



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS DE ALTAMIRA/POLO URUARÁ  
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

LAURILENE MATOS DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE URUARÁ,  
PARÁ**

Uruará - PA  
Setembro – 2022

LAURILENE MATOS DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE URUARÁ,  
PARÁ**

Trabalho apresentado como exigência para obtenção de conceito parcial da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, sob a orientação do Professora Dra. Carla Giovana Souza Rocha.

Uruará - PA  
Setembro - 2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

S586o Silva, Laurilene Matos da

A organização do trabalho pedagógico e currículo nos anos finais do ensino fundamental da educação do campo de Uruará, Pará / Laurilene Matos da Silva. — 2022. VIII, 30 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carla Giovana Souza Rocha

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2022.

1. Educação do campo. 2. Trabalho pedagógico. 3. currículo. I. Título.

CDD 370.98115

---

LAURILENE MATOS DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE URUARÁ,  
PARÁ**

Trabalho apresentado como exigência para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo, ênfase em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira.

Data de aprovação: 29/09/2022

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Carla Giovana Souza Rocha (orientadora)  
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Irlanda do Socorro Oliveira Miléo (examinadora)  
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Marcos Marques Formigosa (examinador)  
Universidade Federal do Pará

## DEDICATÓRIA

À minha filha Pietra, a qual me impulsiona a traçar e alcançar novos objetivos. Pela sua existência, aprendizados diários, e por me proporcionar um dos maiores dons da vida: ser mãe. E também ao meu amigo Elias Soares (in memoriam), pela partilha de saberes, parceria constante e a trajetória inspiradora que marcou a sua passagem por esse ciclo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me proporcionar essa conquista, e as pessoas que Ele colocou no meu caminho para que eu pudesse realizar este trabalho. Aos meus pais, em especial à minha mãe, pelo carinho, suporte e paciência destinados a mim. Aos meus irmãos, principalmente a Luzilene, que me ajudava com as tarefas de casa para que eu pudesse ter mais tempo para me dedicar à pesquisa deste trabalho. Ao meu namorado Marcos Coelho, companheiro sempre presente que me incentivou, deu dicas, me acompanhou em eventos e contribuiu com carinho e paciência quando não pude me dedicar a ele para focar no trabalho. Aos amigos da turma de educação do campo, que enfrentaram tantas dificuldades, mas continuaram firmes diante dos desafios e assim nos tornamos irmãos. Aos professores da turma que sempre foram pacientes e elucidativos, com destaque à minha orientadora professora Carla, por lapidar o meu pouco saber, pela tolerância em me manter como sua orientanda. Obrigada professora, por não desistir de mim! Minha gratidão ao professor Márcio Rogério e à professora Fabíola pelo apoio e encorajamento nos muitos momentos que fraquejei. Cada pessoa citada teve um papel importante no desenvolvimento deste trabalho, a soma de conhecimentos, solidariedade e paciência dedicadas à minha pessoa, foram essenciais para que este projeto tomasse forma e se tornasse realidade.

*“O principal objetivo da educação é criar indivíduos que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”*

(PIAGET, 1970, p.53)

## RESUMO

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas na área da educação, as escolas do campo, ainda não estão de acordo com as necessidades específicas dos povos que vivem e trabalham no campo. Os objetivos deste estudo é discutir a organização do trabalho pedagógico e o currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental adotados para a educação do campo no município de Uruará, Pará, e fazer apontamentos para a construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo. Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo que se baseou nas falas de três professores atuantes em sala, cinco estudantes do 6º ao 9º ano, um dos supervisores das turmas do campo e da diretora da EMEF Sistema Objetivo de Ensino. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas e aconteceu no mês de novembro do ano de 2021. Verificou-se que na escola pesquisada há lacunas a serem preenchidas no que tange ao trabalho pedagógico, carecendo de mais assistência nos recursos didáticos, acompanhamento nos procedimentos metodológicos e formação específica aos docentes. O currículo não difere do ofertado na zona urbana, assim como o calendário, que não é voltado para atender as demandas particulares do campo. Além do mais, há ausência de um projeto político pedagógico que expresse a realidade da comunidade escolar. Assim, propôs-se sugestões para uma proposta que possibilita a autonomia dos sujeitos, em pensar e agir como legítimos cidadãos e cidadãs camponeses. Conclui-se que a educação do campo e suas aplicações metodológicas no lócus pesquisado, ainda não estão suficientemente materializadas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Organização do Trabalho Pedagógico. Currículo Escolar.

## ABSTRACT

Despite advances in legislation and public policies in the area of education, rural schools still do not meet the specific needs of people who live and work in the countryside. The objectives of this study are to discuss the organization of pedagogical work and the school curriculum in the final years of elementary school adopted for rural education in the municipality of Uruará, Pará, and to make notes for the construction of a pedagogical proposal for rural schools. This is a case study of a qualitative nature that was based on the speeches of three teachers working in the classroom, five students from the 6th to the 9th grade, one of the supervisors of the field classes and the director of EMEF Sistema Objetivo de Ensino. Data collection was carried out through interviews and took place in November of the year 2021. It was found that in the researched school there are gaps to be filled in terms of pedagogical work, lacking more assistance in teaching resources, monitoring in methodological procedures and specific training for teachers. The curriculum does not differ from that offered in the urban area, as well as the calendar, which is not geared to meet the particular demands of the countryside. Furthermore, there is a lack of a political pedagogical project that expresses the reality of the school community. Thus, suggestions were proposed for a proposal that allows the autonomy of the subjects, in thinking and acting as legitimate citizens and peasant citizens. It is concluded that field education and its methodological applications in the researched locus are not yet sufficiently materialized.

**Keywords:** Rural Education. Organization of Pedagogical Work. School curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>19</b>
3.1 ESCOLA SÃO JOSÉ NEWTON CAVALCANTE: PERCURSO HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA .....	19
3.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA ESCOLA SISTEMA OBJETIVO DE ENSINO: TURMAS DO CAMPO .....	23
3.3 APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM URUARÁ.....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil a educação nunca foi tida como prioridade para as classes mais pobres. Ela sempre foi um privilégio das elites. Isso se acentua ainda mais no contexto do campo brasileiro, no qual a educação oferecida à população desses contextos é um modelo importado da cidade para o rural, e que em nada valoriza a identidade dos povos do campo.

Com o cenário político atual controverso e de poucas perspectivas favoráveis no âmbito educacional, viabilizar o diálogo em prol de uma educação do campo que seja resistente e soberana torna-se oportuno e necessário. Dito de outro modo, compreender como a educação do campo vem tentando ocupar o seu lugar de fala, é contribuir para o fortalecimento de uma educação que possibilita aos sujeitos do campo o exercício do seu protagonismo.

O percurso da educação do campo desde a sua gênese até os dias atuais é marcado por diversas lutas que resultaram em algumas conquistas. Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas na área da educação, as escolas do campo, ainda não estão de acordo com as necessidades específicas dos povos que vivem e trabalham no campo. Isso pode ser observado, por exemplo, nas organizações do trabalho didático pedagógico e currículos ofertados nas diversas escolas do campo, além das práticas pedagógicas dos docentes, dentre outras condições estruturais, materiais e organizacionais dessas instituições educativas.

Nesse sentido, os objetivos deste estudo é discutir a organização do trabalho pedagógico e o currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental adotados para a educação do campo no município de Uruará, Pará, e fazer apontamentos para a construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo.

O meu interesse por essa temática surgiu e foi se fortalecendo a partir de estudos ao longo do curso Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará (UFPA), os quais foram importantes para o repensar sobre a educação do campo que temos hoje e a educação que vislumbramos para o amanhã. Essa reflexão me levou ao questionamento de como o sistema de ensino do município organiza o trabalho pedagógico, e se o currículo ofertado contempla as reais necessidades dos estudantes do campo.

Desse modo, este trabalho se justifica partindo da problemática encontrada nas escolas do campo, nas quais o ensino oferecido ocorre de forma precária, conforme demandas levantadas nos estudos desenvolvidos durante as disciplinas de Tempo Comunidade (TC)<sup>1</sup> Seminário de restituição dos dados pesquisados nas comunidades e estágios supervisionados nas escolas do campo do município (SILVA, 2018a; SILVA, 2018b; SILVA, 2019).

Esta pesquisa, que tem caráter qualitativo baseou-se principalmente nas falas de três professores atuantes em sala de aula, cinco estudantes do 6º ao 9º ano, um dos supervisores que supervisiona as turmas do campo e da diretora da EMEF Sistema Objetivo de Ensino. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões mais específicas e com um grau de detalhamento que não poderia ser quantificado, pois busca significar as opiniões, ações e relações do indivíduo em relação ao convívio com seus semelhantes, assim como investigar uma determinada realidade social a partir da visão e interação dos indivíduos.

O método utilizado é o estudo de caso que segundo Yin (2005, p. 21) “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Conforme expressado pelo autor esses acontecimentos ocorrem em variadas situações e podem ser “ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.” (Yin, 2005, p. 21). O caso estudado em questão, é o Projeto de Interiorização-Pro-Inter, que atende os estudantes do ensino fundamental, anos finais, adotado para a educação do campo no município de Uruará, Pará, englobando a extinta escola São José Newton Cavalcante e a atual escola Sistema Objetivo de Ensino.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas e aconteceu no mês de novembro do ano de 2021. O instrumento utilizado foi um roteiro semiestruturado, no qual constou perguntas relacionadas ao tema abordado. Para complementar a pesquisa o PPP da EMEF Sistema Objetivo de Ensino foi consultado. Também foram incluídos os dados referentes às escolas anexas, obtidos via Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, no município de Uruará.

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus, em março de 2020, as entrevistas com os professores e os estudantes ocorreram via chamadas de Aplicativo de mensagens (WhatsApp). Ao supervisor foi entregue um questionário impresso, cujas respostas foram obtidas através de áudios enviados pelo Aplicativo de mensagem (WhatsApp). Já a entrevista

---

<sup>1</sup> Etapa da alternância pedagógica do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará, campus de Altamira. O “Tempo Universidade”, refere-se ao período de estudos realizados nos locais de funcionamento das aulas. Já o “Tempo Comunidade” consiste nas pesquisas que os estudantes desenvolvem em suas comunidades.

com a diretora foi feita presencialmente, nas dependências da escola Sistema Objetivo de Ensino.

Os questionários seguiram três roteiros diferentes. O primeiro roteiro foi composto por quatro questões destinado ao supervisor e a diretora. O segundo roteiro elaborado com dez questões atribuídas aos professores, e por último, o terceiro roteiro com doze questões feitas aos estudantes (APÊNDICE A).

