



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ-UNIFAP
CAMPUS MAZAGÃO

PETROS PAULO SOBRAL GOMES
RONILSON VIANA DO AMARAL
ZAQUEU TAVARES DOS REIS

**A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO DO AJURUXI NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO/AP: DESAFIOS A
SUPERAR**

MAZAGÃO – AP

2020

PETROS PAULO SOBRAL GOMES

RONILSON VIANA DO AMARAL

ZAQUEU TAVARES DOS REIS

**A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO DO AJURUXI NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO/AP: DESAFIOS A
SUPERAR**

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.

Orientadora:

Prof. Me. Santana de Jesus Miranda Melo

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

G633d Gomes, Petros Paulo Sobral
A docência nas escolas municipais do campo de educação básica na Região do Ajuruxi no Município de Mazagão/AP : desafios a superar / Petros Paulo Sobral Gomes, Ronilson Viana do Amaral, Zaqueu Tavares dos Reis. – 2020.
1 recurso eletrônico. 44 folhas : ilustradas.

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, apêndices e anexos.

1. Educação do campo – docência. 2. Educação básica – Mazagão – Amapá – Brasil. I. Amaral, Ronilson Viana do. II. Reis, Zaqueu Tavares dos. III. Melo, Santana de Jesus Miranda, orientadora. IV. Título.

Classificação Decimal de Dewey, 20. edição, 370.91734

GOMES, Petros Paulo Sobral; AMARAL, Ronilson Viana do; REIS, Zaqueu Tavares dos. **A docência nas escolas municipais do campo de educação básica na Região do Ajuruxi no Município de Mazagão/AP**: desafios a superar. Orientadora: Santana de Jesus Miranda Melo. 2020. 44 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.

**A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO DO AJURUXI NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO/AP: DESAFIOS A
SUPERAR**

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.

Aprovada em ____ de _____ de ____.

Marlo dos Reis
Prof. Me.
Examinador
Universidade Federal do Amapá

Judenilson Teixeira Amador
Doutor Educação UFPA
Examinador
Professor Faculdade Estácio e da
Rede Pública Estadual

Prof. Me. Santana de Jesus Miranda Melo

Orientadora
Universidade Federal do Amapá

MAZAGÃO-AP

2020

A minha família, pelos esforços direcionados à minha educação, pela paciência nos dias estressantes e o apoio durante 4 anos da caminhada acadêmica.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradecer é acima de tudo a Deus, as nossas famílias que foram nossos alicerces, pelo incentivo, paciência, orações para chegarmos ao fim da nossa caminhada. A todos (as), nossos eternos agradecimentos.

A nossa orientadora Me. Santana Melo, pela paciência, clareza e precisão, por ter nos acompanhados desde o início nos caminhos da pesquisa, pela serenidade, generosidade, humildade, amizade e dedicação.

A todos (as) os nossos professores (as), desde a educação básica até a graduação, que contribuíram na nossa formação pessoal, acadêmica e profissional.

Aos professores Me. Marlo dos Reis e Me. Daniel Souza membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para contribuir com esse estudo, dispondo de tempo e conhecimento à análise deste trabalho.

A todas essas pessoas que acreditaram em nós, **MUITO OBRIGADO!**

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação do campo representa uma transformação no modelo de educação, não apenas pela mudança de nomenclatura, mas pela sua proposta, respeitando o sujeito em que está inserida. Porém a muito a ser melhorado, diante deste cenário buscando estudar como os professores atuantes na educação no campo nas escolas municipais na região do Ajuruxi no Município de Mazagão lidam com os desafios da profissão, foi realizado um estudo. A pesquisa é de cunho quanti-qualitativo e utilizou-se a entrevista como método de coleta de dados. Foram entrevistados 15 docentes representando uma escola cada, ressalta-se que os participantes foram esclarecidos sobre o estudo e utilização das informações por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Como resultado da pesquisa tem-se: o ensino multisseriado, a falta recursos didáticos e acompanhamento pedagógico, estrutura físicas das escolas e falta de transporte para se deslocarem aos seus locais de trabalho, como desafios a superar. Desse modo conclui-se que um dos desafios é ensinar com pouca ou nenhuma assistência no âmbito teórico, metodológico e didático-pedagógico.

Palavras chave: comunidade, educação do campo e docente.

ABSTRACT

Rural education represents a transformation in the education model, not only due to the change in nomenclature, but also due to its proposal, respecting the subject in which it is inserted. However, much to be improved, in view of this scenario seeking to study how teachers working in rural education in municipal schools in the Ajuruxi region in the municipality of Mazagão deal with the challenges of the profession, a study was carried out. The research is of a quantitative nature and the interview was used as a method of data collection. 15 teachers were interviewed representing one school each, it is noteworthy that the participants were informed about the study and use of information, through the free and informed consent term. as a result of the research there is: multiseries education, the lack of didactic resources and pedagogical support, the physical structure of schools and the lack of transportation to move to their workplaces, as challenges to overcome. Thus, it is concluded that one of the challenges is to teach with little or no assistance in the theoretical, methodological and didactic-pedagogical scope.

Keywords: community, rural education and teacher.

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2. REVISÃO DE LITERATURA	12
2. 1. A Educação do Campo no Contexto Histórico	12
2.1.1 Concepção de Educação do Campo.....	12
2.1.2 Breve Histórico da Educação do Campo	14
2.1.3 A Identidade do Povo Rural	16
2.2 LIGAS COMPONESAS, MOVIMENTO EDUCAÇÃO DE BASE	18
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS	20
2.3.1 Políticas Públicas para a Educação do Campo em Contexto Brasileiro.....	20
2.3.2 Programas Nacional e Marco Legal para a Educação Do Campo	22
2.4 Escolas do Campo: Realidades e Desafios a Superar	25
2.4.1 Características das Escolas Campo.....	25
2.4.2 Identidade discente da educação campestre	26
2.4.3 Formação do educador para o campo a partir dos cursos de licenciatura	27
2.5 Metodologia	29
2.5.1 Área de estudo.	29
2.5.2 Pesquisa qualitativa	29
2.5.3 Coleta de dados.....	30
2.4.4 Tabulação dos dados.....	30
2.6 Aspectos legais e éticos	30
2.7 Resultados e discussão	31
3 Considerações finais	36
Referências	37
Apêndice A – Roteiro de entrevistas	41
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido	42

1. INTRODUÇÃO

A educação no Município de Mazagão passa por uma mudança no sentido de perspectiva, onde se abandona a visão de educação rural e assume-se a educação do campo como padrão, porém existem dificuldades de adaptação nesta transição. Visando estudar essa situação, presente trabalho aborda os desafios da docência nas escolas municipais do campo para levar uma educação de qualidade aos discentes camponeses da Região de Ajuruxí do Município de Mazagão- Ap.

O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa de campo realizada na Região do Ajuruxí, localizada na Reserva Extrativista do Baixo Cajarí no Município de Mazagão, Estado do Amapá e teve como objetivo geral pesquisar desafios da docência nas escolas municipais do campo, sendo delineada pelos objetivos específicos: Analisar o nível de formação dos docentes; Verificar a oferta da formação continua aos docentes da educação do campo, realizada pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas do campo; Compreender os desafios encontrados na educação do campo a partir do olhar docente.

Justifica-se esse estudo em virtude do Município de Mazagão, pois, segundo a Secretaria Municipal de Educação, aproximadamente 70% dos professores atuando na zona rural e conseqüentemente na educação do campo.

O método usado para o desenvolvimento do trabalho foi uma pesquisa realizada através de uma entrevista com aplicação de um questionário semiaberto de cunho qualitativo contendo 09 perguntas, os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental nas series iniciais, no sentido de descrever de como docentes são auxiliados pelo sistema e suas principais dificuldades na docência, como os docentes atuam na educação do campo, seu tempo de atuação, formação, sexo e principalmente a sua identidade quanto a educação do campo. A razão pela escolha dos métodos quanti-qualitativamente, se dá uma vez que a pesquisa quantitativa utiliza uma metodologia baseada em números, métricas e cálculos matemáticos, enquanto a pesquisa qualitativa, por sua vez, baseia-se no caráter subjetivo. Ou seja, seu resultado não mostra números concretos, e sim narrativos, ideias e experiências individuais dos participantes.

