompanhar o projeto pedagógico da escola, formar professores, além de manter a parceria entre pais, alunos e direção. O coordenador é o mediador da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas. (VASCONCELLOS, 2006, P. 84).

Neste contexto, o tempo de atuação dos coordenadores na instituição varia de 2 à 8 anos, tendo ele um papel fundamental na construção de um ambiente favorável para que os alunos, professores, diretores, etc. Possam desenvolver as suas atividades com maior facilidade e, assim, usufruir das conquistas ao longo do caminho, no que se refere a educação. Formando profissionais capacitados, mantendo o vínculo com os pais, aluno e direção, e acompanhando sempre o projeto político pedagógico da escola.

TABELA 05: ESCOLA POR SE CARACTERIZAR URBANA, RECEBE NO INÍCIO DO ANO LETIVO ALUNOS ORIUNDOS DA ESCOLA CAMPO?

COORDENADORES	RESPOSTAS
5	Sim
0	Não
1	Sempre
0	Raramente

Fonte: Pesquisadores – 2019

Nota-se que na **tabela 05**: as instituições de ensino pesquisadas, ambas recebem no início do ano letivo alunos oriundos do campo, pelo motivo de não haver escola que atenda esses alunos em suas comunidades.

Conforme Meurer (2010), a educação do campo deve ser vista de maneira diferenciada o que demanda pensar nos sujeitos que a integram. Desta forma, é importante os educadores refletirem sobre quem são seus alunos, o que seus pais produzem, quais os projetos de vida que permeiam o imaginário dos estudantes, bem como compreender a história que o educando constitui com o ambiente no qual vive e valorizar estes aspectos no processo de formação desses sujeitos.

Nessa análise, observa-se que nas respostas dos coordenadores, a escola urbana recebe no início do ano letivo alunos vindouros do campo, visto que esses alunos precisam

migrar para a cidade em busca de uma educação, educação essa que na maioria das vezes não é ofertada no campo, pois, na zona rural o ensino ofertado é do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, desta forma os alunos precisam se deslocar até a cidade, para assim concluírem os seus estudos.

TABELA 06: VOCÊ CONSIDERA QUE O ALUNO DO CAMPO AO MIGRAR PARA A ESCOLA URBANA APRESENTA DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM, MAIS DO QUE ALUNOS DA CIDADE?

COORDENADORES	RESPOSTAS
0	Sim
1	Não
3	Pouca diferença
2	Muita diferença

Fonte: Pesquisadores – 2019

A **tabela 06**: Na visão do corpo técnico das escolas, referindo-se as dificuldades no aprendizado em relação aos alunos do campo e da cidade, dos seis entrevistados três afirmam que há pouca diferença, enquanto dois relatam que há muita diferença e apenas um disse que não tem dificuldade em relação ao aprendizado desses alunos. E que os mesmos têm o nível de aprendizagem igual, porém uns são mais interessados que os outros. E que todos recebem um aprendizado igualitário. Ensino e aprendizado são processos complementares, mediados pelo uso da linguagem. “Parece-me que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, cultura, a religiosa, etc...” (FREIRE, 2001. P. 34).

Freire (1991, p. 46) ainda diz que,

Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. O tempo, assim, constitui contexto e, ao mesmo tempo, práticas num movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas.

Nessa perspectiva, observa-se que o aluno do campo não apresenta diferença significativa em relação ao aluno da cidade no que se refere ao aprendizado, ou seja, dos coordenadores entrevistados a maioria disse ter pouca diferença, em sua minoria afirmaram ter muita diferença e apenas um disse não ter diferença. Desta forma, vale ressaltar que o aluno do campo passou por muitas dificuldades para chegar até o ensino da cidade e que, até

mesmo o ensino no campo na maioria das vezes é muito fraco justamente por falta de recursos para se trabalhar o ensino de qualidade com os mesmos, diferente da cidade que é mais desenvolvida e se tem mais recursos disponíveis, possa se dizer assim, totalmente contrário da área rural, deixando assim a desejar, e o aluno quando chega na cidade na maioria das vezes apresenta dificuldades.