Vale ressaltar ainda que aos sujeitos pesquisados, foi proposto um termo de consentimento o qual foi assinado pelos mesmos (APÊNDICE B). Para fins sigilosos e melhor compreensão, alguns entrevistados aqui neste trabalho, serão identificados por meio de códigos alfanuméricos, por exemplo: A1, A2, A3 (docentes); B1, B2, B3, B4 e B5 (alunos).

Além desta introdução que aborda o tema proposto, bem como os objetivos e metodologia de pesquisa, este trabalho está estruturado da seguinte forma e sequencialmente: o referencial teórico, resultados e discussão; Escola São José Newton Cavalcante: Percurso histórico e organização política e pedagógica; Organização pedagógica e curricular na escola Sistema Objetivo de Ensino: turmas do campo; Apontamentos para a construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo e considerações finais.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS**

Ao tratar do tema “educação do campo” é necessário antes de tudo se ater à compreensão mínima do significado do termo “campo” no sentido mais irrestrito da palavra. Fernandes, argumenta que “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 2). Para esse autor a definição de campo como lugar de vida “é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias” (FERNANDES, 2006, p. 2).

Através dos estudos, das análises e das transformações decorrentes do processo de formação da sociedade brasileira, percebe-se que no Brasil não há uma única forma de organizar a vida no campo. No final dos anos 1990, por exemplo, se constituiu, com bastante evidência, duas principais lógicas: uma consiste, basicamente, em pensar o campo enquanto um espaço de produção de riqueza, de commodities e de mercadorias para satisfazer os interesses econômicos. Nesse contexto, surgem as alianças entre vários seguimentos, ou seja,

do latifúndio, das transnacionais, dos grandes bancos, entre outros. Essas alianças se constituíram no que se conhece hoje como o agronegócio.

Davis (1957, p. 5) citado por Pompeia (2021, p. 4) define o agronegócio como:

A soma de todas as operações da fazenda, mais a manufatura e a distribuição de todos os insumos de produção agrícola providos pelos negócios, mais o total das operações realizadas em conexão com a manipulação, a estocagem, o processamento e a distribuição de commodities agrícolas.

Desse modo, percebe-se que o agronegócio é uma das maneiras de agir no campo que na visão de Fernandes trata-se de “formas de organização da agricultura capitalista” (FERNANDES, 2006, p. 2). É um esquema ancorado em algumas características, que sem as quais o mesmo não existiria. Que é basicamente a mecanização pesada, ou seja, cada vez mais, o uso de máquinas potentes e tecnológicas responsáveis pelo cultivo em larga escala, mas também pela degradação ambiental. O desmatamento que conforme se intensifica, também aumenta a poluição do ar com as queimadas. Há a concentração fundiária, e como consequência disso, o crescimento do êxodo rural, pessoas saindo do campo para as cidades.

O agronegócio é um sistema focado na monocultura, o qual não funciona se não utilizar grandes quantidades de agrotóxicos, o que se torna um agravante, visto que os consumidores de alimentos não se dão conta de que estão consumindo veneno. Segundo a reportagem “*Entenda por que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo*” publicada na Revista Galileu (05/12/2018), o Brasil, embora não seja o campeão mundial de produção agrícola lidera o ranking mundial de uso de agrotóxicos.

Esse modelo de “agricultura capitalista” se defronta com uma outra lógica, que é a lógica camponesa. Esta por sua vez, tem a sua origem a partir dos pequenos agricultores, dos ribeirinhos dos quilombolas, dos indígenas, de todas as comunidades que sempre existiram no campo. Ela é baseada na diversificação da cultura, produção de alimentos saudáveis, novas relações com as pessoas e com o ambiente. Wanderley (2000) salienta que:

Os agricultores familiares são percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura tradicional, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país. A forte e efetiva demanda pela terra se traduz na emergência de um setor de assentamentos de Reforma Agrária. Uma das principais consequências dos dois movimentos é a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida expresso na retomada da reivindicação por permanência ou retorno à terra. Esta “ruralidade” da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absenteísta, despovoada e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária, à visão “urbano-centrada” dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores. (WANDERLEY, 2000, p. 29).

Nesse designio de resignificação do território rural, faz se necessário também, aspirar um projeto de educação que atenda os pressupostos desse ideário camponês, isto é, a

educação do campo não pode ser descolada das suas materialidades. Arroyo, Caldart e Molina (2008) argumentam que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 176).

Daí a importância de compreender a educação do campo enquanto âmbito social, e o campo como espaço material e imaterial, em movimento, com sua diversidade e possibilidades, e não apenas lugar concreto no universo.

De um modo geral, os povos do campo sempre sofreram com o preconceito e a negação de seus direitos, especificamente quanto às questões educacionais. Há pouco tempo, a Educação do Campo tem sido objeto de discussão das políticas públicas na área educacional. Apesar do importante debate em torno de uma educação que reconheça e valorize os anseios e necessidades dos sujeitos do campo, essa discussão só foi de fato posta em pauta a partir da década de 1990, sendo os movimentos sociais, sindicais e pastorais da Igreja Católica, os principais envolvidos nesse processo (CALDART, 2003).

Com o advento do movimento “Por uma educação do campo”<sup>2</sup> o cenário excludente passa a se modificar e por meio da pressão dos movimentos sociais do campo, a discussão ganha força e a pauta passa a ser discutida no Ministério da Educação – MEC, que a partir de 2003 promove uma política nacional de educação do campo. Como consequência disso, a proposta de educação para os povos do campo começa a ser pensada a partir dos seus sujeitos, considerando suas culturas e suas especificidades.

Caldart (2002) nos sugere uma nova expressão, a qual deve ser adotada ao nos referirmos à educação do campo, que outrora fora chamada de educação rural<sup>3</sup>. Ela defende a afirmação da escola *no* e *do* campo, principalmente, *do* campo:

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 uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo do campo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo do campo 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, 2002, p 18).

<sup>2</sup> Para a compreensão desse movimento ver autora Roseli Salette Caldart; “Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”.

<sup>3</sup> Sobre esse tema consultar Sérgio Celani Leite, Escola rural: urbanização e políticas educacionais.

Com base nesse argumento, entendemos que quando se diz que a educação é *no* campo, afirmamos que esses povos têm o direito do acesso à escola localizada no espaço geográfico onde vivem. Isso significa que o *no* está ligado à questão do direito de permanecer no campo. Por que precisar ir para a cidade para estudar e não ter e manter a escola no campo?

Já o *do* campo exprime uma conotação política e pedagógica, ao considerar que a educação do campo para além do que se tem tradicionalmente na educação formal, traz para a sociedade algo emancipador, resgatando questões da própria territorialidade e das pessoas que vivem e sobrevivem no campo. Ter a escola no campo não é suficiente, é preciso que essa proposta de educação parta da realidade concreta dos sujeitos do campo, levando em consideração a sua cultura, sua história, sua memória, suas crenças, conforme argumentam Arroyo, Caldart e Molina (2008).

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 27).

Fernandes (2002, p. 67) comunga do argumento de Arroyo, Caldart e Molina (2008) ao ressaltar: “nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde se vive, ou seja, da terra onde se pisa, melhor ainda, desde a sua realidade”. Neste sentido, o autor afirma que ao se impor uma educação fora do contexto social dos indivíduos, isto é, sem dar importância aos saberes locais, essa educação não trará resultados significativos para esses indivíduos. É necessário garantir a sensação de pertencimento.

A partir dessa perspectiva, a escola para os povos do campo deve primar pelo fortalecimento da identidade e valorização histórica cultural e social dos estudantes do campo. Isso se concretiza por meio de um eficiente projeto educacional que se atente para essa questão e rompa com as barreiras de uma educação urbanocêntrica, transplantada para o meio rural conforme afirma Martins (2020, p. 76).

A relação educativa segue essa lógica, a escola rural, além de ser um apêndice da escola urbana, é uma versão simplificada dessa. A grande mensagem subliminar ou, às vezes, explícita, é que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade.

Para desconstruir esse pensamento da escola do campo enquanto um mero apêndice da escola urbana, é necessário reconhecer os sujeitos do campo como agentes ativos, capazes de promover o desenvolvimento econômico e social. Fernandes (2006, p. 27) ressalta que:

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo,

para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda a sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários.

Assim sendo, o projeto educacional para os povos do campo deve estar apoiado em intencional aos seus sujeitos, uma educação que lhes promovam a formação humana em todas as suas dimensões. É preciso reconhecer os direitos desses indivíduos de participarem do processo de discussão sobre a educação que eles querem para si.

A educação do campo exige a maleabilidade do saber e do ensinar, num prospecto em que os sujeitos do campo devem contribuir de forma ativa na elaboração da proposta política pedagógica, trazendo a integração entre a escola e o campo, assim como a cultura local e o ambiente em que estão inseridos, tornando essa socialização entre comunidade e educação, uma sinergia (MARTINS, 2020).

Para que o ensino e aprendizagem no campo tenham ainda mais êxito, é necessário que os professores estejam munidos de uma sólida formação docente, que os capacitem para uma prática eficaz. Mas além disso, eles precisam não somente conhecer de perto, mas sobretudo, experienciar os desafios diários pertinentes à realidade das escolas do campo. Segundo Martins (2020), não basta apenas o professor ter o conhecimento teórico sobre o meio, mas vivenciar o cotidiano escolar da comunidade na prática, para efetivar a atuação docente.

Como já dito, a educação do campo, ao longo de toda a caminhada, sempre teve os movimentos sociais como seus principais aliados. Estes parceiros assumiram papel significativo para intensificar a luta em favor da educação almejada e digna aos povos do campo. O debate contribuiu para a construção de marcos institucionais legais. Dentre os quais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDB – Lei nº 9.394 que trouxe avanços nessa direção. Em seu artigo 28 estabelece que:

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 (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, a legislação assegura a autonomia dos sistemas de ensino na flexibilização da oferta da educação às populações do campo, visto que, a realidade no campo é diversificada e, portanto, exige um planejamento educacional maleável, passível de modificações, tanto na elaboração curricular, quanto nos aspectos organizacionais gerais.

Dentre esses aspectos, está o calendário escolar que deve ser elaborado em consonância com os períodos de plantio e colheita da lavoura. Considerar isso, é um fator importante para evitar transtornos que impactam diretamente o trabalho das famílias camponesas, pois sabe-se que os pais muitas das vezes precisam da mão-de obra dos seus filhos para ajudarem na agricultura.