De acordo com a pesquisa, foram aplicados questionários como método de coleta de dados, envolvendo 15 docentes que atuam na educação básica em 15 escolas da região, com a finalidade de obter informações necessárias para realizar a tabulação dos dados coletado e em seguida transformar em estatísticas e gráficas.

Esse trabalho final de graduação foi desenvolvido em três capítulos, de acordo com as normas da ABNT. O primeiro capítulo é a Introdução, ela é o cartão de visita que vai servir de mapa para o leitor, mostrando de maneira simplificado o que tem dentro do trabalho assim despertando no leitor sua curiosidade a respeito do tema abordado. O segundo capítulo a revisão

bibliografica, contém as principais fontes e referências sobre a educação do campo, mostrando as principais etapas e avanço que se teve nos últimos anos na educação do campo desde o início da educação brasileira com os jesuítas até os aspectos legais da pesquisa. Abordando também metodologia, aborda o principal método utilizado no desenvolvimento da pesquisa, quais foram os materiais usados e também qual método foi desenvolvida a coleta dos dados durante o processo e os resultados alcançados com a realização da pesquisa. E por fim a conclusão que fala dos pontos positivos e negativos que o trabalho teve e o que se alcançou no seu desenvolvimento a respeito da educação do campo nas escolas municipais o que precisa ser melhorado para atingir uma educação igualitária para todo como relata na Constituição Federal e na LDB.

O capítulo três trata-se da conclusão, que fala dos pontos positivos e negativos que o trabalho teve e o que se alcançou no seu desenvolvimento a respeito da educação do campo nas escolas municipais o que precisa ser melhorado para atingir uma educação igualitária para todo como relata na Constituição Federal e na LDB.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nessa sessão, será abordada a educação do campo em 03 (três) dimensões: A primeira relacionada com contexto histórico da educação do campo, com ênfase na concepção e histórico, a segunda trata-se dos movimentos sociais e a educação do campo e na terceira escolas do campo: realidades e desafios a superar.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO

2.1.1 Concepção de Educação do Campo

A educação do Campo nasceu como crítica a realidade e a forma como era ofertada aos povos camponeses, para fortalecer o trabalhador e os movimentos sociais do campo na luta por uma educação digna no campo, do campo e para o campo, de acordo com sua realidade, com seu modo de viver e com seus costumes. Sabe-se que o seu princípio leva em consideração as origens, os costumes e o seu modo de vida. Conforme afirma Caldart (2004, p. 5 apud Bem, 2016),

A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

Entretanto para falar de Educação do Campo é necessário primeiro diferenciá-la da educação rural, onde Educação do Campo caracteriza-se como espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra. É um espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades; enquanto a Educação Rural define-se uma visão reprodutivista como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital, que exclui os que não se incluem na lógica da produtividade (SIMÕES; TORRES, 2011, p.02-03). Ainda de acordo com os autores, em relação a diferença, faz-se necessário um comparativo de concepção no que se refere à educação sistematizada em ambas. Em que a Educação do Campo é construída pelos e com os sujeitos do campo, com ênfase a formação humana como direito e pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos. Enquanto a educação rural é definida pelas necessidades do mercado de trabalho, pensada a partir do mundo urbano e retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada.

Para Porto (2016, p. 49),

A educação do campo defende a junção da cultura presente na comunidade com conhecimento científico, as práticas sociais, com o objetivo de construir uma educação de qualidade, resultante de políticas que valorize o povo que vive do e no campo e com o campo, respeitando sua sabedoria e reconhecendo-o como “guardiões da terra”.

Para MOLINA e SÁ (2012), educação do campo é uma perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposta pelo sistema capitalista. Afirma Machado (s.d), a concepção de escola do campo surge e desenvolve-se a partir do movimento da educação do campo, com as experiências de formação humana desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação. Portanto, nasce das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo.

Assim sendo (op.cit), a perspectiva da educação do campo leva a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Dentre os vários significados para a Educação do Campo temos,

É um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – No, porque “o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive”; Do, pois, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação (CALDART, 2002, p.26).

Caldart (2012, p.263) afirma, a Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. Corroborando com Caldart, Souza e Gehrke, (s.d, p. 7) afirmam,

A educação do campo é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo construído pelas pessoas que vivem na e da terra. Sob esse ponto de vista a educação escolar é entendida como do e no campo, como direito universal, considerando os níveis e modalidades de ensino, para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social.

Assim sendo como não se pode fazer educação sem escolas, que são espaços de formação do “sujeito-cidadão”, de socialização e ressocialização de homens e mulheres, de socialização de saberes e construção de conhecimento. Portanto um símbolo de luta e resistência.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

2.1.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender a educação do campo, primeiramente precisa-se fazer uma viagem na história da educação brasileira, desde a educação rural até o reconhecimento como educação do campo.

A Educação Rural foi instituída no final do século XX sem apoio e sem condições para o seu desenvolvimento, com o intuito de conter aumento do êxodo rural e conseqüentemente o inchaço populacional causado pelas más qualidades de vida no campo, o que incomodava a elite urbana da época. Neste período, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural.

Como evidenciam Torres e Simões (2011), considera-se que a Educação rural conceitualmente como conhecida, surgiu no Brasil por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Desta forma, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações.

Para Gusso e Almeida (2009), no período de 1930 a 1960, ao se reacender a questão ruralista no Brasil, a Educação rural foi vista como um dos fatores essenciais para a solução do problema da migração rural, de modo que, a Constituição de 1934 estabeleceu a importância de uma concepção de educação profissional voltada ao contexto industrial, tendo a constituição os seguintes apontamentos em seu artigo 156:

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Constituição Federal de 16 de Julho de 1934. Parágrafo único - "Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934).

Assim sendo, de acordo com Machado (2017), com a Constituição Federal de 1946, a proposta foi de responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam. Isso significou uma desresponsabilização por parte do Estado pela oferta da educação para as populações do campo. Como mostra o Art. 168,

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores [...]

O período que corresponde ao Estado Novo (1945 à 1964) a educação rural obtém um avanço com iniciativas como a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais que serviu de incentivo à formação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural. No ano 1950 é criada a Companhia Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural que teve como objetivo preparar técnicos para atuarem no meio rural em diversas áreas como: educação de base ou alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outras ações com objetivo de formar empresas familiares no meio rural, levando os camponeses a utilizarem a assistência técnica para conseguirem um maior índice de produtividade e como consequência, o bem-estar social. (Souza e Gehrke, s.d).

Apesar deste avanço a Educação Rural ainda era tratada de forma inferior a urbana e voltada a manutenção do elitismo, onde segundo Leite (1999, P. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (anônimo).

Corroborando com Leite, Afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004): a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Devido ao descaso do estado brasileiro em relação a educação rural, as próprias comunidades passaram a criar suas escolas fornecendo educação aos seus filhos, contando com o apoio de igrejas, organizações sociais e movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros) comprometidos com a educação popular (JUNIOR; NETTO 2011).

A partir dos anos de 1980, com movimentos sociais e conflitos desencadeiam-se mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do/no campo (Machado, s.d).

Porém somente em 1997 com o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, que fora promovido pelo Movimento dos Sem Terra-MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e Universidade de Brasília-UnB, que começaram as discursões pertinente a melhoria da educação rural em prol de uma efetiva e coerente com a

vida camponesa, onde no encontro os participantes cobravam um plano nacional de educação de acordo com as suas necessidades.