TABELA 07: A ESCOLA TRABALHA COM UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR OBJETIVANDO A INSERÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA CAMPO PARA A ESCOLA URBANA?

COORDENADORES	RESPOSTAS
4	Sim
2	Não

Fonte: Pesquisadores – 2020

Na **tabela 07**: Segundo os coordenadores em relação ao currículo intercisciplinar na inserção dos alunos das escolas do campo para a escola urbana, 4 dos entrevistados afirmam que as escolas trabalham e 2 relatam que não, porém nem todos tem uma formação contínua voltada para o campo.

O currículo é um espaço para o confronto de conhecimentos popular e o erudito. Nesse sentido o papel da escola será o de, primordialmente ressignificar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e alunas e a própria comunidade, e ser capaz de produzir novos e melhores conhecimentos, garantir um espaço educativo, no qual existe de forma permanente a circularidade de saberes. (ROCHA, PASSOS, CARVALHO. 2012,s.p)

Nesta perspectiva, vale ressaltar a importância da inserção no currículo interdisciplinar do aluno da escola do campo para escola urbana, desta forma estará incluindo os costumes, cultura e o saber que cada aluno trás de suas comunidades, proporcionando a estes alunos a oportunidade de aprender, sem fugir da sua realidade.

TABELA 08: A ESCOLA CONTEMPLA DOCENTES COM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DIRECIONADO AO CONHECIMENTO DE NOVAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER O ALUNO VINDO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

COORDENADORES	RESPOSTAS
1	Sim
4	Não
0	Muitas vezes
1	Raras vezes

Fonte: Pesquisadores – 2019

Nessa **tabela 08**: os pedagogos entrevistados na sua maioria afirmaram que as escolas não oferecem cursos de formação contínua para os docentes em relação ao conhecimento de novas práticas pedagógicas para atender alunos do campo. Isso é um problema para o processo histórico de aprendizagem e formação desses alunos, pois a escola deveria ter educadores de formação contínua direcionando ao conhecimento e realidade, para uma educação do campo inovadora de acordo com suas identidades.

A situação educacional das escolas do campo ainda é precária. Em muitos lugares os alunos da zona rural não concluem o ensino fundamental, evadindo-se devido à falta de significado atribuído à escola e aos conteúdos que trabalhados, assim como más condições sociais e econômicas inerentes à realidade que vivem. Podemos evidenciar essa realidade a partir da taxa de analfabetismo agregada no Brasil disponibilizada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Portanto, é de suma importância que a Secretaria de Educação (SEED), ofereça para os docentes, cursos de formação continuada para que eles continuem na busca do saber, adquirindo assim mais conhecimento para melhor se trabalhar com os seus alunos. No entanto, o que se observa é que em relação a esses cursos de formação contínua, se encontra lacunas que precisam ser preenchidas, pois, na maioria das vezes o professor não recebe essa formação e acaba comprometendo a sua função enquanto educador visto isto, se faz necessário a continuação da formação para que o docente adquira mais conhecimento e possa repassar assim aos seus alunos.

TABELA 09: CONSIDERANDO A RESPOSTA ANTERIOR, VOCÊ PODERIA CITAR AS ÁREAS QUE ESSES CURSOS SÃO OFERTADOS?

COORDENADORES	RESPOSTAS
Coordenador 1	Não se aplica
Coordenador 2	Relações humanas, tecnologia, políticas públicas, currículo.
Coordenador 3	Não respondeu
Coordenador 4	Não respondeu
Coordenador 5	Não respondeu
Coordenador 6	Não respondeu

Fonte: Pesquisadores – 2019

Em relação à resposta anterior dos seis entrevistados apenas dois responderam a pergunta que sucede a questão acima, porém apenas um relatou os cursos a serem ofertados, entre eles, relações humanas, tecnologia, políticas públicas e currículo. Um dos entrevistados respondeu que não se aplica. No entanto muito docente não tem uma formação contínua ofertada pelo governo, pois o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito principalmente voltada para o campo, isso ressalta a fragilidade na formação de docentes no Brasil.