Ainda sobre o calendário escolar é preciso se ater às estações do ano. No inverno, por exemplo, nas localidades aonde as estradas de chão são de difícil acesso, as fortes chuvas dificultam a trafegabilidade. Têm também os locais aonde os estudantes usam o transporte aquático para o deslocamento, o excesso das cheias dos rios e igarapés gera impasses nos trajetos de ida e vinda para a escola. De acordo com o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, “o calendário letivo poderá ser estruturado independente do ano civil” (BRASIL, 2002).

Apesar da garantia na lei, a escola idealizada para os povos do campo, na realidade, ainda não conseguiu sair do estado de expectativa, ela permanece apenas no papel e nos sonhos de seus defensores. São inúmeros os fatores ligados ao acesso e à permanência dos estudantes nas escolas do campo. Uma das questões é o caso do fechamento de escolas.

No entanto, a fim de frear essa ação lastimável, a LDB 9394/96, no artigo 28, parágrafo único assegura que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido 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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996)

É evidente que a Lei citada esclarece que a decisão para o fechamento de escola do campo deve ser consensual, e não pode acontecer de forma arbitrária. O ato deve seguir diversas etapas legais, além de análises e discussões entre os principais envolvidos, ou seja, a instância máxima; responsável pela legalização e autorização de funcionamento das escolas da educação básica, a Secretaria Municipal de Educação e a comunidade escolar; pais, estudantes, entre outros.

No que se refere ao currículo escolar a LDB/96 é clara ao tratar em seu artigo 26 que:

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

Perante o exposto, o currículo em todas as etapas da educação básica deve conter a base nacional comum, a qual confere ao estudante do campo os mesmos direitos de aprendizagens dados a todo estudante em qualquer lugar do Brasil. Já a parte diversificada, é

um complemento mais específico, a qual deve considerar as singularidades do universo do campo, “respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

Para Silva (1999, p.15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. É por meio do currículo que se decide o que será ensinado, sendo assim, a proposta curricular para os estudantes do campo deve ser específica. Ela deve ser uma construção coletiva com as comunidades do campo.

Ainda segundo Silva (1999, p. 15),

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Como postulado por esse autor, para além de um amontoado de conhecimentos sistematizado, na intenção de desenvolver habilidades e competências nos estudantes, o currículo é uma questão de reconhecimento e valorização da identidade, da história e vivências do sujeito. A formação desta identidade se dá a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, isto é, por meio da interação social o ser humano constrói sua concepção de mundo.

Ainda de acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96, artigo 12, incisos I e VI, os estabelecimentos de ensino são responsáveis por “elaborar e executar sua proposta pedagógica” estabelecendo relações “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2002). Neste sentido, pressupõe que essa proposta se configura na criação do Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento identitário, norteador das ações educativas de uma determinada escola.

No entendimento de Libâneo (2004, p. 151) o PPP,

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma

nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Ao referir-se ao PPP, Veiga (1998, p. 9), assim se expressa:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo - se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico - administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Partindo desses pressupostos, percebe-se que o PPP se constitui como uma importante dimensão democrática, de diálogo e discussões acerca do trabalho didático que se materializa cotidianamente no ambiente escolar. Este trabalho se visualiza na metodologia, no currículo, no sistema de avaliação, na gestão e nas práticas pedagógicas, na gerência dos recursos financeiros, na participação dos pais, dos alunos e de toda comunidade escolar. Portanto, o PPP além de ser o retrato fiel da realidade da escola, é um plano que visa melhoria nos processos de ensino-aprendizagem.

Além dos amparos na LDB/96, outros marcos legais na legislação da educação do campo têm destaque, como por exemplo, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento, além de abordar a significação da identidade da escola do campo, vem reafirmar que cidadãos e cidadãs têm direitos educacionais garantidos, independentemente do espaço geográfico de suas residências.

Art. 2º [...] Parágrafo único. 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.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002)

A Resolução CNE/CEB 1/2002, no Art. 10 embasada no art. 14 da LDB propõe que a proposta institucional das escolas do campo deve ser nos moldes da gestão democrática, “constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002).

Outro marco importante na legislação da educação do campo é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O Art. 7º da mesma institui que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

(BRASIL, 2008).

Dada a legislação supracitada, supõe-se que a organização política e pedagógica da escola do campo deve ser estruturada com todo o aparato pedagógico que esteja em conformidade com as peculiaridades socioeconômicas e culturais dos estudantes do campo. Além do mais, a capacitação dos profissionais é elemento essencial para a concretização da qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica do campo.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 ESCOLA SÃO JOSÉ NEWTON CAVALCANTE: PERCURSO HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA**

Para melhor compreensão do funcionamento das turmas da extinta E.M.E.F. São José Newton Cavalcante, lócus dessa pesquisa, é oportuno conhecer um pouco mais do histórico de surgimento e fechamento dessa escola. Por volta do ano de 2002, um grupo de educadores teve a iniciativa de levar a educação aos filhos de agricultores moradores das localidades rurais do município de Uruará-Pará. Neste cenário surgia então um Projeto denominado “Tapiri” que posteriormente passou a se chamar “Modular Rural” (SILVA, 2018).

Segundo relatos de pessoas pioneiras na educação uruaraense, e que na época participaram das atividades iniciais no Projeto, os primeiros professores, um coletivo formado por seis docentes, atuavam em dez comunidades, com turmas da 5ª a 8ª série do ensino

fundamental de 08 anos<sup>4</sup>, que atualmente equivalem as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de 09 anos. Essas comunidades localizavam-se em cinco estradas vicinais<sup>5</sup>, ao longo da rodovia Transamazônica. Esses professores itinerantes, moradores da cidade, durante os dias de aula permaneciam em uma determinada comunidade rural retornando às suas residências somente nos fins de semana. Depois de quatro semanas de trabalho na referida comunidade, acontecia uma espécie de revezamento, isto é, o professor trocava de localidade com outro colega. Esse rodízio permitia que os alunos fossem atendidos em todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar (SILVA, 2018).

A partir da experiência dos envolvidos, e para atender aos desafios encontrados, o Projeto foi novamente alterado, passando a se chamar “Projeto de Interiorização/Pro-Inter”. Essas adaptações surgiram no intuito de levar a educação institucionalizada ao discente que hoje é conhecido como aluno do campo. Até o ano de 2015, as turmas do campo eram inclusas na E.M.E.F. Instituto Educacional Uruará, escola principal, com sede na cidade na qual os alunos eram matriculados (SILVA, 2018).

Com o passar do tempo, o total de alunos cresceu, assim como o corpo docente, bem como aumentou proporcionalmente o número de comunidades rurais do município atendidas e até mesmo moradores de municípios vizinhos. Em fevereiro de 2016 através do decreto municipal de criação, nº 0046/2016 ocorreu outra modificação do Projeto, transformando-o efetivamente em uma instituição escolar, e passou a se chamar Centro de Referência em Educação do Campo Newton Cavalcante. O nome Newton Cavalcante, in memoriam, foi em homenagem ao servidor que foi um dos primeiros professores do “Projeto Modular Rural”. Esse acontecimento seria o início de um processo emancipatório importante na história da educação do campo no município de Uruará (SILVA, 2018).

Após esse decreto, no início do ano letivo, as turmas foram inseridas no sistema “Gestor escolar”, plataforma digital adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para cadastramento dos dados das escolas da rede pública municipal. Os dados como a matrícula inicial, o transporte escolar, dentre outras informações inseridos neste sistema são vinculados diretamente no censo escolar do Ministério da Educação (MEC). Mas para isso é necessário que a instituição, por meio da SEMED, solicite o registro do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ao órgão responsável pela autorização de funcionamento das instituições escolares, que no caso em questão, o Conselho

---

<sup>4</sup> A Lei nº 11.274 determinou que o ensino fundamental, antes com oito séries, passou a ter nove. A lei foi publicada em 2006, com prazo até 2010 para os municípios, estados e Distrito Federal implementarem.

<sup>5</sup> Vicinal é como são chamadas as vias terrestres secundárias que ligam a zona urbana à zona rural.

Estadual de Educação do Pará (CEEPA).

Por razões desconhecidas, isso não ocorreu, e, portanto, o Centro não pôde ser legalmente reconhecido na esfera estadual e nacional. Esse fato impossibilitou o repasse de informações e dados oficiais das turmas no censo escolar de 2016, que segundo calendário nacional é até a última quarta-feira do mês de março.

Para evitar que os alunos do campo perdessem a matrícula naquele ano letivo, a solução foi transferir os alunos, até então matriculados no Centro, para uma outra escola anexa, extinta, a EMEF São José, a qual já possuía número de registro no INEP. De acordo com o INEP, uma vez que uma escola é registrada, o seu nome permanece no sistema por tempo indeterminado e não poderá ser excluído. Daí o nome “EMEF São José Newton Cavalcante”.

É válido ressaltar, que a escola passou a existir documentalmente, mas do ponto de vista físico estrutural, nunca houve nenhuma ação no sentido de reconstruir o antigo prédio, no qual anteriormente comportava apenas uma turma de multisseriado, e localizava-se na vicinal do km 185, BR 230, Rodovia Transamazônica, no município de Uruará-PA.

De 2016 até meados de 2019, a secretaria da escola, funcionou em um pequeno cômodo, nas dependências da EMEF Instituto Educacional Uruará, e posteriormente a equipe gestora foi transferida para um prédio alugado, no qual tinha apenas a secretaria, a sala da direção e supervisão.

Em 2019, o corpo docente contava com 52 profissionais, sendo que deste total, 09 eram servidores efetivos e os demais possuíam vínculo temporário. No que se refere à formação profissional, cerca de 27 professores atuavam fora da sua área de formação. Isso ocorre devido à carência de mão de obra qualificada para atender a demanda. Além disso, em decorrência da dinâmica de lotação da escola, há também os casos em que os professores que atuam em áreas de sua formação completam suas cargas horárias ministrando aulas em outras disciplinas.

A equipe técnica da escola contava com um diretor, três supervisores, uma secretária e uma servente. Sendo esta servente a única lotada na escola e que atua em apenas um dos locais de aula (Escola Ayrton Senna, vicinal do km 160 sul). Vale destacar que a falta de servente para atender a demanda gerava grandes transtornos aos professores e alunos, pois existiam situações em que alunos e professores têm que interromper as aulas para fazerem a merenda.