Já em 1998, como evidencia Pinheiro (s.d) novas ideias foram fomentadas em razão da realização de uma conferência para tratar da Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, movimento pelo qual incorporou-se o conceito de Educação do Campo. Nesta conferência o objetivo era a luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo pautadas na concepção de que todas as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem.

Contudo apenas em 2002 com a Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 que foi instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, que no Art. 2, parágrafo único define:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Para Caldart (2012), o protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

2.1.3 A IDENTIDADE DO POVO RURAL

Afirma David (2017), a identidade do povo do rural é constituída de camponeses, caboclos, ribeirinhos, quebradeiras de coco, pescadoras, faxinalenses, boias-frias, peões, criadores, lavradores, coletoras, caipiras, caçadores, sertanejos, são homens, mulheres, crianças, jovens e idosos que fazem parte da grande diversidade de sujeitos que habitam os espaços rurais do Brasil, a despeito do imaginário social urbano que reconhece como trabalhadores do campo apenas os agricultores.

Batista (2007, p. 178) salienta,

A importância do conceito de identidade na análise dos processos sociais mobilizadores dos movimentos populares camponeses e da educação do campo, uma vez que ele tem sido muito utilizado pelos movimentos para dar unidade e identidade aos sujeitos envolvidos na luta camponesa e na luta por uma educação do campo, um conceito catalisador das demandas do movimento por reforma agrária e por uma educação básica do campo

Para Poli (1995, p. 117), “o camponês representa um modo de vida”, isto é, uma cultura. Esses elementos, dentre outros, caracterizam a diversidade sociocultural peculiar ao modo de vida camponês. Segundo ele os principais elementos para caracterizar o camponês são:

- é um trabalhador que cultiva uma pequena área de terra, com uso de ferramentas simples, ou pequenas máquinas de tecnologia rudimentar;
- está baseado quase exclusivamente na mão-de-obra familiar, podendo empregar, esporadicamente, trabalhadores assalariados;
- combina a produção dos meios de vida com a produção de mercadorias, sem as condições de acumular capital;
- é um sujeito inserido e reproduzido no interior do modo de produção capitalista, sem ser um capitalista, na sua essência;
- a família é a sua unidade básica de posse, produção e consumo;
- organizado de forma coletiva, tem na própria família, no interior da sociedade global, a função de permitir a oferta de produtos agropecuários a preços inferiores aos das empresas capitalistas.
- a família camponesa está sempre ligada a uma unidade maior, o bairro rural, o grupo de vizinhança, a comunidade, sendo a família uma das unidades básicas de socialização;
- mantém contato frequente com a sociedade urbana, numa relação subordinada a ela, de inferioridade, social, política e econômica;
- possui grau elevado de autonomia no processo de decisão e gestão da produção;
- o contato com o mercado é frequente, com caráter parcial e incompleto; vende seus produtos excedentes e adquire mercadorias complementares para satisfazer necessidades básicas;
- tem objetivos de produzir valores de uso e não valores de troca;
- sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio.

Para DAVID (2017, p.19), é necessário que os educadores do campo compreendam que os povos do campo, em sua diversidade e pluralidade, foram e ainda são, vítimas do etnocentrismo.¹ Não raro, suas formas de vida e de trabalho são consideradas atrasadas, rústicas,

¹ O etnocentrismo é a crença na superioridade de um povo sobre outro, geralmente acompanhada de sentimentos de menosprezo pelo outro e pela sua cultura. DAVID (2017, p.19)

primitivas, arcaicas, superadas, resultando em situações de discriminação, preconceito, subjugação e exploração sob várias formas.

De acordo com GOVERNO DO PARANÁ (2006), compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

Reconhecer que os sujeitos do campo são legítimos cidadãos brasileiros é reconhecer a verdadeira identidade do povo brasileiro, não somente por mera formalidade, mas em deveres e direitos, sendo o principal a educação.

2.2 LIGAS CAMPONESAS E MOVIMENTO EDUCAÇÃO DE BASE

LIGAS CAMPONESAS

As ligas camponesas surgiram da inquietação dos camponeses por melhorias na qualidade de vida, que segundo ARAÚJO (2016), as Ligas Camponesas surgiram nos idos de 1950 e teve origem no sertão pernambucano, seu primeiro objetivo era lutar pela reforma agrária e melhoria de condições de vida, para quem necessitava viver de forma sustentável em suas comunidades de origem no setor camponês. Porém ANDRADE (1989) o movimento dos camponeses no Brasil como uma organização com o caráter de reivindicar melhores condições de vida e trabalho iniciou-se tardiamente.

Em 1955, no Engenho da Galileia, como o primeiro e emblemático exemplo, surgiu a Sociedade Agrícola e Pecuarista dos Plantadores de Pernambuco, que depois veio a ser chamada de Liga Camponesa da Galileia, que a princípio tinha o objetivo de fundar uma escola primária e criar um fundo para comprar cachões de madeira destinadas às crianças que morriam em grande número, o estatuto da Sociedade menciona outros objetivos, de maneira marginal, como aquisição de sementes, inseticidas, instrumentos agrícolas, obtenção de auxílio governamental de assistência técnica (JULIÃO, 2009).

Nesse período, a exploração do ser humano no campo ainda herdava condições similares com o regime escravagista, sobretudo, a exploração de um imposto conhecido como cambão. Por estarem ligados ao grande latifúndio, os partidos políticos brasileiros não legislavam sobre os direitos dos camponeses. O primeiro a abraçar a causa dos camponeses foi o Partido Comunista Brasileiro. O PCB foi o responsável pela criação das primeiras Ligas camponesas com o objetivo principal de organizar as massas dos trabalhadores rurais para protestar contra os grandes proprietários de terras, os latifundiários. ARAÚJO (2016).

Ainda de acordo com ARAÚJO (2016), tendo como o primeiro líder das Ligas foi Francisco Julião Arruda de Paula. Advogado e militante de partido político de esquerda, cujos ideais focalizavam para a luta pela reforma agrária. Suas ideias sensibilizaram diferentes sujeitos individuais e coletivos. Foi o movimento mais respeitável pela reforma agrária no Brasil até o

golpe civil/militar de 1964.

Segundo Santos 2016, o nome de “Ligas Camponesas” foi dado pela imprensa reacionaria num esforço de denegrir o movimento, fazendo alusão às Ligas Camponesas organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro –PCB, fundadas em 1945. No entanto o nome pegou e se espalhou. A escolha de manutenção da denominação “camponês”, em detrimento de outras como “rurícola”, por exemplo, parece ser muito mais política do que conceitual.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO DE BASE- MBE

O MEB foi criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, no ano de 1961, objetivando desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Sua criação foi prestigiada pela Presidência da República e sua execução contou com apoio de vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. previa também importante colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, à época responsável pela concessão dos canais de radiodifusão, visando agilizar os processos de criação e ampliação de emissoras católicas. Fávero (2004).

Segundo Souza (2012), O MEB articulava diversos sistemas radioeducativos constituídos por uma rede de núcleos organizados para a recepção de programas educacionais especialmente elaborados para a educação e a alfabetização de adultos em áreas rurais. Inicialmente, em 1961, o MEB contou com pro-gramas em dez emissoras, evoluindo num pro-cesso crescente e atingindo, ao final de 1965, o número de 29 emissoras interligadas, respon-sáveis pela transmissão diária dos programas educativos elaborados pelas equipes locais de quatorze Estados brasileiros.

Ainde de acordo com Fávero (2004), o programa teria a duração de cinco anos, devendo ser instaladas, no primeiro ano, 15 mil escolas radiofônicas, sendo aumentadas progressivamente. Para tanto, a CNBB colocava à disposição do Governo Federal a rede de emissoras filiadas à RENECA – Representação Nacional das Emissoras Católicas, comprometendo-se a aplicar adequadamente os recursos recebidos do poder público e a mobilizar voluntários, principalmente para atuar junto às escolas como monitores e às comunidades como líderes.