O Brasil adotou o ensino a distância como principal estratégia para a ampliação da oferta de formação contínua, tanto na rede privada como na pública. “No ano de 2002 o país contava com 25 IES (instituição de ensino superior) que ofertavam cursos de graduação na modalidade EAD (educação a distância); em 2007, este número passou para 97 instituições, representando um incremento de 288,0% no período.” (CASTRO; NETO, 2009. p. 100-101). O que mais se destaca é o crescimento de cursos para a formação de professores. “A área de educação (pedagogia, normal superior e demais licenciaturas) nos anos 2000 e 2001 concentrava todas as matrículas da EAD, situação que permaneceu hegemônica até 2006, quando foram efetuadas 72,3% das matrículas nesses cursos.” (CASTRO; NETO, p.103-104).

Considerando a resposta anterior, observa-se que a falta de cursos voltados para a formação continuada dos docentes ainda é muito grande. Isso mostra que os coordenadores mesmo com uma especialização não tem uma formação específica para lidar com alunos oriundos das escolas do campo e isso ressalta uma fragilidade no ensino-aprendizado dos discentes.

TABELA 10: A PRESENÇA DA FAMÍLIA DOS ALUNOS QUE MIGRAM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ENSINO URBANO ACONTECE COM FREQUÊNCIA NO CAMPO ESCOLAR

COORDENADORES	RESPOSTAS
0	Sim
0	Não
4	Poucas vezes
2	Pouquíssimas vezes

Fonte: Pesquisadores – 2019

Nessa **tabela 10**: em relação ao acompanhamento da família na escola, os pedagogos responderam que há pouco acompanhamento da família, por enfrentarem várias dificuldades entre elas, à distância e o transporte para se deslocar até as referidas escolas, e por isso acontece poucas vezes à participação dos pais em reuniões escolares, deixando a desejar a vida escolar de seus filhos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 304) afirmam que o objetivo primordial da escola é o ensino aprendizagem dos discentes e pontuam que “é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos [...] À instituição de ensino cabe também o reconhecimento da importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar, o auxílio às famílias no exercício de seu papel na educação, no desenvolvimento e no sucesso profissional de seus filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (Polônia, Dessen, 2005).

Neste mesmo sentido, podemos analisar que a presença da família dos alunos vindouros do campo não é frequente, desta forma é importante entender os motivos pelo qual não há essa participação. São famílias que moram distantes das escolas, por serem da zona rural e as referidas escolas na zona urbana, isso dificulta o acesso até a mesma, o trabalho também é um dos motivos pelo qual não há essa participação, por trabalharem para ganhar o sustento da família, acabam ficando sem tempo para participar da vida escolar de seus filhos, a falta de transporte dificulta ainda mais o acesso dos pais nas escolas.

6 - CONCLUSÃO

Quando se pensa em inclusão de alunos do campo nas escolas urbanas, é imprescindível ressaltar os desafios enfrentados pelos alunos e professores no seu cotidiano escolar. Em relação as percepções dos entrevistados, percebe-se que a maioria não possui uma formação continua voltada para educação do campo, desta forma lidar com alunos urbanos e do campo torna-se um desafio para esses professores.

Portanto, ao analisar as respostas dos entrevistados, são muitos os desafios encontrados na educação atualmente, isso requer uma exigência dos professores e coordenadores para que haja a inclusão desses alunos dentro do ambiente escolar urbano, mas para isso o professor precisa está preparado para lidar com esse tipo de aluno, ter apenas uma licenciatura não é suficiente para corresponder as demandas da educação do campo, precisa buscar uma especialização nessa área onde o Governo Estadual não oferece o mesmo. No entanto por essa dificuldade os professores são obrigados a buscar por si próprio esse tipo de especialização.