Segundo dados oficiais, no ano de 2019, a escola possuía cerca de 801 alunos distribuídos em 52 turmas, ao longo de 25 vicinais do município. Sendo que essas turmas

funcionavam em 25 locais distintos, os quais, na maioria das vezes, eram cedidos pela comunidade, como por exemplo: barracões, igrejas e escolas anexas. As escolas anexas são os locais de funcionamento do multisseriado. Entende-se por escola anexa um prédio construído de alvenaria ou madeira, localizado nas áreas rurais, no qual abriga salas de aula administradas diretamente por uma unidade escolar principal.

Para fins de registro no censo escolar, as escolas anexas são reconhecidas legalmente por um órgão regulador (Conselhos municipal ou estadual de educação) e possuem cadastro no INEP. Normalmente, essas escolas têm conselho escolar e recebem recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Quando estas escolas não possuem conselho, a manutenção financeira fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação/SEMED ou da unidade escolar principal.

Em 2019, segundo dados do Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, no município de Uruará existem seis escolas principais localizadas no perímetro urbano, e quatro na área rural. Todas elas possuem escolas anexas, com exceção da EMEF Objetivo, que possui apenas turmas de alunos residentes no campo. Das 134 escolas anexas existentes no município de Uruará, Pará e vinculadas às escolas principais, 34 estão desativadas.

De 2016 à 2019 a escola São José Newton Cavalcante, na tentativa de conseguir autonomia administrativa, seguiu com Processo de Tramitação que durou quatro anos letivos. Mas por questões burocráticas este processo foi interrompido. E no ano de 2020 o Conselho Municipal de Educação promulgou a Resolução N° 006 de 04 de março de 2020 que estabelece:

Regulamenta e autoriza, por um prazo de doze (12) meses o funcionamento das escolas públicas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Uruará/PA e valido os estudos anteriores de todos os alunos das escolas ligadas a este Sistema.

[...] XI - EMEF Sistema Objetivo de Ensino

a) EMEF Sistema Objetivo de Ensino, localizada à Rua Benjamin Constant, Centro Uruará - PA.

[...] Art. 3°. A EMEF São José Newton Cavalcante terão os estudos dos alunos matriculados até 2019 validados em Resolução específica, a ser emitida por este Conselho Municipal de Educação.

§ 1°. Todos os alunos matriculados no ano letivo de 2020 na EMEF São José Newton Cavalcante deverão ser transferidos para a escola EMEF Sistema Objetivo de Ensino (Decreto 031/2020), antes do encerramento do 1° bimestre do ano letivo de 2020.

§ 2°. As turmas da EMEF São José Newton Cavalcante passarão a ser turmas anexas da EMEF Sistema Objetivo de Ensino a partir da emissão das transferências citadas no parágrafo anterior (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Como determinado no documento acima citado, a EMEF São José Newton Cavalcante deixa de existir. E as turmas de 6° ao 9° ano, antes pertencentes a ela, são inseridas

na EMEF Sistema Objetivo de Ensino, que se situa no Centro urbano da cidade de Uruará-PA. Conforme informou a diretora da escola Sistema Objetivo de Ensino, no período de 2016 a 2019, a EMEF São José Newton Cavalcante por não ter autorização legal de funcionamento, estava impossibilitada de expedir qualquer tipo de documento oficial. Tais como; transferências de alunos, histórico escolar, certificado e diploma de conclusão. Em decorrência disso, muitos alunos estavam com pendências em sua documentação escolar. Para regularizar tal situação, o conselho municipal de educação, por meio da Resolução de N° 006/2020 CME, validou os estudos desses alunos referentes ao período citado.

### 3.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA ESCOLA SISTEMA OBJETIVO DE ENSINO: TURMAS DO CAMPO

Como já exposto, a entrevista com o supervisor e a diretora da escola, seguiu um roteiro contendo quatro questões. Porém, como se tratava de perguntas abertas, além de obter dados pontuais da pesquisa, foi possível coletar outras informações relevantes para este estudo.

A diretora é servidora efetiva, licenciada em Letras, pós graduada em Gestão escolar e Docência do Ensino Superior, atuante na educação do município há vinte e dois anos. Sendo cinco anos atuando como diretora na escola pesquisada. Já o supervisor tem formação em Pedagogia e História. Ao todo, o servidor tem seis anos de atuação na educação do campo do município, sendo quatro anos dedicados à docência.

A primeira pergunta quis saber como está a gestão e a organização pedagógica da escola pesquisada. De acordo com a fala da diretora, bem como os dados extraídos do PPP, a EMEF Sistema Objetivo de Ensino, com a matrícula inicial do ano letivo de 2020, atende cerca de 1641 alunos, distribuídos em quatro diferentes locais de funcionamento. Sendo que na sede são 705, na Casa Familiar Rural/CFR tem 83, no Instituto Adventista Transamazônico Agroindustrial/IATAI são 52, e por fim as comunidades do campo com 801 alunos. (Diretora da EMEF Sistema Objetivo de Ensino, 2021).

Para atender a demanda, além do pessoal de apoio (secretária escolar, auxiliar administrativo, serventes, serviços gerais e vigias) e docentes, a escola conta com uma equipe responsável pela gestão administrativa e pedagógica, a qual exerce suas funções nos diferentes espaços mencionados acima. Sendo que na sede, além da diretora, tem uma vice-diretora, um supervisor e uma orientadora. Já para atender os trabalhos na CRF tem um supervisor, que atua na gestão e na supervisão pedagógica, além da secretária escolar que auxilia nas funções administrativas, os docentes e serviço de apoio.

Vale ressaltar que o IATAI também conta com uma profissional que acompanha as turmas, exercendo o serviço da supervisão. No que se refere as comunidades do campo a equipe é composta por cerca de 68 professores, três supervisores e um orientador.

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, todos tem vínculo temporário e trabalham de cinco a sete anos na educação do campo. No que se refere à formação e aos componentes curriculares em que atuam eles informaram o seguinte: o professor A1 é licenciado em Pedagogia, cursa Educação do campo e ministra as disciplinas de Inglês, Ensino Religioso, Educação Física. A professora A2 é formada em Letras, está cursando pós graduação em Linguística Aplicada à Educação e trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa. Já o professor A3 tem formação em História, e é lotado nas disciplinas de Estudos Amazônicos, Geografia e História. Todos eles foram enfáticos ao dizer que não participam de nenhuma formação continuada.

Observa-se que o tempo de atuação dos professores nas escolas do campo é considerável, todavia, os anos de experiências sem dispor de uma formação compatível com a realidade do campo não lhes permitem o exercício da prática de maneira satisfatória, como será visto nas falas mais adiante.

Questionada sobre o atendimento pedagógico, especificamente aos professores e alunos do campo, a diretora disse que:

Diretora: Hoje no campo, eu tenho uma equipe, né? Além da direção, nós temos orientação e supervisão [...]. Pra atender a educação do campo, eu tenho cinco supervisores, e um orientador, atendendo a educação do campo. E um desses supervisores, ele ajuda na coordenação, entendeu? Eles fazem todo o acompanhamento, eles fazem a visita in loco, eles vão pra busca ativa, eles acompanham os professores mesmo, de perto, tá? Aí, eu tenho aqui, um na CRF, um no IATAI, e eu tenho mais três direcionados só à educação do campo. Eles acompanham, fazem todo o planejamento, né? Apesar de que a gente tá vivendo um ano atípico, devido a Pandemia, então, assim, tem sido um ano difícil. Porque alguns alunos estão estudando remoto, outros estão presenciais. Algumas turmas já voltaram cem por cento, outras, não. É uma realidade muito difícil [...] mas assim, toda a equipe tem acompanhado [...] algumas comunidades estão em construção, entendeu? Aí os professores ficam aqui na sede, quando algumas escolas estão em construção ou reforma.

Fazendo um contraponto entre o explanado pela entrevistada e a fala dos professores percebe - se que há uma dissonância em relação ao acompanhamento pedagógico. Segundo eles, é preciso que haja mais suporte ao atendimento às turmas do campo.

Professor A1: [...] às vezes a gente cria uns projetos. Mas nem sempre dá pra aplicar. Então assim, se a parte pedagógica desse algumas ideias ou alguma forma pra gente aplicar mais projeto, trazer algum material. Porque às vezes o material é pobre...os livros [...] nem sempre oferta o conteúdo que a gente necessita. Então assim, a gente, às vezes quer fazer algo, mas às vezes não dá. Na parte de recursos materiais...porque às vezes a gente não tem como levar. Porque a gente já vai carregado. Porque a gente sempre vai de moto.

Professor A2: É a falta de apoio pedagógico, praticamente a gente não tem. Quando a gente tá no campo, a gente é o diretor, é o supervisor, é o orientador. Sem esse apoio fica muito vago. Além também da falta de estrutura das escolas, [...] O material que a gente tem pra trabalhar é o quadro, o giz, os alunos, as carteiras, e o livro didático, quando disponibilizam pra gente levar pra todos. A gente quase não tem esse apoio. A secretaria visita às vezes, uma vez, e é aquela visita rápida. Em relação as metodologias...muitas vezes a gente encontra casos de alunos que...tem aluno que tem mais facilidade pra aprender, outros já não tem tanta. Aí, às vezes, falta um pouco de apoio...[...] Então falta...a gente já não tem a questão do recurso, do material necessário, às vezes falta um pouco de apoio da parte da SEMED, quanto da equipe pedagógica a ajudar a gente a desenvolver projetos pra que esses alunos tenham uma melhor forma de aprender...pra que torne mais fácil e surta um efeito positivo.

Continuando nessa mesma temática foi perguntado a entrevistada A2 “Que tipo de melhorias poderia acontecer?”

Professora A2. Bom, eu acredito que a começar pelo acompanhamento pedagógico. Que fosse um acompanhamento que realmente fosse ali pra investigar, pra solucionar problemas. [...] ultimamente o acompanhamento que a gente tem, às vezes é mais uma visita de rotina, parece que passa só por passar, não foi pra saber qual o problema daquela turma, qual o problema daquele aluno, às vezes sinto falta, digamos assim, de uma equipe pedagógica, tanto por parte da SEMED, tanto por parte da direção, coordenação, supervisão. Uma equipe que realmente ela esteja preocupada com o desenvolvimento dos alunos. Porque assim, o que acontece na maioria dos casos é não oferecerem os recursos, o acompanhamento necessário pra que o aluno tenha um bom aprendizado. Quando chega no final, tem aquela reprovação em massa, digamos, acontece aquela barração, né? Ah, mas esse aluno aqui não pode ser reprovado [...] Só que em compensação, eles não fazem por onde não acontecer esse número de reprovação, só se preocupam quando é lá no final. As vezes obrigando os professores, literalmente passar os alunos.