Munido de uma estrutura física garantida pela rede de emissoras católicas, o MEB articulou objetivos e finalidades educacionais a uma lógica organizacional e técnica. Isso permitiu o funcionamento contínuo de diferentes sistemas responsáveis pela comunicação entre o aluno/ouvinte e o professor/locutor, gerando, a partir daí, um processo educacional que conectava emissores e receptores com o intuito de transcender a mera transmissão de conhecimentos e irradiar um conjunto de práticas coletivas que tivessem efeitos na vida cotidiana do trabalhador rural. SOUZA (2012).

Implantado em todo o território nacional e apesar de ter sofrido modificações em sua prática educativa, no transcorrer de sua existência, pode-se afirmar que o MEB, na sua primeira fase, direcionou sua a ação educativa pelos seguintes objetivos:

- a) ministrar educação de base às populações das áreas sub-desenvolvidas no País, através de programas radiofônicos, visando à valorização do homem integrado no surgimento das comunidades; b) suscitar, em torno da escola

radiofônica, a organização de comunidades; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito da nacionalidade (DAMASCENO, 1990, p. 98, apud MACHADO e MARQUES 2015).

As atividades desenvolvidas pelo MEB foram muito importantes, porque conseguiram gerar uma intensa mobilização da população da zona rural e das periferias dos grandes centros urbanos, possibilitando o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular.

Com a realização do I Encontro dos Coordenadores do MEB, em 1962, chegou-se à conclusão de que a prática educativa desenvolvida pelo movimento deveria ser voltada à realidade dos trabalhadores rurais. De acordo com essa orientação, o MEB passou a politizá-los, destacando em seus discursos a necessidade de serem promovidas mudanças estruturais na sociedade, as quais possibilitariam grandes melhorias na condição socioeconômica desses trabalhadores. Mas, obviamente, esse discurso era resguardado pela visão cristã do movimento, a qual salientava a necessidade das mudanças em virtude do espírito cristão. MACHADO e MARQUES (2015).

Segundo Leite (2002, p. 43), esse movimento, que passou a receber inúmeros adeptos, preconizava uma educação “[...] a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural [...] criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos”.

Para MACHADO e MARQUES (2015), a proposta elaborada por Paulo Freire pretendia alfabetizar o indivíduo a partir do seu universo real, ou seja, o meio em que o educando vivia. Essa metodologia, empregando o conceito antropológico de cultura, procurava demonstrar a importância do homem no processo de produção da sua existência, fazendo-o refletir sobre a realidade por ele vivenciada, possibilitando-lhe perceber o seu papel como sujeito capaz de transformar sua própria história por meio da mudança de suas atitudes.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONTEXTO BRASILEIRO

Antes de entrar no contexto das políticas públicas para educação do campo, precisa-se entender o que é política pública, para isso faz-se necessário conceituá-las, de acordo com SEBREA-MG, as políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade. São um conjunto de tomadas de decisões que um grupo de pessoas busca, seja à construção de uma ponte, de uma escola, de um hospital, ou um programa de políticas públicas que venham trazer melhoria a tal grupo, seja de qualquer área ou segmento da sociedade. E dessa forma as lutas no campo não foram e não são diferentes, sempre se buscando políticas públicas por melhorias educacionais.

Sabe-se que a luta por uma educação do campo parte das demandas social, de um grupo que sempre buscou melhorias e direitos, movimentos sócios e políticos juntando forças na luta por políticas públicas que viesse trazer melhorias para o campo em todos seus os

aspectos. Para Caldart (2012, p. 262).

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra - hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção formativas de uma classe portadora de futuro.

Corroborando com Caldart, Santos e Silva (2016) afirmam, nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas, em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. Estas tinham como objetivo a garantia da educação básica nas comunidades rurais, formando quadros dirigentes, mesmo que isoladas essas ações obtiveram resultados concretos. Servindo inclusive para os movimentos sociais organizados enfrentarem o conservadorismo de parte da sociedade brasileira. Pressionado, coube ao estado reconhecer algumas experiências e desenvolver políticas públicas específicas para o campo.

Diante do novo cenário, somente no ano 1998 dar-se a criação de uma proposta de política pública no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária-ENERA, foi então nesse evento que surgiu a proposta da criação da primeira política pública da educação do campo, onde foi criado o PRONERA com objetivo de atender os assentamentos da reforma agrária, tornando-se exemplo de política para educação do campo, servindo como referência para criação de outras políticas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Segundo Molina (2003) o PRONERA surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária.

Como pode-se observar de acordo com relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária, realizado em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA, o PRONERA proporcionou desde sua fundação, em 1998, até 2011 a realização de 320 cursos nos níveis: educação de Jovens e adultos (EJA) fundamental, ensino médio e ensino superior envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educadores, esse programa proporcionou mudanças em todo o Brasil na área rural colaborando para a diminuir os índices de analfabetismo.

O PRONERA se pauta nos seguintes princípios orientadores: da inclusão, quando visa a ampliação das condições de acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos, que vivem nas áreas de reforma agrária; da participação, quando busca envolver a comunidade beneficiada na elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; da interatividade; onde se busca desenvolver ações mediante parcerias entre órgãos governamentais, Instituição de Ensino Superior-IES, movimentos sociais, sindicatos do campo e comunidades assentadas, com o intuito de estabelecer uma interação permanente da

multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados, monitores e de agentes mobilizadores nas áreas de reforma agrária para promover a educação nos assentamentos e acampamentos.

O PRONERA tem como base a diversidade cultural e socio territorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico voltados para as áreas de reforma agrária, possuindo como princípios teóricos metodológicos orientadores². De acordo com Hage (2011) ao ser incorporado ao INCRA, o programa passa a depender do apoio das instâncias mais elevadas do mesmo e não mais do setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário. Com essa incorporação o programa obteve um avanço, porém diminuiu a participação dos movimentos sociais e dos IES. Somente no ano de 2004, foi elaborado o Manual de Operações do PRONERA, que tem por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

Com a experiência adquirida com o Pronera, foi possível a concepção e elaboração de novas políticas públicas que visassem o desenvolvimento dos sujeitos do campo por meio de práticas educativas. Segundo Santos e Silva (2016),

O PROCAMPO foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Ele surge por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica”.

Onde de acordo com o Ministério da Educação-MEC, o PROCAMPO tem por objetivo,

Apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.

² **Princípio do Diálogo:** é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem ensino no que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; **Princípio da Práxis:** é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; **Princípio da Transdisciplinaridade:** é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia **Princípio do Diálogo:** é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem ensino no que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; **Princípio da Práxis:** é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; **Princípio da Transdisciplinaridade:** é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os

sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL; PRONERA, 2004, p. 27, grifos do autor)

Com suas ações voltadas a promoção da formação inicial de educadores e educadoras atuantes em escolas do campo e que possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

Outra política pública que merece ser mencionada é o PRONACAMPO, que ainda segundo a MEC foi instituída em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O PRONACAMPO compreende a discussão dos quatro eixos transversais para uma concreta efetivação das políticas de educação básica e superior, sendo estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, onde constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações camponesas, assim sendo estruturado em quatro eixos que são:

- Gestão e Práticas Pedagógicas;
- Formação Inicial e Continuada de Professores;
- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- Infraestrutura Física e Tecnológica.

Ainda de acordo com o MEC-2012, o programa tem como objetivo,

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Observa-se que a criação do PRONACAMPO supri as demandas mais urgentes da educação do campo, uma vez que quanto gestão escolar o programa permite autonomia as escolas para adequarem seu Plano Político Pedagógico-PPP a realidade camponesa, no que se refere a formação inicial e continuada habilita o docente a trabalhar respeitando a cultura e realidade local. O programa visa ainda promover a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na própria comunidade, garantir recursos para a melhoria da infraestrutura das escolas e suporte tecnológico.