Entretanto a maior dificuldade enfrentada, foi em relação a distância percorrida diariamente por estes alunos até chegarem o seu destino escolar, essa distância prejudica tanto o aprendizado dos alunos como a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Para isso os coordenadores e professores precisam buscar métodos para que ocorra essa participação, acontecendo assim a interação entre os coordenadores, professores, pais e alunos dentro da escola.

Dessa forma, a educação do campo ainda é esquecida, principalmente na área rural onde não há escolas suficientes que atendem esses alunos e os mesmos precisam se deslocar para escolas urbanas, por permanecer em regiões de longo acesso há necessidade de políticas públicas voltadas para a educação do campo, na qual ainda é precária. Visto isto, a educação do campo é um direito e dever do Estado e todo povo do campo tem direito a uma educação de qualidade, valorizando sua cultura e costumes, dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; ROMANOWSKI, Joana P. O tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002. www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br> acessado em 16/09/2020.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In. ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline;

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001. www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br> acessado em 21/09/2020. ANDRADE, Maria Regina; ANJO, Rosineide. As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes. In: **Educare**, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educare/educare2007/anaisEventos/arquivos/CI-488-04.pdf> disponível em 30/09/2020.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176. maio/agosto 2007. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acessado em: 23. Fev. 20

BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. Rio de Janeiro. Editora Fase, 2016.

BARDINI, Odária; COSTA, Lúcia Cortes da, Estado e Políticas Públicas: contexto sócio-histórica e assistência social, In: BATTINI, Odária (org.) SUAS: Sistema Único de Assistência Social e debate. São Paulo: Veras Editora; Curitiba/Pr: CIPEC, 2007 (Série Núcleos de pesquisa, 9). Disponível periódicos.ufsm.br acessado em 15/12/2020.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988.

BRASIL .Lei nº 10.696 de julho de 2003. Dispõem sobre a repactuação e o alongamento de dívidas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10.696.htm>. Acesso em: 27 jan.2016b.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 28.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros passos. 1993. <https://educare.bruc.com.br>. Acesso em 29/03/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Currículo, conhecimento e Cultura**. Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (coordenadores). Brasília: MEC/ Secretária de educação Básica. Novembro de 2006. acervodigital.ufpr.br/handle acessado em 28/09/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em www.ufpe.br>. Acessado em 30/09/2020.

BOCK, A. M. B. e AGUIAR, W. M. J. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação comprometida. In: BOCK, A. M. B. (Org.). A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. Pétropolis, RJ: Vozes, 2003. <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em 29/03/2020.

BRASIL. MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acessado em: 23. Fev. 20

CALDART, Roseli. Salete. **A escola do campo em movimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Acervodigital.ufpr.br>handle acessado em 25/09/2020.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20Bonmann%20TCC.pdf?sequence=1>.> Acessado em: 12. Fev. 20.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/34658/24430>> Acessado em: 26. Fev. 20

CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELLA, Márcio. *Cotidiano escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007. Maxwell.vrac.puc-rio.br acessado em 09/10/2020.

Campinas: Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1996-0.pdf> Acessado em 22. Fev. 20

CUBERO, R. **Relações sócias nos anos escolares**: família, escola, companheiros. In; COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. educere.bruc.com.br. acessado em 28/09/2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa –II: questões para reflexões*. Brasília: nerd. 2010ª. p. 103-126. Disponível em: www.redalyc.org acessado em 30/11/2020.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia em Movimento sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em : www.e-publicacoes.uerj.br Acessado em 14/12/2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni (Org). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, abril de 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds1335.pdf> . Acesso em 11/10/2020.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. em *Aberto*, Brasília (df), 24, n. 85, p.35-49, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001. CJS SOUZA, RAR FARIAS-2015- Disponível em www.bdta.ufra.edu.br acessado no dia 05/10/2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007. files.lecufvjm.webnode.com acessado em 14/ 12/ 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Godoliti e Lilian Lopes Martin. 12ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979. CJS SOUZARAR FARIAS-2015- Disponível www.bdta.ufra.edu.br acessado em 05/10/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário conta- hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarui, Et. AL. **Educação do campo – Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. educere.bruc.com.br> acessado em 28/ 09/ 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J.. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/34658/24430>> Acessado em: 26. Fev. 20

RICKMANN NETO, Nicolau. Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária: o caso do PRONERA saúde na transamazônica. 2012. 108 f. Dissertação (mestrado) – curso de mestrado Acadêmico em educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em JDLBatista-2020-repositorio.ufpb.br. Acessado em 09/10/2020.