Sobre o esquema de lotação dos professores para atender aos alunos do campo, foi perguntado à diretora, se a gestão e os demais sujeitos, em algum momento, refletiram sobre o formato de funcionamento das aulas, repensando se o modelo vigente é adequado às necessidades atuais, e se existe a possibilidade de mudança. Ela respondeu que “o correto é repensar, mas que ainda não tem nenhuma posição com relação ao assunto. O formato continua o mesmo” (Diretora do Sistema Objetivo de Ensino, 2021).

Em face do exposto, confirma-se que permanece o sistema modular, no qual as aulas ocorrem em ciclos, denominados de “etapa”. A etapa refere-se ao período de aula em uma determinada comunidade, e corresponde a quatro semanas. Nesse ínterim, o docente ministra dois bimestres de aulas, do componente curricular da turma na qual ele atua, e só retorna àquela turma novamente, após seis meses, aproximadamente, para dar prosseguimento aos dois últimos bimestres do ano letivo.

Ao relacionar a resposta da diretora com as informações coletadas junto aos estudantes, a resposta da aluna B4, faz referência a essa questão levantada. Interrogou-se a aluna, se ela pudesse propor melhorias no ensino na educação do campo, o que sugeria? Ela respondeu que:

Aluna B4: Os professores estarem mais presentes. Porque aqui, é cada mês um professor. Podia ser um professor vir por semana e mudar. Porque o intervalo entre um professor demora. Aí quando volta, a gente vai até ter esquecido metade das atividades, dos conteúdos que já tinha estudado. Isso dificulta muito. Se mudasse, seria melhor.

Outra pergunta, dessa vez, direcionada à aluna B1 também trouxe à tona esse assunto. Perguntou-se: Você acredita que a escola está preparando o aluno para ter sucesso na vida vivendo no campo? Por quê? A resposta foi a seguinte:

Aluna B1: Acredito. Pra mim os ensinamentos daqui são os mesmos da cidade. Apesar dos da cidade ser mais avançados. Os professores ser mais instruídos. Os alunos da cidade podem estudar em uma sala melhor do que a gente. Eles têm mais acesso que a gente. Os conteúdos são iguais. Apesar de lá ter um professor pra cada disciplina. Aqui é um professor pra duas, três disciplinas. Lá fica mais fácil do aluno aprender.

Destarte, percebe-se que as estudantes se sentem afetadas pela falta da frequência regular do professor na comunidade. O que corrobora para fortalecer nos alunos o pensamento de que a educação do campo está em posição inferior à educação urbana. Além disso, essa situação pode tornar o ensino e aprendizagem pouco eficaz, e, ao mesmo tempo também, se torna disperso. O distanciamento entre as aulas do professor de uma determinada disciplina, pode chegar a meses, isso dificulta a fixação dos conteúdos ensinados comprometendo desta forma, a qualidade da educação.

Vale ressaltar que no total, são apenas duas etapas durante todo o ano letivo e acontecem semestralmente. Essa é uma questão que requer atenção, pois embora tenham se passado dezoitos anos de avanços e retrocessos na trajetória da educação do campo no município, ainda não há perspectiva de modificação desse formato. O que se configura na falta de reflexão e comprometimento, no sentido de ofertar uma educação compatível com a vivência dos alunos do campo.

De acordo os pressupostos da educação do campo o ideal é que o professor das escolas do campo seja morador da comunidade. Pois dessa forma, haverá possibilidade de o formato das aulas seguirem o mesmo modelo adotado nas escolas urbanas, por exemplo, no qual os componentes curriculares são ministrados regularmente, os professores são frequentes e os bimestres são mais longos, compostos em média de 50 dias letivos.

Ainda sobre esse ponto os professores entrevistados A2 e A1 expuseram suas colocações. Ao entrevistado A2 foi perguntado se para ele o ensino da cidade é melhor que o ensino do campo? Por quê? Já ao entrevistado A1 foi feita a seguinte indagação: Quais são suas dificuldades para trabalhar com os alunos do campo? Ambos responderam:

Professora A2: Bom, a gente tem alunos muito bons também no campo. Mas os alunos da cidade acabam desenvolvendo mais habilidades por conta de terem mais

recursos, né? E terem um acompanhamento mais adequado. Tem toda uma equipe pra dar suporte, tanto para o professor quanto para o aluno. Sem contar a exclusão que existe com os alunos do campo. As vezes tem alguns projetos na cidade que são desenvolvidos, mas não são levados pro campo, eles ficam apenas na cidade. [...]. É complicado pra gente desenvolver algum projeto, principalmente eu que sou professora de Língua Portuguesa. Porque eu não passo com aquela turma igual os professores da cidade passam o ano inteiro, com aquela turma. Eu vou duas vezes com ela, dois meses. Se eu começar um projeto, teria a necessidade de que todos os professores daquela turma continuassem. Mas, às vezes a gente não tem esse apoio.

Professor A1: Na verdade, são tantas, né. Mas a que mais a gente necessita é de apoio. Apoio da parte pedagógica, [...] e nem sempre a gente tem. Como...o Pointer, a São Jose Newton Cavalcante, ele funciona no município inteiro, então assim, a gente não tem um tempo pra tá ali na comunidade. O tempo é curto. Então, a gente tá um mês em escola, outro mês, já tá em outra turma, outro mês tá em outra turma. Então assim, a gente tem que passar em cinco turmas em um ano. Assim, às vezes a gente sente que falta um apoio. E muitas das coisas travam. A gente procura um atendimento, [...] procura algo pra facilitar, e muitas vezes é travado. [...] às vezes falta o básico na escola, e aí a gente chega pra reclamar, vai falar, aí é tachado como os reclamões. Como se tá reclamando demais. Não quer trabalhar. Isso trava muito, dificulta muito o serviço.

As falas acima, além de demonstrarem novamente a falta de mais suporte pedagógico para a educação do campo, elas expressam o sentimento de exclusão que sentem os professores, em relação aos projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas urbanas. Esses projetos, muitas das vezes, não contemplam os alunos do campo, que conforme evidenciado pelos entrevistados, é uma problemática causada pelo modelo adotado de aulas modulares e alternância dos docentes.

A segunda pergunta quis saber se a escola possui o PPP. A gestora disse que “a escola possui”, acrescentando que o documento está atualizado, e no qual consta as turmas dos alunos do campo:

Diretora: Dentro de toda a estrutura do PPP já está todo o formato, já foi incluída toda a educação do campo. Atualizado, com número de funcionários [...] todo ano a gente atualiza e a cada ano a gente renova [...]. A gente teve o processo de autorização da escola também esse ano, então a gente teve que incluí tudo dentro do PPP. Todas essas modalidades, quantas escolas [...].

Ao analisar o PPP, constatou-se que no documento comprova as falas da entrevistada quanto à atualização dos dados de matrícula, total de servidores, novas turmas inseridas, dentre outros pontos. Porém, no que se refere aos aspectos didáticos-pedagógicos voltados para os alunos do campo, não há planos, proposta, objetivos ou metas nesse sentido.

No que tange a mesma pergunta, o supervisor respondeu que “o PPP da escola está em fase de construção”. Diante das respostas dos entrevistados, observa-se uma ambiguidade sobre a existência do documento. Talvez, o fato do fechamento da escola São José Newton Cavalcante ainda não está sendo bem aceito pelos principais atores (supervisor, professores e alunos). Isso pode ser observado também, mais adiante nas falas dos professores. Percebe-se

que esses sujeitos ainda relutam na ideia de manter viva a existência da escola, pelo menos em seus pensamentos. E essa resistência explicitada demonstra uma busca constante pela autonomia política, pedagógica e administrativa das turmas do campo, algo percebido no decorrer de todo o percurso da história da educação do campo no município.

Conforme abordado no segundo tópico desse trabalho vimos que o PPP, é um documento importante e necessário, visto que ele direciona todo o trabalho pedagógico da unidade educativa, funcionando como um guia para a prática docente, assim como para a ação da equipe gestora. É nele que é traçado o caminho a ser percorrido por todos os interessados, com a finalidade de alcançar as metas estabelecidas. Além de conter a missão, a visão, os valores, os objetivos e as metas a serem alcançadas pela escola, o PPP também pontua as demandas logísticas e burocráticas visando o bom andamento das atividades escolares. (LIBÂNEO, 2004).

A indefinição da existência deste documento na escola pesquisada pode trazer prejuízos na organização do trabalho, uma vez que o PPP é um instrumento indispensável, e consiste num espaço de oportunidade para ouvir os anseios, debater os assuntos e apontar soluções para os problemas existentes. Na percepção de Libâneo (2004, p. 153),

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção, de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e a execução do projeto pedagógico-curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores.

Por sua relevância, todos os agentes escolares devem participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, isto é, toda a comunidade escolar, envolvendo os professores, os servidores em geral, os estudantes e seus familiares. É preciso que esse coletivo social assumam uma postura mais autônoma para que possa sair do “*status quo*” e provocar a mudança almejada. Isso pode ser observado na fala do entrevistado A1, quando questionado sobre a possibilidade de melhorias no trabalho nas escolas do campo.

Professor A1: [...] tudo é possível, como sempre falo: Gente, é união, nós somos uma equipe. Então se todos reúnem e pensam no mesmo propósito, [...] pra educação, pra escola, pro local que a gente trabalha, é possível. Só que pra isso todos têm que tá junto. Tanto os professores, a parte pedagógica, os supervisores, diretores, coordenadores, SEMED e tudo. Tem que ser junto. E muitas vezes a gente vê que há uma contradição. [...] Porque se as pessoas vissem a gente como equipe daria pra mudar muitas coisas. [...] A educação ela tem que funcionar em conjunto, e nem sempre é assim que funciona.

Infelizmente as turmas, as escolas de educação do campo são vistas como as que gastam muito. É vista como que não compensa investir, que não tem muito alunos, que gasta dinheiro demais. [...] as pessoas veem a educação do campo, já vê assim, como uma parte que sobra. [...] começam pela lotação, os professores daqui da cidade, primeira lota todo mundo, bota todo mundo pra trabalhar, por último,

sempre por último é o campo. O campo parece que é a sobra de tudo. Sempre parece que a parte que sobra, é a que vai pro campo. [...] Se a SEMED pensasse em organizar a educação do campo, eu acredito que o restante ia seguir a mesma linha de raciocínio. Se a SEMED pensar assim: vamos estruturar as escolas do campo, vamos apresentar formações continuadas para os professores do campo, vamos elaborar projetos que fortaleçam o campo. Então assim, eu acredito que se partisse essa ideia da SEMED, então todos nós iríamos trabalhar de acordo.