2.3.2 PROGRAMAS NACIONAL E MARCO LEGAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Apesar de todas as leis que hoje regem a educação do campo, sabe-se que a educação do campo ainda sofre com muitas dificuldades e necessita de um olhar mais diferenciado por parte das políticas públicas governamentais, grande parte dos camponeses vive uma educação

que não está de acordo com a sua realidade como cita no artigo 28 da LDB,

Art. 28. Na oferta da 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.

Mesmo sendo assegurado que nas escolas do campo os conteúdos e metodologias curriculares devem ser adequados a realidade e necessidades locais, na maioria não funciona, pois muito dos profissionais não possui uma formação específica para a docência campestre, sendo de formação urbana, não se adaptando a realidade, observa-se ainda que haja muito a ser melhorado. As escolas não são adaptadas com a realidade das localidades, tão pouco com o ciclo agrícola, isso mostra e deixa clara a importância da adequação das escolas de modo geral a Educação do Campo. Em virtude desta situação a LDB/PNE estabelece,

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas aos reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Sabe-se que no contexto da educação do campo tem-se como referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituída através da Resolução CNE/CEB, DE 3 de abril de 2002. De acordo com o MEC (2012),

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Afirmam Haudt e Rivatto (2006), presencia-se nos dias atuais uma situação única na trajetória da História da educação do campo a partir da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, o que representou um avanço significativo em termos de educação, pois, pela primeira vez na história da educação brasileira é produzido um documento legal/oficial que se ocupe da orientação e organização das escolas do campo.

Contudo a Constituição de 1988, já garantia o acesso a educação contemplando as populações campestres, pois partindo do princípio Constitucional a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 reconhece a possibilidade de uma educação voltada às especificidades do campo dando autonomia as instituições atnantes na educação do campo e, reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61,

a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (SECAD, 2007, p. 16).

Salienta-se no Art. 7º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo

que, é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentação das estratégias específicas para atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

2.4 ESCOLAS DO CAMPO: REALIDADES E DESAFIOS A SUPERAR

2.4.1 Características das Escolas Campo

As características das escolas do campo vão além da estrutura física, as mesmas são usadas no sistema multisseriada, muitas são casas alugadas ou cedidas pelos próprios moradores, coberta com palhas, sem banheiros, sem iluminação, ventilação e circulação de ar adequados, faltando materiais didáticos, que são de suma importância para se construir uma boa educação.

A partir da Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente em que local reside ou vive.

A falta de preocupação com relação às características próprias, interesses, necessidades e identidade das pessoas educação no meio rural, resultando em desigualdades e exclusões. “Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos”.

No trabalho docente, a realidade dos alunos rurais é pouco contemplada:

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimento voltado aos conteúdos que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem (MANFIO; PACHECO, 2006, p. 35).

Percebe-se, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para a sociedade rural, envolvendo a ampla gama de experiências e princípios deste meio. É preciso ter clareza quanto o espaço físico da escola, a formação dos professores, material didático, atividades desenvolvidas, metodologias, avaliação, horários escolares, enfim, fatores determinantes da cultura rural. As falhas não estão somente nos conteúdos e nas estruturas do ensino, mas no enfoque situado e na visão de mundo atual. Faz-se necessário planejar com o homem rural a educação que lhe é destinada, partindo de seus valores, necessidades, linguagem e modo de vida, numa proposta intercultural de conteúdo. Sobre estes aspectos, Speyer (1983, p. 112) aponta que:

O educando do meio rural não deve receber uma educação de segunda categoria que deixe de fornecer conhecimentos mais amplos da sociedade global em que está inserido. Ele deve ser capaz de fazer opções conscientes e críticas, tanto no meio rural quanto no urbano.

Pensar numa educação voltada para este meio exige conhecimento das necessidades dos envolvidos nesse processo, levando em conta os aspectos de um modo próprio de vida social, mas sem perder de vista o global. O meio rural organiza-se de maneira diferente do urbano, possui suas particularidades que, também, devem ser trabalhadas em sala de aula. No meio urbano, pode-se notar no processo de ensino-aprendizagem e avaliação, características do individualismo competitivo, que diverge com muitas práticas realizadas no meio rural. É importante identificar, resgatar e respeitar os valores culturais que caracterizam essas comunidades. A partir das questões do campo deve surgir toda a gama de conhecimentos que se ligam com os acontecimentos atuais, fazendo as relações cabíveis.

Um dos grandes desafios é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola rural que leve em conta a urgência de se superar a dicotomia rural/urbano, resguardando, ao mesmo tempo, a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Isso significa dizer que a escola rural não precisa ser uma escola necessariamente agrícola; mas uma escola vinculada a cultura que produz [...] (TORTELLI, 2002, p.30).

2.4.2 IDENTIDADE DISCENTE DA EDUCAÇÃO CAMPO

Os povos do campo são portadores de saberes e experiências ímpares, possuem uma história e cultura que traduzem suas interações com o meio onde vivem, portanto, há de se compreender que estes sujeitos são construtores culturais e como tal detentores de uma identidade própria que precisa ser valorizada e contemplada dentro das escolas, isto com o objetivo de contribuir para a formação e desenvolvimento humano nas diferentes áreas e em suas diferentes realidades.

É importante conhecer quem é esse sujeito do campo, quais seus valores, saberes e experiências de maneira a ressignificar esse espaço geográfico como fértil em oportunidades e desenvolvimento para as pessoas que lá habitam. Diante do exposto de acordo com Santos e Santos (2020, p.4 apud Arroyo, 2004, p. 74) "a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola", o contrário disso é uma formação em padrões e moldes que não são compatíveis com o contexto camponês.

Uma educação urbanizada não conseguirá auxiliar na construção da identidade do aluno do campo com propriedade. Primeiro que, suas reminiscências mostrarão sempre o campo como um lugar de inferioridade, o camponês será um personagem oprimido durante todo o contexto histórico. (Santos, 2020, p 4-5)

Deste modo Correia e Col (2011, p.7) ressaltam que "A cultura implica, dessa forma, o princípio basilar da identidade camponesa ao engendrar o conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida que articula tradição,

objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo".

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

Seguindo essa linha de pensamento é possível entender que a valorização da identidade do sujeito do campo deve ser evidenciada no fazer pedagógico, no currículo e projetos da escola resultando em aprendizagens significativas que geram indivíduos capazes de transformar sua realidade e história de vida.

2.4.3 FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA O CAMPO A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Sabe-se que o educador é o agente mediador do conhecimento e transformador social, partindo desse pressuposto compreende-se que um professor com uma formação bem fundamentada em sintonia com as novas demandas sociais e técnicas de ensino poderá exercer com eficiência suas atribuições na escola, colaborando para formação de cidadãos críticos e atuantes no contexto onde estão inseridos.

A educação no campo mostra-se frágil em diversos aspectos e apresenta desafios que perduram por décadas, além das dificuldades logísticas e estruturais das escolas campestres, ainda observa-se que a formação do professor que atua no meio rural precisa ser concebida de forma diferenciada como aponta Costa (2016, p. 96) "ancorada em concepções e princípios emancipatórios capazes de ajudar na valorização e no reconhecimento da identidade dos sujeitos que formam a população do campo".

Assim sendo, o docente possui um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, além de ser um agente transformador no meio em que atua, deste modo Simões (2017) destaca que:

(...) o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Os educadores têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campestre, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campestres.

De acordo com a LDB em seu artigo 62 "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 (...)", tal premissa coaduna com CF 88 e tem como objetivo assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, é salutar surjam iniciativas que contemplem os anseios das comunidades rurais quanto suas realidades (que

muitas vezes eram ou ainda são subjugadas pelo sistema educacional), assim conforme observa Costa (2016) o Procampo foi um marco neste cenário, sobre o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, diz que podemos "considerá-lo como um importante passo na luta do movimento por conquista de políticas que reconheçam as populações do campo como sujeitos de direitos" (2016, p.96).

Para garantir o caráter qualitativo dessa formação buscou-se a implementação e fortalecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que versa não somente sobre as aprendizagens dos educandos, mas também sobre a política para a formação inicial e continuada dos professores "Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo"(MEC 2019).