MENEZES, E. T. EducaBrasil. <https://www.educabrasil.com.br/formacao-d-professores/> acessado em 16/09/2020.

MOLINA, C, M. JESUS, M, S, A, J, de. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação**. In: SANTOS. Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos de (org). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LEITE, S. C. Escola rural : urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização . 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007. <http://rbepold.inep.gov.br> acessado em 11/10/2020.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/Leis/L9394.htm>. Acesso em 08 dez. 2016.

MEURER, Ane Carine. Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, Kelma & WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores et al. (Org). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. www.coral.ufsm.br> acessado em 05/10/2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, ET AL. **Escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. repositório.ufscar.br>ufscar acessado em 21/09/2020.

C.E.S. Vianna, Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira, **Janus**, (2008). www.ucs.br , acesso em 09. Fevereiro de 2020

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo – Brasília, DF: **Articulacao : Nacional Por**

- uma Educação Básica do Campo**, 2004. Coleção por um a Educação Básica do Campo, nº 5. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acessado no dia 26 de março de 2020.
- FERREIRA, F.DE J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: um olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. 2011. Disponível em http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/4013_546_publicP.pdf> acessado em 18 de janeiro de 2021.
- GONÇALVES, M. D. de S. **Comentários a respeito da palestra do professor Vitor Paro**. In: Revista da Conferência Extraordinária da APP-Sindicato. Curitiba, 2007. Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br. Acessado em: 30/09/2020.
- HAGE, S. M. (org.), Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acessado no dia 26 de março de 2020.
- HYPOLITTO, D. **Repassando a Formação Continuada**. Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br. 30/09/2020.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362. Dez.2005. Disponível em: www.seer.ufu.br>article>download Acessado em 03/04/2020.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. www.seer.ufu.br>article>download Acessado em 03/04/2020.
- MORIGI, Valer. **A escola do MST; uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acessado no dia 26 de março de
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos. Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador. As etapas de aprendizagem a ser docentes. Educar o educador**. Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br. Acessado em 30/09/2020.
- MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In MOREIRA, R. J. Identidades sociais. Ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269538/1/Paiva_DalvaInfantinide_M.pdf> Acessado em: 10. Fev. 20 ----- (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Revista: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2001. Disponível em:
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novos competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. www.unfeso.edu.br acessado no dia 14/ 12/2020.
- POLÔNIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.9, n. 2, p.303-312, dez. 2005. <http://rbepold.inep.gov.br> acessado em 11/10/2020.
- ROMANELLI, R. C. O Vocabulário indo- europeu e o seu desenvol-vimento semântico. In: *Kriterion*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1959. www.scielo.br>pdf>ciedu acessado em 25 de fevereiro de 2020.
- ROCHA, Eliene Novaes; Passos, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico**. < Disponível em HTTP: //educampoparaense.Locosite.com.br/arquivo/pdf/18Texto_Base_Educação_do_Campo.pdf>. Acesso 26/03/2020.
- ROCHA, Eliene Novaes; Passos, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico**. Disponível em <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2012/04/1-educacao-do-campo.html> acessado em: 06/09/2020.

RODRIGUES, Marta Maria Assunção. **Políticas Públicas**. São Paulo; Publifolha, 2010. Disponível em periodicos.ufsm.br acessado em 15/12/2020.

S.F. Quintas, A.R. Muñoz, proyecto pedagógico: diseño y práctica, cospistería de la escuela Universitaria de **EGB**, 1986. www.ucs.br acesso em 09. Fevereiro de 2020.