A expositiva feita pelo entrevistado revela que as dificuldades presentes podem ser evitadas se as partes envolvidas tiverem a iniciativa e o desejo de mudança. Também é preciso que os principais responsáveis tenham um olhar mais inclusivo e ações que valorizem a educação do campo, a colocando como prioridade. Pelos estudos feitos nesta pesquisa, pode-se dizer que a educação do campo teve avanços importantes. Isso é inegável. Todavia, os progressos na legislação não são visualizados na mesma proporção do ponto de vista prático na escola pesquisada. Não há uma garantia de que a educação do campo seja reconhecida tal qual preconiza as suas diretrizes.

No que se refere ao currículo as respostas da diretora, supervisor e professores foram unânimes. Todos disseram que “o currículo ofertado no campo é o mesmo da cidade”. Com destaque para as falas a seguir:

Diretora: O currículo foi unificado. Quando veio a nova BNCC, nós tivemos que atualizar, então o município, ele adequou o currículo à nova BNCC, né? Onde o mesmo foi para o conselho, e foi aprovado. Então, assim, o currículo é tudo o mesmo, entendeu? A matriz curricular é a mesma [...] não muda em nada, tá? A gente segue de acordo com BNCC mesmo.

Supervisor: O currículo das escolas do campo é seguido de acordo com o currículo de todas as escolas da zona urbana. Sendo muitas vezes, feito adaptações para a aplicação no meio rural. [...] os currículos, geralmente, muitas vezes, não são interessantes para o aluno, porque, na verdade, o currículo acaba não atraindo os estudantes, porque foge da realidade, da vida do aluno [...] O currículo deve ser adaptado à realidade local, ele tem que ser de acordo a realidade do aluno, valorizando aquilo que faz parte da vida do aluno e de suas famílias.

Professor A1: O currículo da educação do campo, ele não é um currículo apropriado pra educação do campo. [...] A gente não tem aquela...hora, assim, pra sentar... “Vamos sentar com os profissionais do campo, pra gente formar o currículo do campo”. A gente ver que o currículo do campo, ele é o mesmo formato do currículo da cidade. Que a realidade é diferente. [...] a gente sabe que pela LDB...o currículo, ele deve ser ofertado de acordo com a realidade. E nós sabemos que a realidade do campo, ela é diferente da realidade da cidade. E aí não é respeitado essa realidade do campo, [...] a nossa área de atuação, ela tem que ser diferenciada. Porque a convivência é diferenciada, a forma de viver, de falar...às vezes até de vestir. Então, assim, é totalmente diferente. Então eu acredito que o currículo ele não é adequado.

De acordo a fala da diretora, no início do ano de 2020, o município, teve de implementar a Base Nacional Comum Curricular/ BNCC. Assim, por meio de Resolução N° 009 de 2020, o Conselho Municipal de Educação, elaborou e aprovou o currículo unificado

para todas as escolas públicas da rede municipal. Dessa forma, sem exceção, todas as escolas do município seguem o mesmo currículo.

Essa afirmação contraria o que rege a LDB que em seu artigo 28 diz:

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;

Aprofundando um pouco mais a questão sobre o currículo, perguntou-se aos professores “Você procura fazer adequação dos objetos de conhecimentos que vem no plano?” A professora A2 disse que trabalha de acordo com o planejamento disponibilizado pela equipe pedagógica, pois segundo ela, o registro desses objetos de conhecimentos é exigido nos diários de classe. Porém, ela esclareceu que devido a grande quantidade de conteúdo, opta por priorizar “aqueles de maior importância”. Ela acrescentou que “todos são importantes, claro, mas tem aqueles que têm maior necessidade” (Professora A2).

A fala da entrevistada mostra que embora não haja tempo suficiente para aplicar todos os objetos de conhecimentos propostos, ainda assim, é obrigatório fazer os registros nos diários de classe, o que parece mascarar os fatos. Já os professores A1 e A3 responderam:

Professor A1: Sim, sim. Eu sempre procuro adaptar com a realidade deles. Porque a gente ver que eles têm dificuldades. [...] a gente sabe que se a gente seguir exatamente da forma que querem, a gente não vai proporcionar um ensino de qualidade pros nossos alunos. Então assim, eu procuro reinventar, [...] trazer a realidade pra sala de aula. É... fazer com que eles se sintam inseridos dentro daquele conteúdo, dentro daquela aula. Eu sempre procuro inovar, fazer algo de acordo com a realidade deles pra que eles possam de fato, ter uma aprendizagem de qualidade.

Professor A3: Olha, [...] eu procuro trabalhar muito com a realidade do campo, mesmo não estando no currículo. Eu procuro trabalhar com a educação, partindo da realidade do aluno do campo. Porque deste modo a gente tem como fazer um trabalho melhor.

Percebe-se que apesar do desafio de ter que ministrar os mesmos objetos de conhecimentos propostos aos estudantes da cidade para os alunos do campo, os docentes tentam, na medida do possível, fazer as adaptações necessárias, de forma a abranger o contexto em que os alunos estão inseridos. Na visão de Arroyo os professores “têm se mantido atentos a essa dinâmica social e do próprio campo do conhecimento para garantir aos educandos conhecimentos vivos”. Todavia, “a rigidez consagrada na velha estrutura entre base comum nacional e parte diversificada, componentes curriculares obrigatórios e disciplinas a serem preservados” desestimulam e bloqueia os esforços. (ARROYO, 2004, p. 38). Ainda neste ponto Arroyo (2004, p. 35) chama atenção para duas tendências que se defrontam:

De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores do seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação.

O empenho e a dedicação dos professores são válidos, contudo, não se pode considerar que a maneira como os objetos do conhecimento estão sendo ministrados, está dentro do que recomenda as diretrizes para educação do campo, visto que há garantia em Lei que o ensino no campo deve ser diferenciado. E essa diferenciação deve ser definida antecipadamente, em um planejamento próprio para o campo, como enfatizado no tópico 2 deste trabalho.

Outro aspecto observado é que o tempo disponível no calendário de aula por etapa, é insuficiente, o que gera transtornos na prática dos professores. Tal fato pode ser comprovado nas falas dos entrevistados quando lhes perguntado “se é possível ministrar todo conteúdo dentro do pouco espaço de tempo que vocês têm?”

Professor A1: Não. Nunca é possível. [...] Porque às vezes são muitos conteúdos pra pouco tempo. E aí acaba que isso tumultua. Se eu for colocar todo aquele conteúdo dentro de duas ou três semanas ali, os alunos não vão aprender. [...] Porque não vai acontecer um aprendizado de verdade. [...]. Como o tempo é corrido, eu vou priorizar aqueles que eu vejo que dar pra mim adequar com a realidade. [...] tem coisas que eles já sabem, ou conteúdos que eles já vêm estudando em anos anteriores.

Professor A3: Olha, no geral, nós não conseguimos aplicar [...] porque a educação do campo, ela é diferente do planejamento da educação urbana. Nós temos menos tempo [...] pra aplicar os conteúdos. As vezes nós fazemos o planejamento, mas a gente não consegue aplicar por falta de tempo mesmo.

Pelo o exposto, confirma-se a necessidade em elaborar um planejamento pedagógico exequível, ou seja, um cronograma de aula compatível com os dias de trabalho na comunidade.

Ao entrevistar o supervisor, ele pontuou algumas situações, dentro desta mesma temática, as quais dificultam ainda mais o ensino no campo.

Supervisor: São muitas as dificuldades encontradas, [...] porque as escolas do campo, normalmente, são compostas de duas salas de aulas, tendo que se desenvolver em algumas comunidades, o trabalho de ensino multisseriado, e com misturas de idades, e de conteúdos diferentes de um ano para o outro. Pois em algumas das escolas do campo, o número de alunos [...] não atende a quantidade exigida para a abertura da turma individual. Por isso há a necessidade da junção das turmas, para o multisseriado. E acaba dificultando para o trabalho do professor. Todos os professores, todos os dias precisam está planejando e replanejando as suas aulas para os alunos que cursam as séries diferentes. Então dessa forma, dificulta ainda mais um pouco para o professor, em seu planejamento. E também reflete na ministração de sua aula.

Como exposto acima, as turmas multisseriadas são mais um agravante, pois os professores têm que ministrar aulas simultâneas e fazer planos de aulas, que muitas das vezes, se tornam inexecutáveis. Vale frisar que a junção das turmas tem um ponto positivo, já que evita que crianças e adolescentes fiquem fora da escola, o que impactaria também os resultados no censo escolar e teria como consequência perdas dos recursos financeiro oriundos do FUNDEB e do PDDE. Na concepção de Hage (2014, p. 1175) as escolas rurais multisseriadas:

[...] representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

Normalmente, a decisão de juntar as turmas é devido ao baixo número de alunos nas escolas mais próximas à residência das famílias. Então o multisseriado é um aliado para os gestores, já que gera economia nos recursos financeiros, diminuindo os gastos com a contratação de profissionais, estrutura escolar e o transporte escolar, sobretudo.

Conforme determina a portaria de matrícula, a qual é elaborada no início do ano letivo, para a abertura de uma turma, é exigido no mínimo 15 alunos. Em casos excepcionais algumas turmas são abertas com até 10 alunos. Mas para que isso aconteça é preciso que a comunidade se reúna e reivindique o direito de estudar dos filhos, junto ao órgão competente, que no caso em questão é a secretaria municipal de educação.

O supervisor foi mais além, falando da falta de incentivos para a permanência das famílias no campo e conseqüentemente do fechamento das escolas do campo.

Supervisor: No campo também se enfrenta o baixo número de estudantes, né? Que é resultado aí da falta de políticas públicas voltadas para a permanência daqueles que vivem no campo. Porque as famílias, muitas das vezes não têm uma renda fixa, aí eles, pra buscar uma melhoria, acabam migrando do campo para a cidade, e aumentando aí o êxodo rural, e diminuindo a quantidade de aluno da turma. Então é preciso também que haja mais incentivos e políticas públicas voltadas aí à permanência das famílias na zona rural... não haja uma evasão ...um número de evasão muito alta nas escolas do campo.

A situação retratada acima tem gerado grandes impactos econômicos e sociais nas famílias que deixam o campo para ir morar na cidade. Essas famílias, muitas das vezes, não têm condições suficientes para se manter fora do campo. Um dos problemas, especialmente, é a falta de moradia e o desemprego, pois nem sempre a cidade consegue agregar essas famílias.