É fundamental que essa formação seja desarraigada de concepções segregadoras, como enfatiza (Costa, 2016, p.101 apud Arroyo, 1999) " a imagem historicamente atribuída é a de que o profissional rural não precisa ser educado, já que a vida dos sujeitos do campo é com a terra, logo, não precisam de muitas letras". Por tratar-se de um contexto diferente, também seria um equívoco assumir uma vertente generalista, em que meio urbano e rural são equiparados sem se considerar seus diferentes contextos e sujeitos, desta maneira uma formação reflexiva considerando os saberes e modo de vidas do alunado faz-se imprescindível.

2.5 METODOLOGIA

2.5.1 ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na Região do Ajuruxí, localizada na Reserva Extrativista do Baixo Cajari no Município de Mazagão, Estado do Amapá. O município está localizado na região metropolitana do estado e de acordo com IBGE (2020), o possui uma área de 13.294,778 km² e uma população estimada de 21.632 habitantes, em relação a população destaca-se o fato de sua população rural ser maior que a urbana. No que tange a educação ainda de acordo com o IBGE o município possui taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 92,9 % e com um IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) de 4,2 em relação ao nacional que é em torno de 5,8.

A Região do Ajuruxi engloba várias comunidades como: Maranata, Vila Santo Antônio, Vila Canaã, São José, São Pedro, Santo André, Sertão, Vila Betel e Vila São Bernardo.

As famílias estão aglomeradas em pequenas vilas (trinta famílias em média), distanciadas umas das outras, vivem nas margens de rios, igarapés e lagos. Desenvolvem atividades econômicas como extrativismo, agricultura (Vale ressaltar o potencial para a produção de farinha de mandioca), pesca e principalmente a produção de açaí e banana.

Existem dois meio de acesso, um pela Rodovia BR 156, porém este é menos usado, uma vez que a rodovia não é pavimentada e chega apenas a região dos lagos que no verão limita as viagens fluviais, o outro acesso e pelo Rio Amazonas, saída de Mazagão a viagem tem a duração de aproximadamente 5 horas em embarcação de pequeno porte como, rabeta, catraio e lancha.

2.5.2 PESQUISA QUALITATIVA

A proposta metodológica da pesquisa, se trata de um estudo da área da Pedagogia e para melhor análise dos resultados, a pesquisa será de cunho qualitativo no sentido de descrever quantos docentes atuam na educação do campo e seu tempo de atuação, formação, sexo e principalmente a sua identidade quanto a educação do campo e descrever como são auxiliados pelo sistema e suas principais dificuldades na docência.

Tendo como objetivo produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58, apud Gerhardt e Silveira 2009).

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

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

2.5.3 COLETA DE DADOS



Fonte: Amaral, Gomes & Reis 2020.

Foram realizadas entrevista como método de coleta de dados, envolvendo 15 docentes que atuam na educação básica em 15 escolas da região. As entrevistas foram aplicadas de forma dialogada, utilizando um questionário semi-aberto, contendo 09 questões referentes ao tema, utilizou-se um gravador de voz, caderno de anotações e câmera fotográfica.

2.5.4 TABULAÇÃO DOS DADOS

Para a tabulação dos dados foram descritos e analisados em Planilhas do Excel e alguns resultados foram expostos em formas de gráficos.

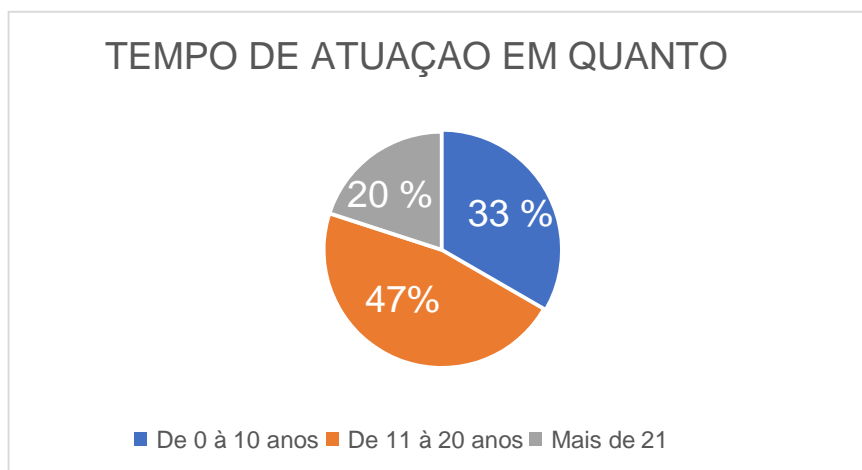
2.6 ASPECTOS LEGAIS E ÉTICOS

Antes da entrevista foi esclarecido para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, do que se tratava o estudo, assim como o objetivo da pesquisa. Deixando claro para os participantes que eles eram livres para recusar a participar ou interromper a participação a qualquer momento. Sendo garantido o anonimato dos sujeitos, assim como foi tratado a identidade do entrevistado com sigilo. A pesquisa foi realizada de acordo com resolução 466/2012 do CONEP que regulamenta a ética na pesquisa envolvendo seres humanos. Na a entrevista, foi utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido.

2.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 15 professores que atuam em quinze escolas do campo, respectivamente, da Região do Ajuruxí onde se demonstrou que, 40% dos participantes são do sexo feminino e 60% do sexo masculino.

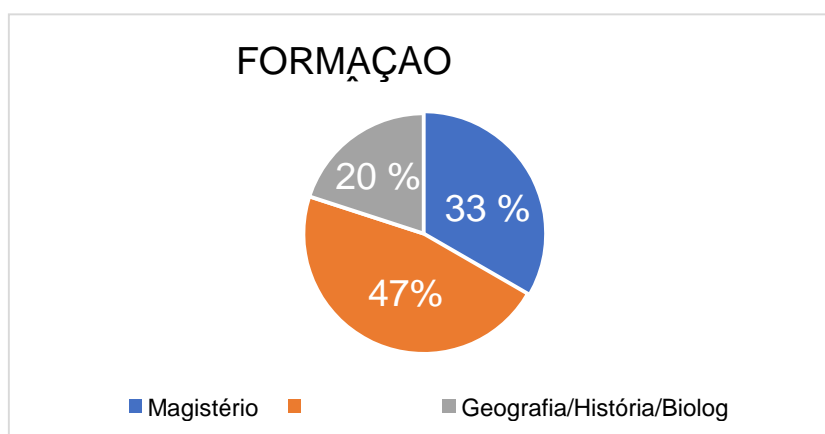
No questionamento que se refere a tempo de atuação, tem-se: 33%, são de 0 e 10 anos 47% são entre 11 a 20 anos e 20% são 21 anos ou mais de. Como mostra o gráfico 1.



Estes números demonstram que aproximadamente a metade dos entrevistados possui uma considerável experiência enquanto docente, que pode se refletir uma melhor educação.

Quanto ao grau de formação identificou-se que, 47 % dos professores são formados em pedagogia, 33% possuem apenas o magistério e 20% possui formação em outras áreas como biologia, geografia e história. Conforme apresenta o gráfico 2.

Gráfico 2 - Grau e área de formação.