SANTOS. Ramofly Bicalho dos. **Histórico da Educação do Campo no Brasil: Educação do Campo, Trabalho e movimentos Sociais**. <Disponível em <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminário/files/2012/Bicalho-dos-santospdf>> acesso em 29/03/2020.

SANTOS. P. e VINHA. F. de S. C. **Educação Do/No Campo: Uma Reflexão da Trejetória Da Educação Brasileira** Disponível em <https://www.uniara.com.br> acessado em 29/03/2020.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315>> Acessado em: 20. Fev. 20.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 Disponível em : <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/1006/858>> Acessado em: 06. Fev. 20

SCHWENDLER, Sonia Fatima. Políticas Públicas da Educação do Campo na atualidade: avanços e contradições. In; SILVA, J. O; SAPELLI, M. S (org.). Uma fase da história capitalista: Críticas às políticas para a classe trabalhadora. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cadernos didáticos sobre educação do campo. Salvador: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/34658/24430>> Acessado em: 26. Fev. 20

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª Ed. São Paulo: Libertad, Editora, 2006. Disponível www.acervodigital.ufpr.br. Acessado em 30/09/2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. Após o liberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406757012003> acessado no dia 30/11/2020.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
Questionário da Pesquisa de Campo

Prezados Coordenadores (as)!

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Para a realização da pesquisa, pedimos a vossa participação e compreensão frente nossa coleta de dados, ressaltando, a mais sigilosa identificação de vossa senhoria no processo. Assim sendo, agradecemos sua participação e, o nosso muito obrigado.

1 Tempo de atuação enquanto coordenador (a) pedagógica (o) (a) _____

2 Grau e área de formação _____

3 Gênero () Masculino () Feminino

4 Tempo atuando como coordenador (a) nesta instituição _____

5 A escola, por se caracterizar urbana, recebe no início do ano letivo alunos oriundos da escola campo? () Sim () Não () Sempre () Raramente

6 Você considera que o aluno do campo ao migrar para a escola urbana apresenta dificuldades na aprendizagem, mais do que o aluno da cidade?

() Sim () Não () Pouca diferença () Muita diferença

7 A escola trabalha com um currículo interdisciplinar objetivando a inserção dos alunos da escola campo para a escola urbana? () Sim () Não

8 A escola contempla os docentes com cursos de formação contínua direcionado ao conhecimento de novas práticas pedagógicas para atender o aluno vindo da educação do campo? () Sim () Não () Muitas vezes () Raras vezes

9 Considerando a resposta anterior, você poderia citar as áreas que esses cursos são ofertados e as temáticas?

10 A presença da família dos alunos que migram da educação do campo para o ensino urbano acontece com frequência no campo escolar?

() Sim () Não () Poucas vezes () Pouquíssimas vezes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
Questionário da Pesquisa de Campo

Prezados Professores (as)!

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo do nosso Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. Para a realização da pesquisa, pedimos a vossa participação e compreensão frente nossa coleta de dados, ressaltando, a mais sigilosa identificação de vossa senhoria no processo. Assim sendo, agradecemos sua participação e, o nosso muito obrigado.

1 Tempo de atuação enquanto docente _____

2 Grau e área de formação _____

3 Gênero () Masculino () Feminino

4 Tempo atuando como docente nesta instituição _____

5 Você trabalha com alunos vindouros das escolas campo?

() Sim () Não () Algumas vezes

6 Você considera que o aluno da escola campo ao adentrar o espaço escolar urbano encontra dificuldades na aprendizagem mais do que o aluno da cidade?

() Sim () Não () Muita diferença () Pouca diferença

7 A escola oferta curso de formação contínua aos docentes para um trabalho pedagógico interdisciplinar voltado ao aluno da educação do campo?

() Sim () Não () Poucas vezes () Raras vezes

8 A participação da família dos alunos do campo é frequente na escola?

() Sim () Não () Poucas vezes () Raras vezes

9 Qual (is) o desafio (os) que precisamos alcançar para ofertar um ensino inclusivo considerando o aluno do campo como sujeito cognoscente? _____

Mazagão, dezembro de 2019.