Além do motivo citado pelo entrevistado, muitas famílias, por falta da oferta do ensino médio na maioria das comunidades, se sentem obrigadas a deixar suas terras em busca de estudo para os filhos maiores que concluíram o ensino fundamental. Isso foi o que

expressaram as alunas B4 e B1 quando lhes perguntado respectivamente “Você acredita que a escola está preparando o aluno para ter sucesso na vida vivendo no campo? Por quê?” “E você pretende permanecer morando no campo quando for mais velha? Por quê?”

Aluna B4: Acho que não. Porque aqui vai ser até o 9º ano. Se eu quiser aprender mais, não vai ter como. Aí eu teria que parar no 9º. Não teria mais como estudar se continuar morando no campo.

Aluna B1. Não. Quero poder estudar fora. Procurar uma educação melhor. Não querendo dizer que os professores daqui...eu aprendo super bem com eles. Mas procurar uma educação mais avançada.

É perceptível que para essas estudantes há disparidades entre o ensino do campo e da cidade, sendo esse último mais refinado e completo, na visão delas. Diante disso, o futuro melhor que elas almejam, tem a cidade como ponte obrigatória para se atravessar e conquistar os seus objetivos. Toda essa situação nos leva a crer que a educação do campo na escola pesquisada, não oferece aos alunos uma perspectiva promissora, não lhes permite sonhar com uma vida que tem o campo como meio e fim para realizar seus projetos de vida.

Sobre a temática dos objetos do conhecimento a pesquisa quis saber o que pensam os alunos. A pergunta foi a seguinte: “Os objetos do conhecimento trabalhados pela escola estão beneficiando a realidade vivenciada pelos alunos do campo?” Todos disseram que “sim” com ênfase para as opiniões a seguir:

Aluna B1: Sim. Tem a ver. Vai ser útil pro meu aprendizado, sim. Pra mim, eu acho super bacana, os conteúdos que eles passam. Basta você procurar entender. Não tenho a reclamar dos conteúdos, não.

Aluna B4: Os conteúdos eu utilizo, sim. A matemática e o português a gente usa mais no dia a dia. Por conta da leitura, o português e matemática com os números. Anotações de alguma coisa vai fazer compra a gente vai utilizar os números sempre pra usar quantidade que vai comprar. História que é mais sobre história, passado, da Amazônia que menos se utiliza. Eu acho.

Aluno B5: Sim. Muitas vezes, sim. Muitas vezes passam os conteúdos...pode dizer que é a vida da gente. A gente leva pro dia a dia. Matemática. Sempre nos usa aqui no campo. Pra fazer uma conta, contar um dinheiro, contar um gado, pesar um cacau.

As falas revelam uma educação “tecnicamente bancária”, pois os alunos veem a escola como mero lugar de aprender a ler e a escrever. O pensamento crítico dos alunos é latente, carecendo de mais instigação para que se desenvolva. Embora os alunos tenham respondido positivamente sobre os conteúdos que lhes são ensinados, porém, mais adiante, o sentimento de inferioridade quanto à estrutura das escolas e carência de recursos pedagógicos é aflorado, e eles apontam diversos aspectos que deixam a desejar no que é oferecido a eles, conforme as falas dos estudantes B1, B3 e B5 ao serem perguntados: “Se você pudesse propor melhorias no ensino na educação do campo, o que sugeria?”

Aluna B1: O que eu ia querer, não só eu, assim como todos os alunos, os pais também querem ver os seus filhos tendo uma educação melhor. Eu queria que os nossos direitos, por nós sermos da roça, poderia ser igual ao da cidade. A gente poder ter acesso a uma sala boa, com ar condicionado, ou que seja ventilador, com materiais melhores pra gente estudar. Uma estrutura melhor da escola. Eu tenho certeza que a gente ia aprender muito mais...igual lá na cidade tem. Porque todos nós somos iguais. Eu tenho plena certeza que vem recursos pra isso.

Aluna B2: É tanta coisa que precisa melhorar...se tivesse biblioteca, outras coisas assim, que muitas escolas têm, mas aqui não tem. Um computador, pra gente pesquisar quando o professor manda. Tem vez que o professor passa dever pra casa e não tem como a gente pesquisar na escola. Não tinha acesso à internet. Agora até que na pandemia deu uma evoluída até boa. Porque como estava muito complicado para os alunos estudar online, aí eles colocaram internet na escola. Só que ainda precisa melhorar muita coisa.

Aluno B5: A construção da escola. Podiam construir uma escola bem maior, melhor, com ar condicionado. Porque esse lugar aqui quando dá assim, umas dez horas, é muito quente. Aí todo mundo fica se abanando. Aí não tem um ventilador. Isso poderia mudar.

No tópico 2 deste trabalho foi mostrado que o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo é amparo pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2000). No entanto, a conquista pela escola almejada, que ofereça o mínimo de conforto e recursos que garantam a qualidade da educação ainda tem um longo caminho a ser percorrido. As afirmativas acima expressam uma realidade habitual no contexto do campo, como enfatizado por Hage (2011):

Em geral essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar. Há situações que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédios próprios funcionando em prédios alugados, barracões de festa, igrejas ou mesmo em casas de professores e lideranças locais (HAGE, 2011, p. 99).

Quanto ao calendário escolar, foi perguntado à diretora e ao supervisor “como acontece o calendário escolar para as escolas do campo.” Eles afirmaram que existe um calendário diferenciado. Já o entrevistado A3 disse que:

Professor A3: Primeiramente nós não temos uma quantidade de aulas, de tempo suficiente pra trabalhar todo o conteúdo. Fatores climáticos também nos impedem de chegar à escola em determinado momento. As vezes na zona rural, por ser estrada de chão, ter pontes e alagamentos, que o período aqui é muito forte e chuvoso, então as vezes nos impede de chegar à escola e completar a nossa carga horária, por motivos climáticos mesmo, de transporte. Às vezes, o aluno também não chega na escola por motivo das estradas estar ruim, os carros que transportam os alunos não chegarem as escolas em tempo hábil. Quando eu não consigo, o que eu faço geralmente é relatar isso para as pessoas que estão à frente da parte pedagógica, diretor, supervisor e orientadores, pra que eu possa procurar uma maneira, de uma certa forma, voltar e passar esses conteúdos novamente.

Como dito acima pelo entrevistado, os professores enfrentam a problemática do transporte, ocasionada pelas chuvas no inverno, as quais dificultam o acesso de professores e

alunos à escola. Em razão de a lotação dos professores do campo ser após a lotação dos profissionais da cidade, sempre há um atraso no início das aulas no campo, conforme já explicado anteriormente pelo professor A1. Então, a existência de um calendário diferente, o qual a diretora e supervisor se referem é no aspecto da elaboração do cronograma de aula por etapa e reajuste de início do ano letivo, ou seja, não existe um calendário diferente para o campo, no sentido de respeitar as condições climáticas e os ciclos agrícolas.

Sobre o calendário das escolas do campo, a LDB 9.394/96, assegura que os sistemas de ensino têm a autonomia na elaboração de um calendário próprio e que seja consoante com a realidade de cada comunidade.

Pelo analisado na escola pesquisada, tanto o currículo e o calendário, entre outros aspectos, não são considerados como elementos primordiais para uma educação do campo de qualidade e que seja reconhecida como tal. Impor ao campo o mesmo planejamento pedagógico proposto para o ensino na cidade é afirmar que não há diferença de realidades.

### 3.3 APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM URUARÁ

Dada a complexidade da educação do campo, seria possível idealizar um projeto educacional que esteja em conformidade com toda a pluralidade imanente que há no território camponês? De que maneira trabalhar os objetos de conhecimentos dialogando com as situações práticas da vida cotidiana dos sujeitos do campo, sem desconsiderar o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular? Como elaborar um currículo específico, que seja diferente do modelo urbano do qual a educação tradicional é baseada? Na impossibilidade de se ter um calendário e currículo próprios para a educação do campo, como fazer as adaptações necessárias? Sem dúvida, todas essas questões nos fornecem fortes indicadores de que a educação do campo por sua magnitude é carregada de grandes desafios a serem enfrentados.

É importante salientar que a educação do campo não é somente um ideário pedagógico, e um modelo de educação privilegiado a ser implantado nas escolas. Mais do que isso, a educação do campo é uma luta por uma concepção de educação e de campo. É uma forma de resistência de um povo diverso, legítimo, que anseia pela garantia de acesso e à permanência na terra. São sujeitos que reivindicam o direito de continuar existindo, produzindo alimentos, gerando vidas. Nesta acepção, na tentativa de obter resposta aos questionamentos levantados, faz-se necessário relembrar de pelo menos três ideias elementares as quais surgiram no nascedouro da educação do campo.

A primeira ideia é que o protagonismo da educação do campo tem que ser dos

sujeitos do campo, ou seja, se pensarmos um projeto pedagógico para as escolas do campo, não dá para negligenciar as necessidades dos principais interessados. O povo do campo tem que ter participação no debate e ter suas ideias e contribuições apreciadas. Desconsiderar isso é silenciar a voz de quem necessita ser ouvido e respeitado. Hage defende a realização de uma “escuta sensível” a tudo o que os sujeitos do campo vêm praticando diariamente na escola “destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente”. Isso é importante para “ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola (HAGE, 2014, p. 1177).

A segunda lógica, é que a educação do campo deve ser vinculada à cultura multifacetada e peculiar que há no campo. Como se sabe, na era do desenvolvimento econômico da sociedade brasileira, a escola migrou para o campo, mas foi um modelo citadino, para atender a classe dominante. Porém, o povo do campo tem seus costumes e modos de vida próprios, que são inerentes as mais variadas formas de existir do povo camponês. A realidade do campo tem que ser inventariada para que os indivíduos possam reconhecer-se, valorizar suas origens e manter as suas tradições.

Por último, a terceira ideia é que a perspectiva da educação do campo, é a da emancipação, da transformação, dos educandos serem sujeitos do processo educativo. É sair da condição de subjugado e passar ser autônomo. Onde eles possam articular a teoria com a prática. É preciso romper com o modelo de ensino baseado na memorização de conteúdo, no qual os sujeitos passam pela escola, mas saem da escola sem a compreensão das contradições, dos problemas existentes e sem a consciência crítica de que eles têm que atuar para provocar a mudança que eles aspiram.

Em síntese, uma proposta compatível para a educação do campo, além de possibilitar a autonomia dos sujeitos, em pensar e agir como legítimos cidadãos e cidadãs, deve englobar toda a multiplicidade camponesa, uma vez que indivíduos do campo são diversos em todas as suas dimensões e manifestações sociais, políticas e culturais. Neste sentido, o projeto educacional para as escolas do campo tem que estar minimamente fundamentado nas concepções abordadas. É isso que diferencia a educação do campo de outros processos educacionais existentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, discutiu-se sobre a organização do trabalho pedagógico e o currículo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental adotado para a educação do campo no município de Uruará, Pará, e foram feitos apontamentos para a construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo. Verificou-se que na escola pesquisada há lacunas a serem preenchidas no que tange ao trabalho pedagógico, carecendo de mais assistência nos recursos didáticos, acompanhamento nos procedimentos metodológicos e formação específica aos professores.