Fonte: Amaral; Gomes; Reis 2019

Sabe-se que para atuar nas séries iniciais exigir-se a formação em magistério ou pedagogia, porém o preocupante são as formações em biologia, história e geografia, que estão em desacordo com a LDB, onde,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

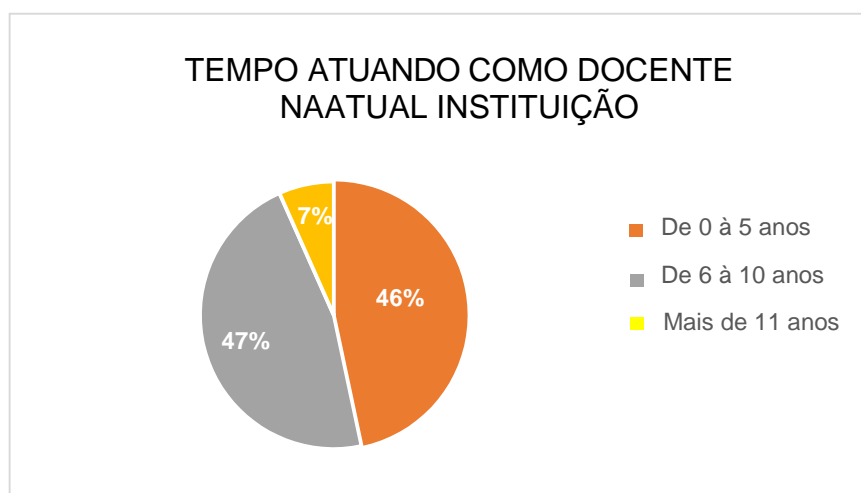
Contudo esta situação ainda vai de encontro ao art. 62 da LDB que em seu *caput* diz,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Porém sabe-se que o PRONACAMPO em seu Eixo 2 - Formação de Professores, no item 2.2 - Formação Continuada de Professores, disponibiliza apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuantes na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

No questionamento sobre o tempo de atuação na atual instituição, 46 % de 0 à 5 anos, 47% de 6 à 10 anos e 7% corresponde a mais de 11 anos, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3. Tempo de atuação na atual instituição



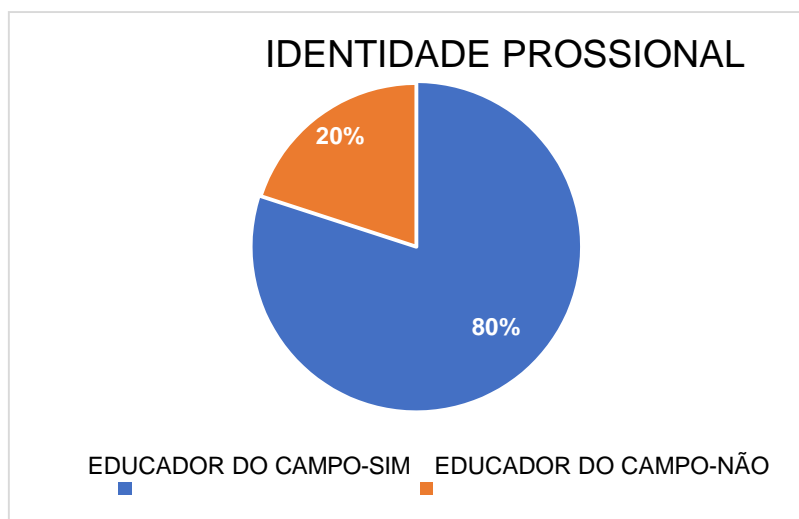
Analisando os resultados do Gráfico 3, conclui-se que 93% dos docentes atuam há tempo considerável o suficiente (mais de 6 anos) para conhecer o perfil tanto do discente quanto da comunidade, isso representa um avanço no processo ensino aprendizagem uma vez que o professor pode está adaptado a realidade e por outro lado acompanha o educando nas séries seguintes.

No que tange ao seguimento que atua, 100% dos entrevistados alegaram atuarem no Ensino Fundamental I. Quando indagados sobre: a escola que você trabalha se configura como

Escola do Campo? 93,3% responderam “SIM”. Pode ser afirmar que esse cenário é bastante satisfatório, mostrando que o município aderiu a educação do campo como sistema educacional.

No questionamento sobre a identidade profissional, obteve-se os resultados, 80% se consideram educadores do campo e 20% não se consideram, como aponta o gráfico 4.

Gráfico 4.



Esses 20% de professores que não se consideram educadores campestres, acende uma preocupação, pois, estando atuando nas escolas do campo e/ou rurais os mesmo não se identificam por vários motivos, daí a necessidade dos cursos de Licenciatura em Educação no Campo ou de formação continuada para a população campestre como, ribeirinhos, pescadores quilombolas entre outro, uma vez que o profissional sendo de fato do campo não há problemas de adaptação e o mesmo desempenha seu papel com todo prazer.

Quando questionado aos docentes se são contemplados pela gestão pedagógica escolar com cursos de capacitação, formação contínua específica para atender os alunos considerados do campo e/ou não do campo, o Professor “1” respondeu: “Sim, com cursos como PAAP, BNCC, PNAIC, Escola da terra desde 2018 e Semema Pedagógico”, segundo ele “é uma formação que ajuda o professor a se adaptar com a realidade da zona rural”. O Professor “2”, afirmou, “que sim, curso preparatório”, porém não especificou. O Professor “3” respondeu, sim, a semana pedagógica que acontece todo início de ano letivo”. O Professor “4”, afirma, ‘é uma formação que ajuda, porém não se adapta a zona rural’. Três professores responderam que não são contemplados pela gestão.

Analisando esse cenário, dos quinze docentes atuantes nas escolas do campo, apenas três afirmam que não são contemplados pela gestão escolar, contudo observa-se que os demais estão sendo auxiliados através dos programas como PAAP que, segundo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, se trata de um Programa De Atividades De Aperfeiçoamento Pedagógico, outro programa que auxilia o professor é PNAIC- Programa

Nacional Alfabetização na Idade Certa, que segundo MEC-2012 tem como objetivo a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras. Ainda segundo o MEC(2012, p.2) se caracteriza,

- pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.

Os docentes dispõem também da BNCC- Base Nacional Comum Curricular, que de acordo com o MEC (2018, p.9),

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda de acordo com MEC, este documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está norteado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Por fim os docentes ainda dispõem da Escola da Terra que,

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. MEC(2020)

No que tange a semana pedagógica, é realizada pela Secretária Municipal de Educação, todo início de ano letivo e tem como objetivo a capacitação dos docentes tanto no sentido de atualizações na legislação, quanto na base comum curricular.

Por fim quando questionado a respeito dos desafios, quais você pode apresentar diante da realidade que estás inserida (o) a fim de se repensar um ensino com mais qualidade e equidade para nossos alunos, assim como, para o exercício de uma prática pedagógica com mais qualidade? Os professores foram unanime em afirmar que o maior desafio se trata do ensino multisseriado; Má qualidade da estrutura físicas das escolas foi citada por 40%, materiais didáticos 40%, 20% afirmaram que Falta de formação continuada e 14% afirmaram o transporte como desafio a superar.

Este cenário das escolas municipais do campo da região de Ajuruxí evidencia-se um problema que acontece a nível nacional, o multisseriado que segundo MEC-2008, as escolas com classes multisseriadas representam mais de 50% das escolas do campo. Contudo, suas limitações no que se refere à infraestrutura e no que diz respeito à formação específica dos

professores para atuar com esta forma de organização escolar têm gerado um crescente debate.

Medeiros (2010, p.20) afirma que,

Ao longo dos anos as escolas multisseriadas persistem, apesar dos avanços na Legislação Educacional e dos Programas educacionais para a área. Esse fato evidencia que o ensino multisseriado sobreviveu ao longo dos anos e das políticas educacionais por viabilizar a escolarização para alunos que vivem em comunidades com baixa densidade populacional de difícil acesso.

As escolas do campo de Mazagão não estão distante desta realidade afirmada por Medeiros e ainda de acordo com a autora, apesar da importância para um grande número de municípios, essas escolas com classe multisseriadas ainda são inferiorizadas lidando com um ensino com pouca ou nenhuma assistência no âmbito teórico, metodológico e didático-pedagógico ou mesmo com a quase inexistência de discussões que abordem a prática pedagógica a formação dos professores a essa modalidade e/ou de políticas, que comprova-se pela escassez de literatura sobre o tema.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo nos últimos anos vem se mostrando eficiente em seu propósito e contribui para a melhoria da qualidade de vida das populações camponesas, no Município de Mazagão está em fase de implantação e os desafios são muitos, mas nada que não possa ser resolvido.

Analisando os resultados obtidos na pesquisa evidencia-se que a muito a ser melhorado, pois, os profissionais que atuantes não recebem a devida assistência para desempenhar suas atividades, relatam que apesar dos programas que os auxiliam existe uma grande lacuna a ser preenchida para que a educação do campo cumpra de fato seu papel.

Outra situação preocupante é o fato de aproximadamente 50% dos docentes não possuírem formação em pedagogia, quanto à situação da formação continuada, segundo os docentes não lhes é ofertado cursos na área da educação do campo, tão pouco formação superior em pedagogia para assim oferecer uma educação digna para aqueles estudante que ali residem.

Contudo existem motivos para se comemorar, um deles se trata dos cursos de capacitação e programas como escola da terra, PAAP e PNAIC, a semana pedagogia por mais que seja uma capacitação superficial, mesmo assim desempenha um papel importante no processo educativo.

Compreende-se que realidade na região do Ajuruxí no Município de Mazagão-Ap, é preocupante, pois, ainda tem muitos desafios para e superar, um deles é ensino com pouca ou nenhuma assistência no âmbito teórico, metodológico e didático-pedagógico ou mesmo com a quase inexistência de discussões que abordem a prática pedagógica (com exceção da semana pedagógica).

Contudo as organizações sociais existente na comunidade podem contribuir na educação do campo buscando parcerias, participando ativamente das discussões e na elaboração dos projetos políticos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ART. 214-Cinstituição Federal, Brasil,1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_.asp. Acessado em 20/08/2020

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e educação popular do campo-Re** constituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide; Educação e movimentos sociais. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

BEM, Geralda Maria; **EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E IDENTIDADE DO POVO CAMPONÊS, III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LNgpyE3bLwwJ:www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID633_21062016145431.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acesso em 20/02/2020

BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 20/09/2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de maio de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acessado em 20/09/2020

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4.** Brasília: Articulação Nacional “ Por Uma Educação Do Campo” 2002.

DAVID, C. **ANTROPOLOGIA DAS POPULAÇÕES RURAIS.** 1ª Edição UAB/NTE/UFSM-UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-Santa Maria | RS 2017

Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em Portal Educacional do Estado do Paraná <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acessado em 26/02/2020
Educação do Campo: marcos normativos- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-** Brasília, 2012
ESCOLA DA TERRA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acessado em 20/09/2020

MÉTODOS DE PESQUISA. Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. Ano 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acessado em 25 de janeiro de 2021

GUSSO, Ana Paula; ALMEIDA, Juliana Nunes de. **Educação do Campo: evolução e possibilidades**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em: Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, , , Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443. acessado em 20/02/2020

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

Haudt, F. M. e Rivatto, L. B., **DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO-2006**.

Disponível

em:<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Fabiane%20Mesquita%20Haudt%20e%20Luciano%20Brasil%20Rivatto.pdf>. Acesso em: 01/09/2020

IPEA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640. acessado em 20/09/2020

JÚNIOR, A. F. S. e Netto, M. B. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos. Disponível em: Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443. acessado em 20/09/2020

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=224>. Acessado em 10/09/2020.

LEITE, Sergio Celani. Escola rural:urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LIGAS CAMPONESAS: FORMAÇÃO, LUTA E ENFRAQUECIMENTO. ARAÚJO, G. P. B. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/1808/1067>. Acessado em 25 de janeiro de 2021.

LIGAS CAMPONESAS, ESBOÇO DE ANÁLISE DE UMA CONSTRUÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA. Santos, N. A., 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/LIGAS-CAMPONESAS-ESBOÇO-DE-ANÁLISE-DE-UMA-CONSTRUÇÃO-CONTRA-HEGEMÔNICA.pdf>. Acessado em 25 de janeiro de 2021.

MACHADO, Luane Cristina Tractz; **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITUAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO**. Disponível em < https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KwhTXKtj99EJ:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acessado em 20/02/2020

Medeiros, M. D., **ESCOLA RURAL E O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM SALAS MULTISSERIADAS: caso de Seridó Norte riograndense-UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- NATAL 2010**. Disponível em: [related:https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf) ESCOLA RURAL E O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM SALAS MULTISSERIADAS: caso de Seridó Norte riograndense. Acessado em 16/09/2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, **PROGRAMA ESCOLA ATIVA PROJETO-BASE**. Brasília, agosto 2008. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:B-L-hnbR0fcJ:portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf+&cd=19&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acessado em 16/09/2020.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil.

MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966. Fávoro. O. Ano 2004. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf. Acessado em 25 de janeiro de 2021

Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacaocampo-politicas.shtml>> Acesso em 21 Abr. 2011

PNAIC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf>. Acessado em 20/09/2020

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

Públicas Conceitos e Práticas. Sebrae/MG-2008. Disponível em: <http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>. Acessado em 22 de janeiro de 2021.

PORTO, ITAMAR. **CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL BOA ESPERANÇA SORRISO – MT**. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7fwm0fopaSwJ:www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/5486de210c483e5ac862bf53bd2f7696.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>> Acessado em 26/02/2020

PROCAMPO, <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, Documento Orientador-Brasília, janeiro de 2013.

PROCAMPO, <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, Documento Orientador-Brasília, janeiro de 2013.

SANTOS, R. B e Silva, M. A., **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRONERA, PROCAMPO E PRONACAMPO**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica-RJ, Brasil -2016

SOUZA, Rosângela e Gehrke, Marcos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS**

PÚBLICAS EDUCACIONAIS. Disponível em

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:becPAjXIzb8J:https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38420/R%2520-%2520E%2520-%2520ROSANGELA%2520DE%2520SOUZA.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> Acessado em 26/02/2020

TORRES, Míriam Rosa e SIMÕES, Willian. **Educação do Campo:** por uma superação da Educação Rural no Brasil. Disponível em<

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DhPIKWwlj1QJ:https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%2520-%2520E%2520-%2520%2520MIRIAM%2520ROSA%2520TORRES.pdf%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d> acessado em 20/02/2020

7 APÊNDICE A - 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 senioria 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 Segmento que atua _____

6 A escola que você trabalha se configura como Escola do Campo?

() Sim () Não

7 Tendo como pressuposto a resposta da questão anterior, sua identidade profissional pode-se dizer é rural, do campo () Sim () Não

8 Tendo como pressuposto a resposta da questão 6, vocês docentes são contemplados pela gestão pedagógica escolar com cursos de capacitação, formação contínua específicos para atender os alunos considerados do campo e/ou não campo? Justifique. _____

9 Ser professor (a) no contexto atual, significa persistir alguns desafios para melhorar o ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, sobretudo nas escolas do campo. Que desafios você pode apresentar diante da realidade que estás inserida (o) a fim de se (re) pensar um ensino com mais qualidade e equidade para nossos alunos, assim como, para o exercício de uma prática pedagógica com mais qualidade?

Mazagão, dezembro de 2019.

8. ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de uma pesquisa referente DESAFIOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO DO AJURUXI NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO-APa ser utilizado em um trabalho de conclusão de curso (TCC), de dois acadêmicos: PETROS PAULO SOBRAL GOMES, RONILSON VIANA DO AMARAL e ZAQUEUTAVARES DOS REIS, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias e Biologia, da Universidade Federal do Amapá - Campus Mazagão. O objetivo desta pesquisa de campo Pesquisar os desafios da docência nas escolas do campo na Região de Ajuruxi do Município de Mazagão-AP..

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso você queira contribuir com nossa pesquisa, a sua participação será de grande importância para este trabalho. Sendo garantido o seu anonimato, iremos tratar a sua identidade com sigilo. Você não será identificado (a) na descrição desse trabalho.

Esta pesquisa é regida pela resolução 466/2012 do CONEP que regulamenta a ética na pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do acadêmico

Assinatura do acadêmico

Assinatura do Participante

Data: __/__/__.