Constatou-se ainda que o currículo não difere do ofertado na zona urbana, assim como o calendário, o qual não é voltado para atender as demandas particulares do campo. Além do mais, a ausência de um projeto político pedagógico que expresse a realidade sociocultural, política e econômica da comunidade escolar, dentre outros atributos essenciais presentes neste documento, colabora para a prática de uma educação silenciadora do diálogo e inviabilizadora da participação popular nas tomadas de decisões. Com isso, conclui-se que a educação do campo e suas aplicações metodológicas na escola pesquisada, ainda não estão suficientemente materializadas a ponto de defini-la objetivamente como uma escola que seja caracterizada como sendo do campo.

A sensação de inferioridade que alguns alunos expressaram está diretamente ligada à falta de melhorias na estrutura dos espaços, nos quais as aulas acontecem nas comunidades rurais. Existe a necessidade de reestruturação desses locais, com a inserção de mais equipamentos e meios tecnológicos, por exemplo, para que esses estudantes tenham melhor acesso aos conhecimentos sistematizados, e não se sintam excluídos do mundo contemporâneo e globalizado em que estamos atualmente.

Também é preciso repensar e reavaliar o formato modular, no sentido de mudança para um cronograma que seja mais apropriado aos docentes e discentes, evitando que o aluno passe um mês inteiro com um único professor e recebendo aulas de um mesmo componente curricular. Essa escalação de aulas, além de apresentar um modelo que pode ser ineficaz ao aprendizado, e ao mesmo tempo, cansativo ao aluno, gera comparações com o ensino ofertado na cidade, uma vez que a rotatividade de professores é maior.

Adiciona-se a todas essas problemáticas, a formação inespecífica à educação do campo e o perfil urbano dos professores, que muitas das vezes é desconectado da cultura camponesa, é também um grande entrave, visto que a maioria não possui a capacitação pedagógica e vivencial para ministrar aulas mais dinâmicas e atrativas, onde os objetos de

conhecimentos dialoguem com a vida cotidiana dos alunos. É necessário que o ensino ofertado no campo seja mais significativo, e a aprendizagem aconteça na sua totalidade.

A escassez na oferta de uma formação docente revela, a posteriori, grandes deficiências na construção da identidade camponesa. Os alunos do campo, devem reconhecer-se e valorizar-se como tal. A falta de instigação impossibilita o aprofundamento e a difusão do pensamento crítico-reflexivo, inibindo o aluno de fazer uma reflexão mais elaborada sobre a escola e o tipo de educação que lhe está sendo oferecida. Isso o obriga a ser coadjuvante em um ambiente que o aflige com a lancinante sensação de ter menos do que merece. É preciso que haja incentivos para que os sujeitos desenvolvam o senso crítico e tornem-se protagonistas não só nas lutas, mas sobretudo, nas conquistas.

Conforme já frisado, a educação do campo, do ponto de vista da legislação teve notável progresso no decorrer da história. Mas na prática, como mostrado na pesquisa, ela ainda apresenta grandes barreiras a serem ultrapassadas. Faz-se necessário suscitar o debate entre a gestão, equipe pedagógica, professores, pais, alunos e demais agentes escolares. O diálogo precisa ser integrativo, simultâneo e presencial. O fator humano, olho no olho, franqueza e liberdade para expressar ideias, sugestões e críticas, é essencial para a criação de um modelo educacional aperfeiçoado e feito sob medida para a realidade que ambiciona transformar.

Para finalizar, com a união de todos e a participação coletiva é possível começar a trilhar um caminho de convergência para as demandas existentes. Assim espera -se que as provocações explicitadas neste trabalho sirvam de centelha para trazer à luz ao debate em torno de uma educação do campo auspiciosa, transformadora e emancipadora.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Terr. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 outubro. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**: diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da educação, 2002. Disponível

em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA). Acesso em: 11 de out. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**: estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)> Acesso em 11 de out. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Currículo sem Fronteiras, PORTO ALEGRE, v. 3, n. 1, pp. 60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.p.18-25.Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 10 outubro. 2020.

DAVIS, John H., GOLDBERG, Ray A. **A Concept of agribusiness**. Harvard University Graduate School of Business Administration, Boston, 1957.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Brasília, 2002.

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.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 15 julho de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCENA, Mariana. **Entenda por que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo**. Disponível em <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT150920-17770,00.html>> Acesso em 11 de out. 2020.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

PIAGET, Jean. **Development and learning**. In: R. E. Riplle, and V. N. Rockcastle, (Eds.), School of Education, Cornell University, Ithaca, (New York): Cornell University Press.

POMPEIA, Caio. **Formação política do agronegócio**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Estatística. Uruará, PA, 2019.

SEMED. Escola Municipal de Ensino Fundamental Sistema Objetivo de Ensino. **Projeto político-pedagógico**. Uruará, 2020.

SILVA, Laurilene Matos. **I Seminário de Educação do Campo**: Um instrumento de mudança e de transformação social. Altamira: UFPA/Faculdade de Etnodiversidade, 2018.

SILVA, Laurilene Matos. **Educação do campo**: estágio supervisionado I. Altamira: UFPA/Faculdade de Etnodiversidade, 2018.

SILVA, Laurilene Matos. **Relato das experiências vivenciadas no estágio supervisionado II**. Altamira: UFPA/Faculdade de Etnodiversidade, 2019.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. Brasil, Autêntica Editora, 1999.

URUARÁ. **Resolução CMEU/ N ° 006 de 04 de março de 2020**: Regulamenta e autoriza, por um prazo de doze (12) meses o funcionamento das escolas públicas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Uruará/PA e validou os estudos anteriores de todos os alunos das escolas ligadas a este Sistema. Uruará, PA, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G.de (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus,1998.

WANDERLEY, Maria Nazaré B. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil**. In: Desenvolvimento e meio ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade natureza. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. ed. 2. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A

### QUESTÕES RELACIONADAS AO TEMA DA PESQUISA:

#### IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A):

Nome. \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolarização: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Pertencimento étnico: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

#### a) QUESTIONÁRIO PARA A DIREÇÃO E SUPERVISÃO

- 1) Como está a gestão e a organização pedagógica da E.M.E.F. Sistema Objetivo de Ensino; turmas do campo?
- 2) A escola possui PPP?
- 3) Como é adotado o currículo para as escolas do campo?
- 4) Como acontece o calendário escolar para as escolas do campo?

#### b) QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES:

- 1) Há quanto tempo você atua nas escolas do campo?
- 2) Você tem formação para trabalhar na educação do campo?
- 3) Quais componentes curriculares você trabalha?
- 4) Você participa de alguma formação continuada? Se sim, quais?
- 5) As formações promovidas pela SEMED priorizam a educação do campo?
- 6) Quais são as suas dificuldades para trabalhar com os alunos do campo?
- 7) Você acredita que é possível melhorar as condições do trabalho pedagógico nas escolas do campo?
- 8) O currículo proposto foi criado para os alunos do campo?
- 9) Em relação aos objetos do conhecimento proposto no plano, você faz adaptações no dia a dia da sala de aula?
- 10) Na sua opinião, há diferença entre o ensino oferecido na cidade e o oferecido no campo?

#### c) QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES:

- 1) Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 2) Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

- 3) Você acredita que a escola do campo está possibilitando melhores condições de ensino?
- 4) Para você o ensino da cidade é melhor que o ensino o campo? Por quê?
- 5) Você acredita que os professores são bem capacitados para trabalhar com os alunos campo?
- 6) Os objetos do conhecimento trabalhados pela escola estão beneficiando a realidade vivenciada pelos alunos campo?
- 7) Você pretende permanecer morando no campo quando for mais velho? Por quê?
- 8) Você acredita que a escola está preparando o aluno para ter sucesso na vida vivendo no campo? Por quê?
- 9) Se você pudesse propor melhorias no ensino na educação do campo, o que sugeria?
- 10) Você e sua família participam de reuniões na escola para debater os problemas existentes?
- 11) Quais são os problemas que você vivencia no seu dia a dia na sua escola?
- 12) Além da sala de aula, vocês utilizam outros espaços?

## APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa de cunho acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará-UFGPA, intitulada “*A organização do trabalho pedagógico e currículo nos anos finais do ensino fundamental da educação do campo de Uruará, Pará*” que tem como objetivos discutir a organização do trabalho pedagógico e o currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental adotado para a educação do campo no município de Uruará, Pará, e fazer apontamentos para a construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo.

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da discente **Laurilene Matos da Silva, matrícula nº 201674740039**, sob a orientação da professora dra. **Carla Giovana Souza Rocha**. Para alcançar os objetivos do estudo será realizada uma entrevista individual, gravada em áudio, com duração aproximada de 30 minutos, na qual você irá responder perguntas pré-estabelecidas. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes preservados.

Esta pesquisa prevê leves riscos emocionais, uma vez que, os participantes podem se sentir desconfortável com o conteúdo das perguntas. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida, o participante receberá suporte emocional do pesquisador e, se necessário a entrevista será cancelada, podendo o participante ser desligado do estudo sem nenhum ônus.

Para participar da pesquisa é necessário que o (a) candidato (a) a participante esteja de acordo com este termo e tenha suas dúvidas sanadas sobre todos os aspectos pertinentes a pesquisa que lhe interessem e devam ser explicitados seguindo o rigor da legislação.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo pesquisador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução nº466/2012).

Eu, \_\_\_\_\_ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar da pesquisa. Declaro que também fui informado (a):

- ✓ Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- ✓ De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim;
- ✓ Da garantia que não serei identificado (a) quanto a divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa;
- ✓ Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido. Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora Laurilene Matos da Silva- contato telefônico: (93) 991474950 – e-mail: lauryllyny@hotmail.com – End: Rua 15 de novembro, nº 1237, Bairro Fluminense, Uruará-Pará.
- ✓ Também que, se houverem dúvidas quanto às questões éticas poderei entrar em contato com o dra. Carla Giovana Souza Rocha, pelo telefone (93) 991722070, Email: crocha@ufpa.br

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (02 laudas), ficando outra via com o pesquisador.

Uruará-PA, \_\_\_\_\_ de novembro de 2021.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora