



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ALINE CRISTINA DE LUCENA

**AS CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EMEIF
MARIANA NÓBREGA DE SOUSA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE
ESPINHARAS-PB**

PATOS – PB
2014

ALINE CRISTINA DE LUCENA

**AS CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EMEIF
MARIANA NÓBREGA DE SOUSA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE
ESPINHARAS-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora:
Prof^a. Msc. Eunice Ferreira Carvalho

PATOS – PB
2014

L935c Lucena, Aline Cristina de
As características e práticas pedagógicas da EMEIF Mariana
Nóbrega de Sousa no Município de São José de Espinharas, PB
[manuscrito] / Aline Cristina de Lucena. - 2014.
70 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Administração Escolar EAD) - Universidade
Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e
Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Eunice Ferreira, CCEA".

1. Educação do Campo. 2. Educação Rural. 3. Práticas
Pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

ALINE CRISTINA DE LUCENA

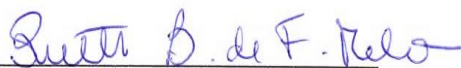
**AS CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EMEIF
MARIANA NÓBREGA DE SOUSA
NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06/12/2014.



Prof^ª. MS. Eunice Ferreira Carvalho / UEPB
Orientadora



Prof^ª. MS. Ruth Brito de Figueiredo Melo
Examinador (a)



Prof^ª. MS. Janine Vicente Dias
Examinador (a)

DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo, Getúlio Celso de Araújo, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

A Odilon Avelino da Cunha, coordenador do curso de Especialização, por seu empenho.

À professora Msc. Eunice Ferreira Carvalho pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Agradeço também ao meu esposo, Getúlio Celso de Araújo, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos difíceis.

Aos meus pais Manoel Cavalcante de Lucena e Francisca Lucena, meus irmãos e sobrinhos pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Ericson Robson de S. Bernardo, Janine Vicente Dias, Gabriela Tavares dos Santos e Nilvanda Dantas Brandão, que contribuíram ao longo de doze meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e Direção da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa que contribuírem para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de classe e de trabalho pelos momentos de amizade e apoio em especial, à Diretora da EEEFM Lúcia Wanderley de Freitas, Simone Alves de Oliveira.

“Lute com determinação, abrace a vida com paixão, perca com classe e vença com ousadia, porque o mundo pertence a quem se atreve e a vida é muito para ser insignificante.”

Charlie Chaplin

RESUMO

No Brasil, um dos maiores problemas do campo é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida da população camponesa. Historicamente a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas e possuía uma visão urbanocêntrica, ou seja, se limitava a transmitir conhecimentos prontos e a mesma metodologia usada na escola urbana era utilizada na escola rural. Nesse contexto, foi proposta uma educação do campo que nasceu do processo de lutas dos movimentos sociais para garantir as populações rurais o direito à educação de qualidade e a implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária. Após várias reivindicações, a legislação educacional brasileira passou a contemplar essa particularidade, também surgiram algumas propostas educativas para o meio rural, além de programas, projetos e ações visando implementar uma Política Nacional de Educação do Campo. O presente estudo tem o objetivo de apresentar as características e práticas pedagógicas da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB. Como metodologia utilizou-se o método do estudo de caso, com abordagem quantitativa do tipo descritiva, bem como, após revisão bibliográfica acerca do tema em questão, a coleta de dados foi operacionalizada através de questionários e análise de documentos. Os resultados encontrados mostram que os educadores compreendem que existe uma diferença entre educação do campo e educação rural e, no entanto desconhecem os princípios que norteiam a proposta da educação do campo. Os docentes admitem que a atual organização da escola inibe a participação da comunidade escolar no processo de gestão. Além disso, percebe-se que há problemas de comunicação entre gestão e professores, há muitas críticas com relação ao PPP e a educação está mais voltada à realidade urbana. Constatou-se a necessidade de ações a serem desenvolvidas pela atual gestão escolar e Secretaria Municipal de Educação, a fim de solucionar os principais problemas encontrados na escola, em especial a carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador e orientador educacional), a ausência de programas de formação continuada específicos para os professores e gestora, a falta de recursos pedagógicos e, principalmente, a construção da identidade de Escola do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Educação Rural. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In Brazil, one of the biggest problems the field is the lack of public policies that ensure their development and improving the quality of life of the peasant population. Historically education policy was organized in accordance with capitalist interests and a vision focused on urban, merely transmitting knowledge ready and the same methodology was used in urban schools to rural schools. In this context, a field education born of the struggles of social movements process was proposed to ensure the country the right to quality education and the establishment of public schools in the areas of agrarian reform communities. After several claims, the Brazilian educational legislation now includes this feature also emerged some educational proposals for rural areas, as well as programs, projects and actions to implement a National Policy of Rural Education. This study aims to present the characteristics and pedagogical practices EMEIF Nóbrega Mariana de Sousa in the municipality of São José de Espinharas-PB. The methodology used the case study method with a quantitative approach descriptive, and, after a literature review on the topic in question, the data collection was operationalized through questionnaires and document analysis. The results show that educators understand that there is a difference between rural education and rural education, yet unaware of the principles underlying the proposal from the education field. Teachers admit that the current organization of the school inhibits the school community participation in the management process. Furthermore, one realizes that there are problems of communication between management and teachers, there are many criticisms regarding the PPP and education is more focused on urban reality. It found the need for action to be taken by the current school administration and the Municipal Education in order to solve the major problems encountered in school, especially the lack of pedagogical support (supervisor, coordinator and counselor) personnel, absence of specific continuing education for teachers and management programs, lack of teaching resources and mainly the construction of the identity of the Field School.

KEYWORDS: Field Education. Rural Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Nível de escolaridade dos professores	33
GRÁFICO 2	Curso Superior dos Professores	34
GRÁFICO 3	Professores com Pós-Graduação	34
GRÁFICO 4	Área da Pós-Graduação	35
GRÁFICO 5	Participação em formação continuada	35
GRÁFICO 6	Tempo de magistério na escola	36
GRÁFICO 7	Tempo de magistério em escolas do campo	37
GRÁFICO 8	Programas federais de incentivo a educação do campo	37
GRÁFICO 9	Principais características dos programas e projetos da escola	38
GRÁFICO 10	Características do calendário escolar	39
GRÁFICO 11	As principais práticas pedagógicas dos professores	40
GRÁFICO 12	Instrumentos metodológicos e avaliativos utilizados	40
GRÁFICO 13	Acesso ao PPP da escola	41
GRÁFICO 14	Desenvolvimento do PPP da escola	42
GRÁFICO 15	Nível de concordância do PPP com a proposta de educação do campo	42
GRÁFICO 16	Concepção sobre o termo educação do campo	43
GRÁFICO 17	Princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo	44
GRÁFICO 18	Parceria da escola com sindicatos rurais e lideranças da comunidade	45
GRÁFICO 19	Participação dos pais, alunos e comunidade nas decisões da escola	45
GRÁFICO 20	Principais opiniões dos pais nas reuniões escolares	46
GRÁFICO 21	Participação das famílias nos eventos e ações da escola	47
GRÁFICO 22	Currículo escolar e questões socioculturais dos povos do campo	47
GRÁFICO 23	Currículo e trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais	48
GRÁFICO 24	Currículo adequado às especificidades dos alunos do campo	49
GRÁFICO 25	Organização do currículo por Temas Geradores	49
GRÁFICO 26	Discussão dos gastos dos recursos financeiros pela comunidade escolar	50
GRÁFICO 27	Utilização dos livros didáticos do PNL D campo	51
GRÁFICO 28	Avaliação dos livros didáticos do PNL D Campo	51
GRÁFICO 29	Realização de projetos escolares envolvendo a comunidade	52
GRÁFICO 30	Conteúdos trabalhados	53
GRÁFICO 31	Recursos didáticos e tecnológicos mais utilizados em sala de aula	53
GRÁFICO 32	Conteúdos e temáticas referentes à realidade do aluno do campo	54
GRÁFICO 33	Reuniões com a gestão sobre cumprimento do currículo	54
GRÁFICO 34	Regularidade do planejamento de ensino	55
GRÁFICO 35	Discussão das práticas, registros e instrumentos de avaliação	56
GRÁFICO 36	Principais problemas da escola	56
GRÁFICO 37	Principais problemas das escolas do campo	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	14
EDUCAÇÃO DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL: CONTEXTO HISTÓRICO.....	14
1.1 EDUCAÇÃO RURAL.....	14
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
1.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
1.5 INICIATIVAS EDUCATIVAS NO MEIO RURAL	24
CAPÍTULO II.....	28
CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	28
2.1 O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS-PB	28
2.2 A EMEIF MARIANA NÓBREGA DE SOUSA – SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS/PB	29
CAPÍTULO III.....	32
ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
CAPÍTULO IV.....	34
AS CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	34
DA EMEF MARIANA NÓBREGA DE SOUSA	34
NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS-PB	34
4.1 CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	34
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS x PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
APÊNDICE A.....	65
APÊNDICE B.....	68

INTRODUÇÃO

No Brasil, um dos maiores problemas do campo é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Nesse sentido, a trajetória histórica da educação destinada à população camponesa é marcada pelo atraso, precariedade física e pedagógica, bem como a extinção de escolas.

A política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas e possuía uma visão urbanocêntrica, ou seja, se limitava a transmitir conhecimentos prontos e a mesma metodologia usada na escola urbana era utilizada na escola rural. Nesse contexto, foi proposta uma educação do campo que nasceu do processo de lutas dos movimentos sociais para garantir as populações rurais o direito à educação de qualidade e a implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária.

Assim, surge um novo debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, a formação docente, organização de conteúdos, materiais didáticos, a elaboração da proposta pedagógica, etc. Demandas das escolas campesinas, como a preocupação por atender às especificidades da vida no campo e a organização das escolas unidocentes, tornam a prática pedagógica um desafio constante para os professores.

O município de São José de Espinharas, localizado no sertão da Paraíba, distante 332 km da capital João Pessoa, com área territorial de 726 km² e 4760 habitantes, atualmente possui cinco escolas ativas na zona rural, com destaque para a EMEF Mariana Nóbrega de Sousa, localizada no Sítio Flores, que possui 224 alunos e se tornou uma escola-núcleo após a desativação de várias escolas unidocentes e a transferência dos alunos para a referida unidade. Diante das discussões e desafios para se pensar a educação do campo, surge o interesse por informações sobre a organização da prática pedagógica desta escola. Dessa forma, analisar as práticas escolares campesinas pode funcionar como estratégia importante de reflexão político-pedagógica.

O presente estudo se constitui a partir de reflexões que emergiram da experiência na referida escola e durante o desenvolvimento da disciplina Concepção e Fundamentos da Educação do Campo, no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Dentro desse contexto, questiona-se: Qual a concepção dos educadores da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa sobre educação rural e do campo? Suas práticas pedagógicas contemplam a realidade dos alunos do campo?

Partindo de tal questionamento, tem-se como objetivo geral: Apresentar as características e práticas pedagógicas da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB; Como objetivos específicos têm-se: (1) Descrever as características e especificidades da prática pedagógica da escola em estudo; (2) Relacionar suas práticas pedagógicas com as propostas político-pedagógicas da Educação do Campo.

A seguir será apresentado o referencial teórico abordando os principais conceitos sobre educação rural e educação do campo, a legislação educacional brasileira, as práticas pedagógicas e iniciativas educativas no meio rural e posteriormente a caracterização do objeto de estudo. Por fim, a metodologia adotada, os resultados alcançados, bem como as considerações finais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL: CONTEXTO HISTÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO RURAL

De acordo com Pires (2012), o Brasil possui uma estrutura fundiária extremamente concentrada, o campo se pauta num modelo agrário caracterizado pela internacionalização da agricultura, o controle tecnológico, o processamento agroindustrial, a comercialização da produção agropecuária e a aquisição de terras. Na educação, as desigualdades são demonstradas pelo elevado índice de analfabetismo. Segundo o IBGE (2010), 23, 2% da população rural com 15 anos ou mais é analfabeta e 79,6 % com 25 anos ou mais de idade não concluíram o ensino fundamental.

A industrialização ocasionou o aumento do fluxo migratório do campo para as cidades e a mudança da produção agroexportadora para a urbano-industrial. A modernização do campo privilegiou os grandes latifundiários não incluindo o agricultor familiar e o processo de industrialização atraiu o camponês. Durante as primeiras décadas do século XX, surgiu a preocupação com a educação rural, porque a elite estava apreensiva com os problemas oriundos da urbanização e principalmente com as consequências do êxodo rural. Essa estratégia, denominada de ruralismo pedagógico, não visava atender as necessidades da população camponesa, mas, apenas a intenção de manter a mão-de-obra no campo.

Para Bezerra Neto (2003), o termo Ruralismo Pedagógico surgiu após um grupo de intelectuais, pedagogos e pensadores defenderem a fixação do homem no campo através da pedagogia. Essa ideologia pretendia incluir técnicas agrícolas no currículo escolar, criando uma escola integrada às condições locais, objetivando conter o êxodo rural por intermédio da educação. Dessa forma, as políticas públicas de educação no Brasil foram direcionadas por uma visão urbanocêntrica, que priorizava as necessidades das cidades e das classes dominantes e considerava o campo um lugar de atraso, nessas políticas a educação do campo ficou prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Como afirma Leite (*apud* ANTONIO E LUCINI, 2007, p. 178):

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

Para Antonio e Lucini (2007), esta concepção de educação rural não considerava a importância da formação escolar para os camponeses. A maioria das escolas construídas no campo eram multisseriadas, isoladas e sua eficácia de ensino questionada. Com o crescimento das favelas nos centros urbanos, o Estado adotou a educação rural como estratégia de conter o fluxo migratório do campo para a cidade, então surgiram iniciativas de caráter assistencial ou privadas que defendiam alguma formação para o trabalho agrícola.

Na década de 60, educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de esquerda, iniciaram o movimento de educação popular. O objetivo desse movimento era promover a participação política das camadas populares e criar alternativas pedagógicas relacionadas às demandas nacionais. A educação libertadora e a educação popular defendida por Paulo Freire resultou no amadurecimento político-pedagógico da concepção da educação do campo.

Em 1964, a repressão política e policial da ditadura militar resultou na suspensão de muitas dessas iniciativas, pois o regime pretendia dar fim aos movimentos camponeses. Durante o processo de resistência à ditadura, os movimentos sociais incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país, em 1984, foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (HENRIQUES *et al*, 2007).

Foi na Constituição de 1988, que a legislação brasileira referente à educação passou a considerar as especificidades das populações camponesas. “Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social” (HENRIQUES *et al*, 2007, pág.15).

Baptista (2003, p. 33) afirma que a educação rural se limitou a transmitir conhecimentos elaborados com a mesma metodologia das escolas urbanas, ignorando a relação com a família, o trabalho agrícola e a comunidade em que a escola está inserida. O currículo oculto da educação rural favorece o êxodo, ao passar a ideia que o rural é lugar de atraso e sem possibilidades, “o papel que a escola exerce é destruidor da auto-estima do agricultor”.

Para a autora, as tentativas de intervenção para melhorar a escola rural, não podem se limitar a atender apenas as carências de infraestrutura e de materiais. O papel da escola vai além das adaptações didáticas à realidade rural e do atendimento às carências, é preciso fortalecer a auto-estima do agricultor familiar. Caldart (2013, p.20-21) explica que a educação rural foi “uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo”.

Diante disso, os movimentos sociais perceberam a necessidade da construção de uma nova identidade para a educação rural, era preciso valorizar as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo e romper com essa concepção que encara o rural como espaço do atraso.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para Caldart (2009, p. 40), a Educação do Campo nasceu num determinado contexto histórico, como uma crítica à situação educacional do povo camponês, “uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo ‘batismo’ (nome) assumiu o contraponto: Educação do campo não é Educação rural”. Os protagonistas de sua criação são os movimentos sociais camponeses e particularmente, o MST ao lutar por escolas nos acampamentos e assentamentos.

Baptista (2003) defende que a educação no meio rural necessita de uma nova identidade que valorize a cultura do homem do campo, seus conhecimentos e experiências, que incentive a preservação do meio ambiente, e a agricultura seja vista como meio de melhorar as condições de vida da população camponesa. Diante desses desafios, a Educação do Campo se fortaleceu durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em Brasília em 1998. O debate é considerado o marco inicial da Educação do Campo no Brasil.

Caldart (2011), afirma que durante a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo decidiu utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de propor uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. A principal preocupação era resgatar o conceito de camponês, termo que representa uma variedade de sujeitos e que infelizmente possui algumas derivações com sentidos pejorativos.

De acordo com Souza (2008), os movimentos sociais questionam a educação rural, principalmente os interesses da classe dominante e as contradições do modo de produção capitalista, propondo a educação do campo como orientadora das políticas e práticas pedagógicas dos trabalhadores rurais. Conforme afirma Fernandes (2013) Educação do Campo fundamenta-se nos princípios do paradigma da questão agrária em que os movimentos camponeses são os protagonistas do processo, enquanto a Educação Rural fundamenta-se nos

princípios do paradigma do capitalismo agrário, no qual os camponeses são subordinados aos interesses do capital. No campo, as relações de poder são organizadas de forma distinta, enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o campesinato organiza o seu território para produção de sua existência.

Segundo Caldart (2009, p. 40), “a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”. Dessa forma, a Educação do Campo não defende um tipo de escola específica para as famílias dos trabalhadores do campo e nem pretende fortalecer a contradição criada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é reconhecer que os camponeses também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e de serem respeitados.

Pires (2012) afirma que a educação do campo nasce em contraposição à educação rural, ao reivindicar políticas públicas específicas e um projeto educativo para a população camponesa. Reconhecer os direitos dos sujeitos que vivem e trabalham no campo e ter uma educação que valorize suas especificidades é uma questão de respeitar a diversidade cultural.

Percebe-se que existe uma discussão conceitual sobre Educação do Campo, tendo em vista que a expressão é nova e se traduz na sua própria origem e história. Os autores geralmente não apresentam um conceito fixo e fechado.

1.3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente a educação brasileira foi privilégio de poucos. A colonização portuguesa priorizou a educação para as elites proprietárias de terras. Alguns fazendeiros, cafeicultores, políticos e senhores de engenho enviavam os seus filhos para estudar em Portugal ou contratavam um professor para ensiná-los em suas próprias residências. Enquanto isso, a maioria da população, mulheres, escravos e trabalhadores rurais permaneciam distante da escola.

Conforme Nascimento (2009), a educação brasileira destinada aos camponeses foi historicamente marcada pelo descaso. Até os anos de 1930, não existiam ações governamentais que valorizassem a educação rural, bem como as constituições de 1824 e

1891 nem mencionavam o tema. Desde o Brasil colônia até a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino estava voltado para a elite dominante.

De acordo com Jesus (2006), a primeira constituição brasileira de 1824 assegurava o ensino primário a todos os cidadãos, no entanto a educação era privilégio de poucos, principalmente no meio rural, porque a elite brasileira não via a necessidade de educar negros e agregados. Ser cidadão significava ser proprietário de terras, bens ou possuir cargos políticos. Conforme Gadotti (1995) apesar da Constituição Imperial assegurar o ensino primário gratuito para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu no completo abandono, tendo em vista, que no final do império o país tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

A Primeira República (1889-1930) herdou grande número de analfabetos, poucas escolas primárias e secundárias, poucos recursos financeiros e pressões populares. Foi um período marcado por várias reformas na educação escolar em todo o País. A Constituição republicana de 1891 instituiu a laicidade do ensino público. O atraso industrial era justificado pela pouca educação escolar. Nas décadas de 1920 e 1930, espalharam-se por todo o país as escolas normais para formar professores, os liceus, os seminários e colégios que ofereciam o ensino secundário. Foi criada em 1924 a ABE (Associação Brasileira de Educação) que impulsionou o movimento renovador da educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em favor do ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório (GADOTTI, 1995).

De acordo com Henriques (2007) a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, o financiamento do ensino deveria ser responsabilidade da União, mas os estados e municípios permaneceram com esta função. A Constituição de 1937 introduziu o ensino profissionalizante, vinculou a educação ao mundo do trabalho. Foi uma educação caracterizada pela submissão às necessidades da industrialização. Já a Constituição de 1946 deu importância a descentralização do ensino, sem tirar a responsabilidade do Estado. Destinou recursos para a educação e assegurou o ensino primário gratuito. No entanto, apesar de incrementar o ensino rural, obrigava às empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhavam mais de cem pessoas, a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos.

Em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), propondo fins genéricos para a educação, aplicáveis a qualquer realidade, não demonstrava, portanto, muita preocupação com a educação rural. A escola rural ficou sob responsabilidade

dos municípios, porém, pela falta de recursos humanos e financeiros, essa educação foi marginalizada. Nesse contexto, na década de 60, surgiram movimentos importantes na construção da educação do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), os sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o trabalho das ligas camponesas e a ação pastoral de bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire (PIRES, 2012).

Na Constituição de 1967, sob o controle ditatorial dos militares, identifica-se a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais a oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos, no entanto, determinava como nas Constituições de 1937 e 1946, que apenas as empresas comerciais e industriais deveriam oferecer, em cooperação, o ensino para seus trabalhadores menores de idade, excluindo dessa obrigação às empresas agrícolas (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011).

Segundo Henriques (2007), em 1967, o governo criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que pretendia acabar com o analfabetismo em dez anos, mas não obteve resultados satisfatórios. Diante da elevada taxa de analfabetismo do país, o programa se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola. Durante o regime militar, foi sancionada a LDB nº 5.692/71 e novamente a principal função da escola volta a ser a formação para o mercado de trabalho. A educação rural foi posta a serviço da produção agrícola. Para Jesus (2006, p.26), nesse período “houve um aumento considerável do número de vagas nas escolas, possibilitando maior ingresso da classe desfavorecida economicamente. Entretanto, a escola não estava preparada para acolher a classe subalterna”, a consequência disso foi a potencialização da repetência e evasão escolar.

Na década de 1980, durante a resistência à ditadura militar, os movimentos ligados à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. “A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (HENRIQUES, 2007, p. 11).

A Constituição de 1988 ampliou as obrigações do Estado no setor educacional. Proclamou que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para

o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática, garantia de padrão de qualidade e o piso salarial dos profissionais de educação.

A legislação educacional brasileira, a partir da LDB 9.394/1996, estabelece um novo marco na educação do campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as especificidades regionais e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo. Conforme aponta Pires (2012), o documento traz elementos importantes para a educação do campo, ao reconhecer nos artigos 23, 26 e 28, as necessidades educacionais, a diversidade sociocultural, o direito a igualdade e a diferença:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar -se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes de universidades e de órgãos públicos criaram o Movimento por uma Educação do Campo. A partir desse movimento, em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.16) o evento “foi uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação”.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), estabelecendo o tratamento diferenciado para a escola rural, no entanto, a lei recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a

universalização do transporte escolar. Para Henriques (2007, p. 17), na criação desse plano “o legislador não levou em consideração o fato de que a unicodência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino”. Além disso, a universalização do transporte escolar gerou alguns problemas, tais como, o fechamento de escolas e a transferência de alunos para escolas urbanas, o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e a necessidade de percorrer trajetos longos.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 foram instituídas as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Estas diretrizes constituem um conjunto de princípios e de processos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a todas as etapas e modalidades da educação básica, destacando a elaboração de propostas pedagógicas que incluam um projeto de desenvolvimento sustentável e a participação das comunidades na implementação da gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com as especificidades do campo.

A partir de 2008, houve a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O documento define o conceito de Educação do Campo, que compreende Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. As diretrizes complementares orientam que o atendimento da educação básica no campo seja o mais próximo possível da comunidade do estudante, estabelece também os critérios para a nucleação de escolas e o transporte escolar.

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino. O Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, definindo os princípios da educação do campo, o apoio técnico e financeiro do MEC aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios e a instituição da Comissão Pedagógica Nacional para acompanhamento dessa

política. O Decreto faz algumas considerações sobre a escola do campo em seu parágrafo primeiro do Art. 1º:

§ 1º ara os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, incluindo as comunidades indígenas; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 3º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no item II.

Percebe-se que o significado de escola do campo apresentado no Decreto se refere apenas a diferença entre a escola da cidade e escola do campo, como se o termo estivesse unicamente relacionado com sua localização.

1.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo Caldart (2011), pensar em uma proposta de escola do campo é pensar num conjunto de transformações que dizem respeito ao próprio papel da escola, a gestão, a pedagogia, os currículos e a formação dos educadores. Nessa lógica, Fernandes (2011, p.142) reforça:

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo... enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

Nesse sentido, Caldart (2011) esclarece que a transformação quanto ao papel da escola, está na necessidade de assumir três compromissos combinados entre si: O compromisso ético/moral com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais e o esforço para traduzir em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de ensino e de aprendizagem, os demais compromissos; O compromisso com a intervenção social que diz respeito ao vínculo com projetos desenvolvimento regional e com a formação para o trabalho do campo; E por fim, o compromisso com o resgate, conservação e recriação da cultura do povo do campo.

Nessa discussão se coloca também Pires (2012, p. 117), ao afirmar que “a gestão democrática poderá possibilitar alterações na prática pedagógica e contribuir para melhorar a qualidade da educação”. Mas, para isso é preciso que exista vontade coletiva de construir uma gestão democrática capaz de transformar as práticas escolares. Caldart (2011) ao refletir sobre a transformação da pedagogia escolar preocupava-se em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas também fora dela.

De acordo com Pires (2012) é essencial viabilizar nas escolas do campo a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Para tanto, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser democrático, partindo da análise do contexto da escola e da concepção, finalidades e princípios da Educação do Campo. O currículo deve ser aberto aos conteúdos, trabalhar o território, a terra, a cultura e não ser mais baseado em uma visão generalista, em uma visão única de conhecimento. É recomendável organizar o currículo a partir de Temas Geradores. No processo de escolha do tema, a escola e a comunidade devem participar da discussão.

Nesse contexto, Gehrke (2010, p. 168) ressalta que “a prática pedagógica do educador precisa perseguir o desenvolvimento humano, as características pessoais e as vivências socioculturais como formadoras do currículo escolar”.

Um dos maiores desafios da escola do campo está sendo a construção de uma nova identidade para seus educadores (as). Os professores são vítimas de uma formação deficiente, de um sistema educacional que desvaloriza seu trabalho, que muitas vezes utiliza o meio rural como penalização. Sendo assim, suas práticas acabam por reproduzir novas vítimas. Cursos em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo e universidades públicas estão contribuindo para a formação desse novo perfil de professor (a), como por exemplo, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com Caldart (2011), o MST defende uma proposta pedagógica denominada de Pedagogia do Movimento, que consiste na união de diversas pedagogias construídas ao longo da história e, segundo a mesma autora, são elas: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história e pedagogia da alternância.

A autora destaca ainda, que atualmente são poucas as propostas pedagógicas que consideram o campo como referência, geralmente as escolas urbanas ainda são tomadas como parâmetros. A escola do campo necessita trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, produzindo valores, conhecimentos

e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A educação não impede por si só o êxodo rural, mas se combinada com reforma agrária, com ações políticas, econômicas e culturais, ela pode ser um elemento importante na construção do desenvolvimento do campo.

1.5 INICIATIVAS EDUCATIVAS NO MEIO RURAL

De acordo com Silva (2006), faltam informações mais precisas e avaliativas sobre as alternativas existentes de educação no meio rural. São poucos os estudos que buscam analisar os processos de implementação e os resultados de tais experiências. As primeiras experiências brasileiras de formação em alternância surgiram na década de 60, no estado do Espírito Santo, com a denominação de Escolas Família Agrícola (EFAs). E nos anos 80, no estado de Alagoas, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs), porém consolidadas na Região Sul do país e sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs.

As EFAs e as CFRs têm sua origem na França e se espalharam para outros países. No Brasil, as propostas buscavam fortalecer a formação em alternância, que combina períodos de formação agrícola na propriedade com a formação teórica na escola e as disciplinas básicas com a preparação para a vida associativa e comunitária (BOF *et al* 2006). Segundo Arroyo (2011), a pedagogia da alternância busca integrar a escola com a família e a comunidade do aluno, através da articulação entre tempo escola e tempo comunidade.

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 01 de fevereiro de 2006, recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo, segundo o relatório, a metodologia vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), nas formas de Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), pela sua expansão com 217 escolas em aproximadamente vinte estados brasileiros, apresenta-se como uma alternativa bem sucedida e bem avaliada.

A Escola Ativa é mais uma alternativa educacional desenvolvida para a zona rural. Para Bof (*et al* 2006) baseia-se no modelo pedagógico da *Escuela Nueva*, implementada na Colômbia em 1975. A Escola Ativa é uma estratégia metodológica voltada para as escolas multisseriadas, inclui recursos pedagógicos e estratégias inovadoras que visam à melhoria da qualidade e eficiência da educação. A proposta é fundamentada nas seguintes concepções:

aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social, professor como facilitador e estimulador, aprendizagem cooperativa, gestão participativa da escola, avaliação contínua e promoção flexível. No Brasil, a Escola Ativa teve início em 1997 se expandindo pelos municípios e Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A nucleação de escolas rurais é outra experiência usada no Brasil que se iniciou na década de 70, nas regiões Sul e Sudeste. O método surgiu nos EUA e aplicou-se em diversos países, como Índia, Costa Rica, Líbano e Irã. A nucleação consiste na desativação de escolas e a transferência dos alunos para uma escola núcleo, normalmente localizada em uma área central. Conforme a LDB (2013, p.291), baseando-se no modelo norte-americano, “a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno”.

Bof (*et al* 2006, p.117) afirma que os defensores da nucleação argumentam que as escolas nucleadas são melhores e mais eficientes do que as isoladas, também conhecidas como unidocentes ou multisseriadas. “A nucleação aposta na eliminação das multisséries e isolamento pedagógico a que estão submetidas às escolas rurais, o que impede o exercício contínuo de supervisão escolar e outras tarefas administrativas e pedagógicas”. No entanto, a autora diz que não existe um consenso sobre os resultados da nucleação em relação à aprendizagem e bem-estar dos alunos.

A prática vem sendo apresentada como estratégia para a educação no meio rural em várias regiões do país. Os argumentos utilizados por seus defensores são: baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência, facilitação da coordenação pedagógica, racionalização da gestão e dos serviços escolares e a melhoria da qualidade da aprendizagem. No entanto, alguns pontos negativos foram identificados, como a adoção da mesma organização das escolas urbanas em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física e equipamentos, e ainda o fato do processo ser desenvolvido sem o diálogo com as comunidades. Outro problema diz respeito ao transporte escolar do campo para o campo, e principalmente do campo para a cidade (LDB, 2013).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece alguns critérios para a nucleação e o atendimento pelo transporte escolar.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos,

cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Para Bof (*et al* 2006), verifica-se a falta de estudos avaliativos sobre os resultados dessas estratégias no desempenho dos alunos, nas escolas e comunidades, bem como estudos sobre custos. A autora recomenda cautela ao optar pelo processo de nucleação e a utilização do transporte escolar, é preciso determinar quando é viável, quais os critérios para sua implantação e seus resultados na aprendizagem e vida dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) tem desenvolvido programas, projetos e ações para implementar uma Política Nacional de Educação do Campo. Henriques (2007) descreve os objetivos das principais estratégias para o fortalecimento dessa política:

- Saberes da Terra - Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional.
- Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo - Estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo.
- Revisão do Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 - Tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE, condizentes com uma Educação do Campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos.
- Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo - Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática.
- Apoio à Educação do Campo - Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino

fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada.

- Licenciatura em Educação do Campo - Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

As diferentes ações realizadas pelo governo para construir uma Política Nacional de Educação do Campo representam uma conquista das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, esses avanços são uma constatação de que esta particularidade está sendo respeitada.

CAPÍTULO II CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 O MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS-PB

Elevado a categoria de município pela Lei Estadual 2.687, de 26-12-1961, São José de Espinharas situa-se na região oeste do Estado da Paraíba, mesorregião do sertão paraibano e microrregião de Patos, distante 332 km da capital João Pessoa. Com área territorial de 726 km², segundo o IBGE (Censo 2010), sua população é de 4.760 habitantes, dos quais 3.143 residem na zona rural e 1.617 na zona urbana.

O valor do rendimento mensal per capita na zona rural é igual a 170,67 reais, enquanto na zona urbana é de 256,00 reais. Estes dados revelam a desigualdade existente na região. O município tem como principal suporte econômico as atividades do setor de serviços cuja participação equivale a 19.352, seguido da agropecuária com 6.037 e da indústria com 3.085.

Quanto à educação, a população residente alfabetizada na zona rural é igual a 1839 pessoas (apenas 58,5 %), na zona urbana é de 1120 pessoas (69 %). O total de pessoas com 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto é igual a 2.933 pessoas (62 %), fundamental completo e médio incompleto equivale a 491 pessoas (10 %), médio completo e superior incompleto a 482 pessoas (10 %), superior completo equivale a 37 pessoas (0,78 %). A população residente que nunca frequentou creche ou escola é igual a 927 pessoas (19 %).

Segundo o INEP (2013), o município possui 09 estabelecimentos de ensino em atividade, sendo 07 escolas municipais, 01 estadual e 01 particular. Na zona rural funcionam 05 escolas, sendo 04 multisseriadas, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Escolas da Zona Rural em São José de Espinharas-PB no ano de 2013.

Escolas da Zona Rural	Total de Alunos Pré - escola	Total de Alunos Ensino Fundamental	Total
EMEIF Fideralino Wanderley	06	14 - anos iniciais	20
EMEIF Né Marinho	07	07 - anos iniciais	14
EMEIF Olívia Wanderley	00	08 - anos iniciais	08
EMEIF Professor Pedro Torres	03	15 - anos iniciais	18
EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa	29	104 – anos iniciais 88 – anos finais	221

Fonte: A autora, extraído de <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

Observa-se no quadro acima que a EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa se destaca quanto ao total de 221 alunos matriculados no ano de 2013. As demais escolas são de pequeno porte, possuindo uma ou duas salas de aula no sistema multisseriado.

2.2 A EMEIF MARIANA NÓBREGA DE SOUSA – SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS/PB

De acordo com seu PPP, a EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa está localizada na fazenda Flores, zona rural do município de São José de Espinharas, edificada num terreno de 63.523 m², dentro da propriedade do senhor Mozart Wanderley da Nóbrega. O nome da escola é uma homenagem à avó do proprietário.

A escola foi fundada em 1978, na administração do prefeito Antônio Murilo Wanderley da Nóbrega, coordenada pelo Pólo Nordeste. Naquele período funcionava apenas o Ensino Fundamental I, com o total de 82 alunos e quatro professoras: Maria de Fátima Morais Lobo, Francisca Morais, Maria Leônia da Silva e Luiza de Souza. Na época a secretária de educação era Núbia Wanderley.

Em 1979, surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que funcionava à noite com a professora Maria de Fátima Morais Lobo. O programa atendia adultos que não podiam estudar durante o dia, já que tinham que trabalhar para sustentar suas famílias. As atividades escolares funcionaram normalmente até 1986.

Em 1987, por motivos de ordem política, na administração do prefeito José de Sousa Gomes, a escola encerrou suas atividades durante três anos, voltando a funcionar em 1990, sob a direção de Maria Nazione da Nóbrega. Em 1998, na segunda administração do prefeito José de Sousa Gomes, foi implantado o ensino fundamental II.

A direção informou que atualmente, o setor administrativo da escola dispõe de diretor escolar, diretor adjunto e duas secretárias escolares. O corpo docente é composto por 20 professores, sendo 02 da educação infantil, 09 do ensino fundamental I e 09 do fundamental II. A equipe de apoio conta com 12 auxiliares de serviços gerais, 01 auxiliar de biblioteca, 06 motoristas e 02 inspetores. A escola tem 224 alunos, sendo 24 da educação infantil, 99 do fundamental I e 101 do fundamental II. Os programas desenvolvidos na escola são: Mais Educação Campo, PSE (Programa Saúde na Escola) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

O Programa Mais Educação Campo tem como objetivo contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. A proposta do Programa contempla, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico, agroecologia, iniciação científica, educação em direitos humanos, cultura e arte popular, esporte e lazer, memória e história das comunidades tradicionais.

Na escola as atividades complementares realizadas são: Acompanhamento Pedagógico (Reforço Escolar) – Matemática e Português; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer - Atletismo, Corrida de Orientação e Ciclismo, Brincadeiras, Jogos Não Estruturados, Recreação/Festas Etc.

O Programa Saúde na Escola (PSE) contribui para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e atenção à saúde, visando o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se organiza em torno do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, com o objetivo de fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária de crianças, adolescentes, jovens e idosos. Ocorre por meio do trabalho em grupos ou coletivos e organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências. A escola possui ainda uma sala de recursos multifuncionais, um programa federal que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.

Os recursos financeiros da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa provêm do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE), consiste na transferência financeira às escolas públicas da educação básica com o objetivo de gerar a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. A escola recebe ainda recursos do PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar é um programa de assistência financeira suplementar com vista garantir no mínimo uma refeição diária aos alunos beneficiários. Os recursos desses programas são transferidos de acordo com o número de alunos e geridos pelo Conselho Escolar.

O Conselho Escolar é constituído por pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Possui funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Entre as atividades dos conselheiros estão, por exemplo, fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto pedagógico com a direção e os professores.

A direção informou ainda, que alguns professores também participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIC). O pacto tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social.

Quanto à infraestrutura, a unidade possui 10 salas de aula, sala de professores, biblioteca, cozinha com despensa, laboratório de informática, direção, banheiro para alunos, banheiro para funcionários, depósito, pátio interno, quadra esportiva, sala multifuncional.

A escola ainda cede espaço para três turmas do Ensino Médio que pertence a E.E.E.F.M. José Américo de Almeida. Como o Ensino Médio é oferecido apenas na rede estadual e na zona urbana do município, essa ação foi uma forma de facilitar o acesso dos alunos residentes na zona rural, disponibilizando três salas de aula na própria unidade.

CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de apresentar as características e práticas pedagógicas da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB, esse estudo possui uma abordagem quantitativa, como explica Gonsalves (2001), é uma pesquisa que explana causas, através de medidas objetivas, testando hipóteses e utilizando estatística.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois tem como finalidade descrever as características de um objeto de estudo, além de descrever características de uma população ou fenômeno (MARTINS, 2007, GONSALVES, 2001).

Quanto ao método, utilizou-se do estudo de caso, que, conforme Gonsalves (2001, p.67) “é um tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno”. Nesse sentido, Vieira e Zouain (2004) explicam que o estudo de caso pode ser utilizado de modo exploratório, quando visa levantar questões e hipóteses para futuros estudos, através de dados qualitativos. Também pode ser descritivo, quando realiza associações entre variáveis, normalmente com evidência de caráter quantitativo.

Na coleta dos dados, foram utilizadas informações secundárias através da análise de documentos existentes na escola de interesse do pesquisador, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). A pesquisa documental é feita através da análise de documentos do interior dos órgãos públicos ou privados, ou com pessoas (VERGARA, 2007). Pode ser considerada, também, uma pesquisa bibliográfica. Gil (2010) afirma que a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já publicado. Neste sentido, foram utilizados materiais publicados em livros, revistas, redes eletrônicas, entre outros meios que contribuam com informações sobre o tema.

A coleta dos dados também foi obtida através da aplicação de questionário, incluindo questões abertas e fechadas. O instrumento consiste em uma série de perguntas por escrito apresentadas ao respondente. No questionário aberto, as respostas são livres, já no fechado, o respondente faz escolhas ou pondera as alternativas apresentadas (VERGARA, 2007). A aplicação dos questionários ocorreu no dia 30 de outubro de 2014 nos turnos manhã e tarde, na ocasião foram entregue questionários iguais para 16 professores e um exclusivamente para a diretora, embora com algumas questões semelhantes. A coleta dos dados seria realizada com todos os 20 (vinte) docentes da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa, no entanto, deste universo

encontravam-se quatro afastados temporariamente de sala de aula. Após a coleta das informações, foi utilizado o programa Microsoft Excel para facilitar a análise dos dados e criação de gráficos.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, optou-se por professores e diretora da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa para fornecerem os dados necessários para a compreensão do objeto de pesquisa.

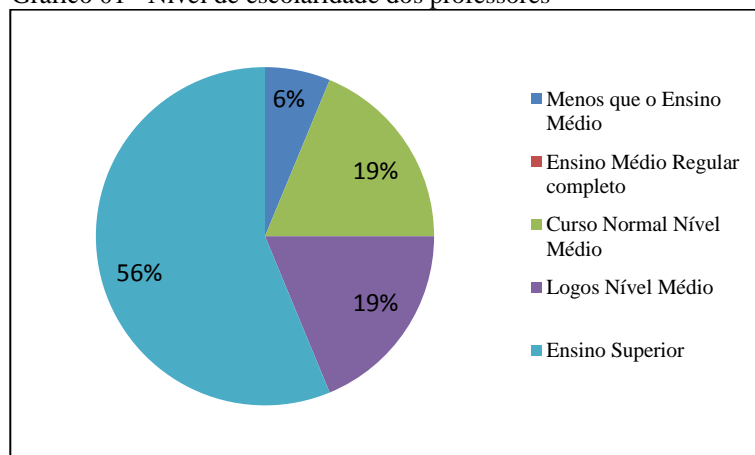
De acordo com o objetivo traçado e a metodologia estabelecida, obtiveram-se as informações apresentadas a seguir sobre as características e práticas pedagógicas da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa, alcançando desse modo, a etapa da análise dos resultados.

CAPÍTULO IV
AS CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DA EMEF MARIANA NÓBREGA DE SOUSA
NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE ESPINHARAS-PB

4.1 CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A caracterização da prática pedagógica da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB teve como ponto de partida, a aplicação de questionários com a diretora e 16 professores que atuam na referida escola. As questões feitas versaram sobre o planejamento de ensino, orientações educacionais, seleção de conteúdos, metodologia, projetos escolares, participação da comunidade escolar, relação família-escola, etc. Destacam-se, a seguir, alguns resultados.

Gráfico 01 - Nível de escolaridade dos professores

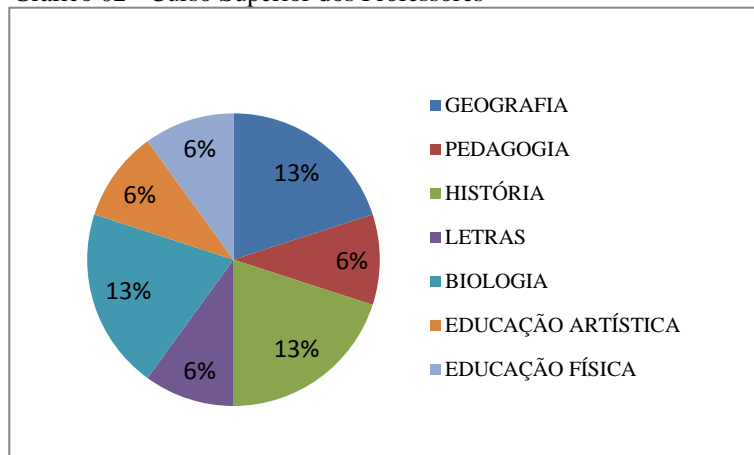


Fonte: A autora.

A partir das informações prestadas pelos respondentes verificou-se que 56% dos professores possuem nível superior, deste total 89% trabalham com os anos finais do ensino fundamental. Sendo que os 44% restantes que não possuem ensino superior ministram nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à diretora escolar, ela afirmou ter curso superior em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Para Bof *et al* (2006), o nível de escolaridade dos professores demonstra a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental I, apenas 9% apresentam formação superior. O total de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural.

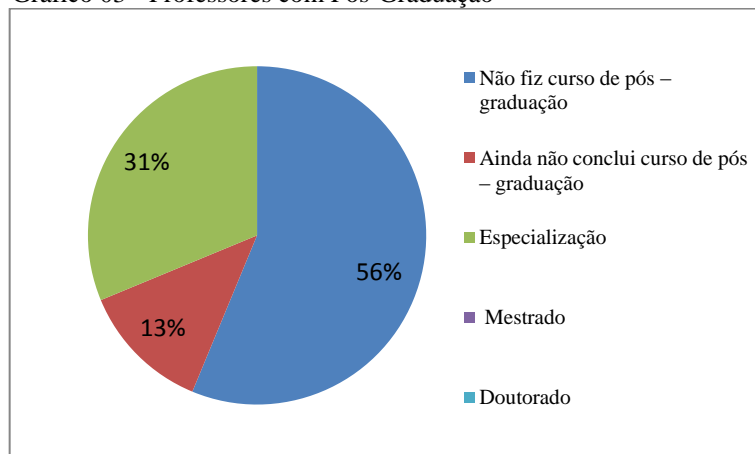
Gráfico 02 - Curso Superior dos Professores



Fonte: A autora.

O quadro acima mostra os cursos de licenciaturas dos professores da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa: Geografia, Pedagogia, História, Letras, Biologia, Educação Artística, e Educação Física. Percebe-se que os professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental são mais preparados. Pires (2012) ressalta a importância de articular a formação e a preparação dos professores do campo para a gestão de processos educativos escolares e também para a gestão de processos educativos comunitários, ou seja, habilitar os docentes para promover profunda articulação entre escola e comunidade.

Gráfico 03 - Professores com Pós-Graduação

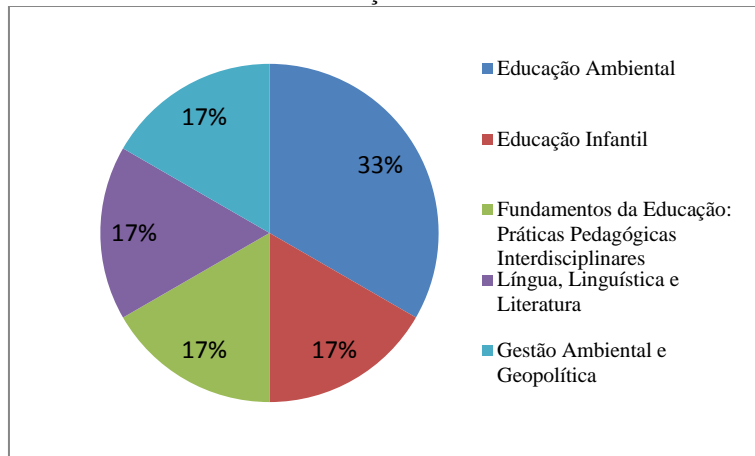


Fonte: A autora.

A Gráfico acima demonstra que 31% dos professores possuem uma especialização, enquanto que 13% ainda não concluíram o curso e outros 56% não cursaram. A diretora afirmou que ainda não fez curso de pós-graduação. Antunes-Rocha e Martins (2011) destacam que as necessidades existentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampla, mais totalizante, porque ele lida com várias dimensões educativas

presentes nessa realidade. A demanda de uma formação docente multidisciplinar vem se constituindo em um novo desafio para a educação do campo.

Gráfico 04 - Área da Pós-Graduação

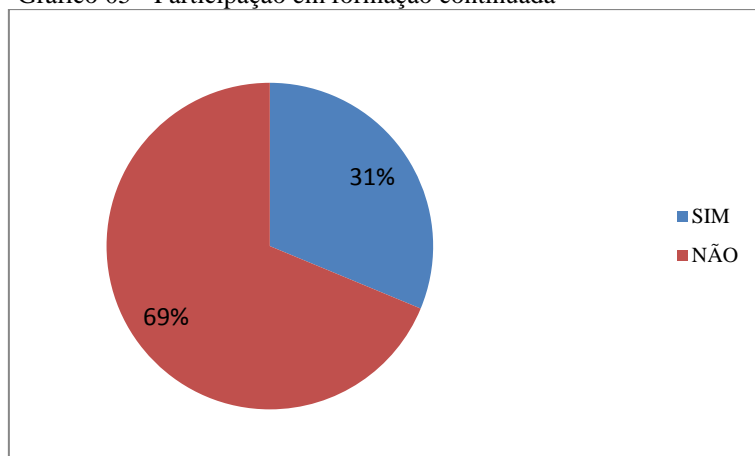


Fonte: A autora.

Os cursos de especialização realizados pelos professores contemplam as áreas de Educação Ambiental, Educação Infantil, Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Língua, Linguística e Literatura e Gestão Ambiental e Geopolítica. A Resolução CNE/CEB n.2/2008 (Brasil/MEC/CNE, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica orienta em seu art. 7º, parágrafo segundo, sobre a formação docente e pessoal de apoio:

§ 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.

Gráfico 05 - Participação em formação continuada



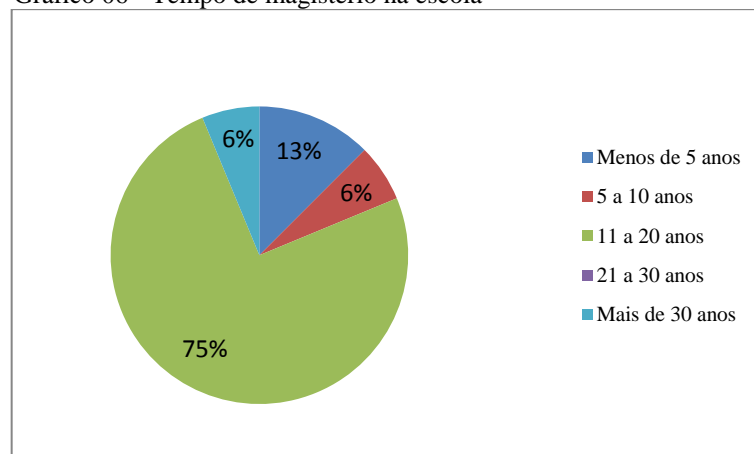
Fonte: A autora

A Gráfico acima demonstra que 69% dos professores afirmaram que participaram de curso de formação continuada nos últimos dois anos, principalmente com relação ao PENAIC

(Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e 31% não participaram. A diretora não participou de nenhuma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos. Quanto à capacitação em gestão escolar, ela afirmou que se capacitou durante o curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), afirmam que na zona rural se encontra o maior número de professores leigos e geralmente os programas de formação de professores, incluindo os cursos do magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo.

Para Souza *et al* (2008) é um desafio não haver formação continuada e específica para os profissionais da Educação do Campo, ou qualificação vinculada às necessidades e especificidades dessa área. Apenas recentemente encontramos escolas que se comprometem com essa formação e com as especificidades no e do campo.

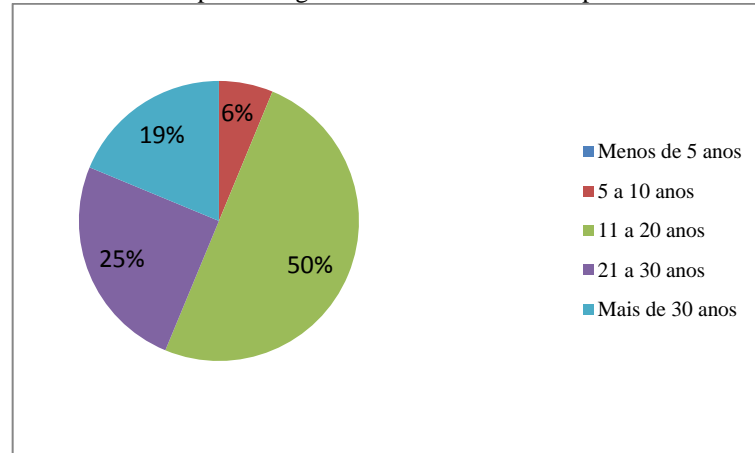
Gráfico 06 - Tempo de magistério na escola



Fonte: A autora

Quanto ao tempo de magistério na EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa, 75% dos professores responderam que trabalham entre 11 a 20 anos na escola. Chama a atenção que 01 professora (6%) leciona nesta escola há mais de trinta anos. A diretora escolar declarou que trabalha nesta escola há 12 anos, sendo que durante 10 anos atuou como professora das séries iniciais do ensino fundamental e há 02 anos assumiu a direção da escola.

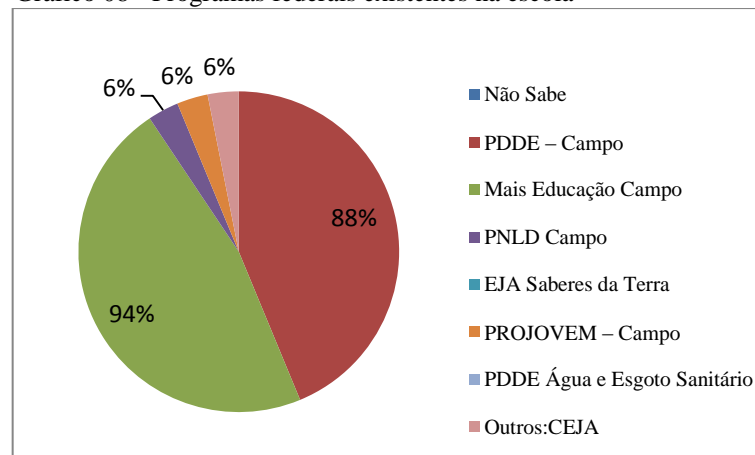
Gráfico 07 - Tempo de magistério em escolas do campo



Fonte: A autora.

Quanto ao tempo de magistério em escolas do campo, 50% dos professores responderam que também trabalham entre 11 a 20 anos na zona rural. Também chama a atenção que 03 professoras (19%) trabalham há mais de trinta anos com escolas do campo. A diretora escolar afirmou que sua experiência com escola do campo diz respeito ao tempo de serviço na EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa, ou seja, 12 anos atuando nesta escola.

Gráfico 08 - Programas federais existentes na escola

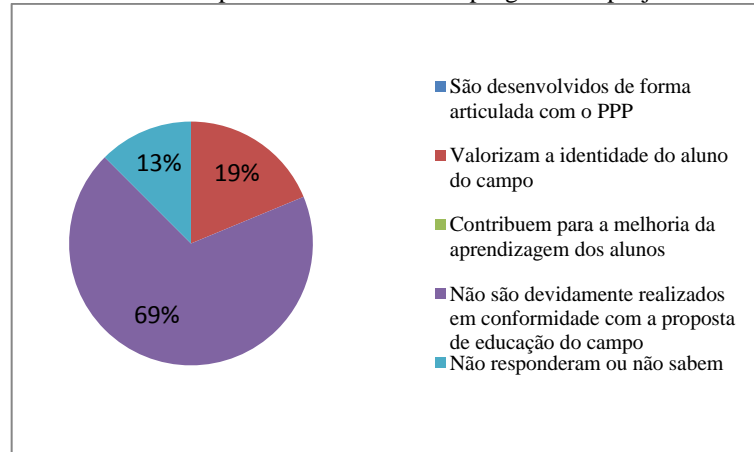


Fonte: A autora.

Quanto aos programas federais existentes na escola de incentivo a educação do campo, 94% responderam que têm conhecimento da existência do programa Mais Educação Campo e 88% responderam que a escola tem o PDDE Campo. No entanto apenas 01 professora (6%) lembrou que a escola tem o PNLD Campo e 01 destacou a existência do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). A diretora escolar afirmou que a escola é atendida pelos programas PDDE-Campo, Mais Educação Campo, PNLD Campo, Projovem-Campo e PDDE Água e Esgoto Sanitário.

A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e práticas pedagógicas; Formação inicial e continuada de professores; Educação de jovens e adultos e educação profissional; e infraestrutura física e tecnológica. As diversas ações e programas de incentivo a educação do campo são baseadas nesses quatro eixos do PRONACAMPO.

Gráfico 09 - Principais características dos programas e projetos da escola



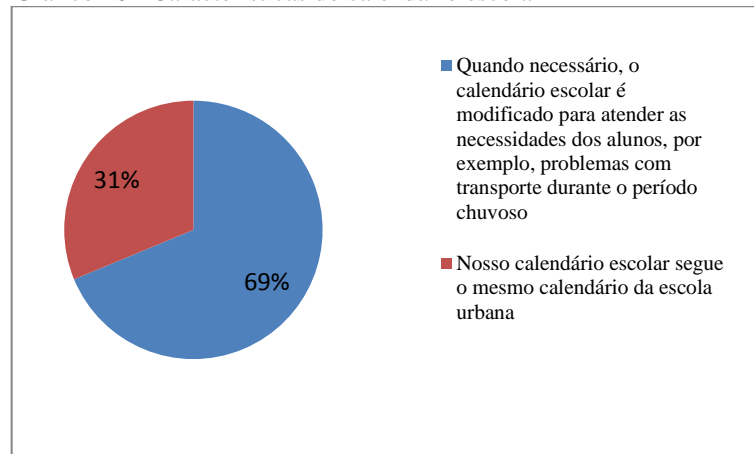
Fonte: A autora.

Quanto as principais características dos programas e projetos existentes na escola, os professores (69%) responderam que não são devidamente realizados em conformidade com a proposta de educação do campo. Enquanto que 19% afirmaram que os mesmos contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos e outros 13% acreditam que são desenvolvidos de forma articulada com o PPP da escola. A gestora indicou como principal característica dos projetos e programas desenvolvidos o fato de contribuírem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. No parágrafo único do art. 2º está escrito:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Gráfico 10 - Características do calendário escolar



Fonte: A autora.

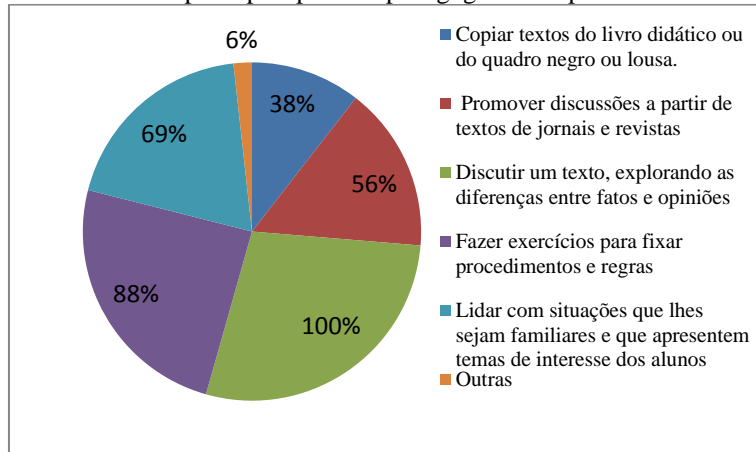
A principal característica do calendário escolar apontada por 69% dos professores revela que quando necessário, o calendário escolar é modificado para atender as necessidades dos alunos, por exemplo, problemas com transporte durante o período chuvoso. No entanto, 31% dos professores e a diretora afirmaram que o calendário escolar segue o mesmo calendário da escola urbana do município. No artigo 28 da LDB 9.394/1996, está previsto as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Para Bof *et al* (2006) a nucleação geralmente não apresenta uma proposta pedagógica exclusiva, seguindo as mesmas diretrizes curriculares do sistema educacional as quais as escolas estão vinculadas.

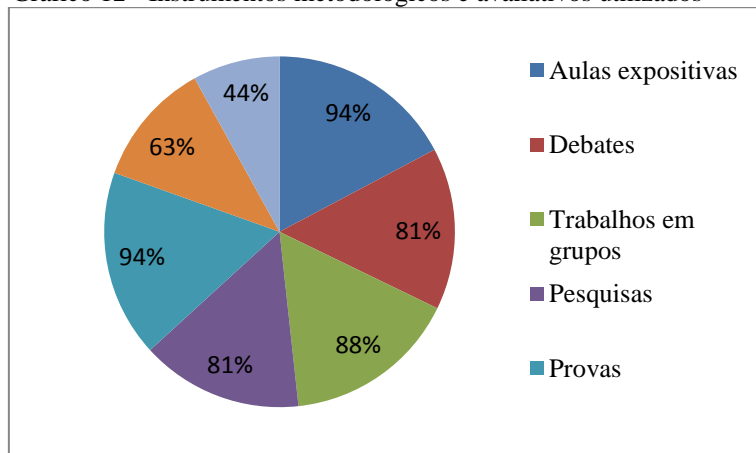
Gráfico 11 - As principais práticas pedagógicas dos professores



Fonte: A autora.

As principais práticas pedagógicas utilizadas pelos professores são: Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões (100%); Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras (88%); Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas de interesse dos alunos (69%); Promover discussões a partir de textos de jornais e revistas (56%); Copiar textos do livro didático ou do quadro negro ou lousa (38%).

Gráfico 12 - Instrumentos metodológicos e avaliativos utilizados

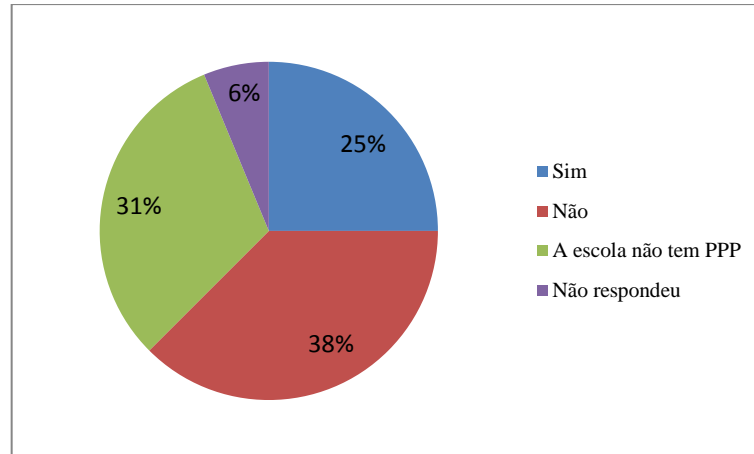


Fonte: A autora.

Os principais instrumentos metodológicos e avaliativos utilizados pelos professores são: Aulas expositivas (94%), provas (94%), trabalhos em grupos (88%), debates (81%), aulas de campo (63%) e outros (44%).

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS x PROPOSTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gráfico 13 - Acesso ao PPP da escola



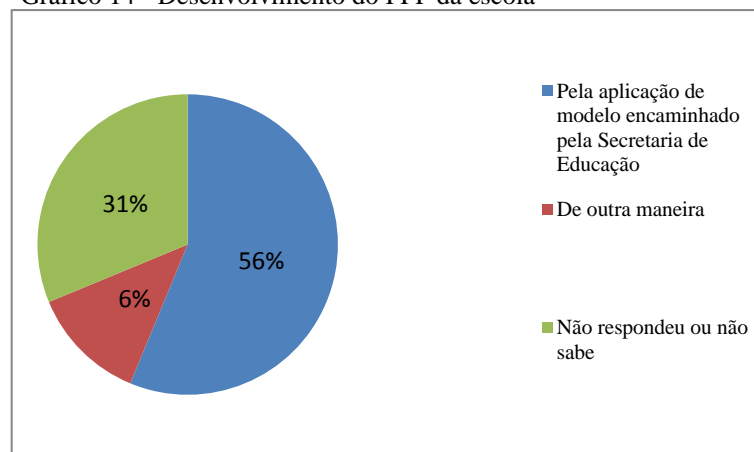
Fonte: A autora

Quanto ao acesso ao PPP da escola por parte dos professores, 38% afirmaram que não tem fácil acesso ao documento, enquanto que 31% responderam que a escola não possui PPP e outros 25% afirmaram que têm fácil acesso ao documento. A diretora afirmou que a escola possui PPP, mas necessita de atualização. Ao solicitar o acesso ao documento, foi comprovado que realmente está desatualizado e incompleto. Por esse motivo, talvez alguns professores tenham declarado que a escola não possui PPP ou que não têm o acesso.

Neste sentido, Souza *et al* (2008, p.28) diz que a gestão escolar exige iniciativa e planejamento:

Se a direção for coletiva, nenhum sujeito mal intencionado ou externo consegue acabar com a continuidade dos processos educativos construídos ao longo do tempo. Porém, se a educação for idealizada por algumas pessoas, quando essas deixarem a escola tudo se perderá e esvaziará imediatamente, porque não há cumplicidade e identidade de projeto.

Gráfico 14 - Desenvolvimento do PPP da escola

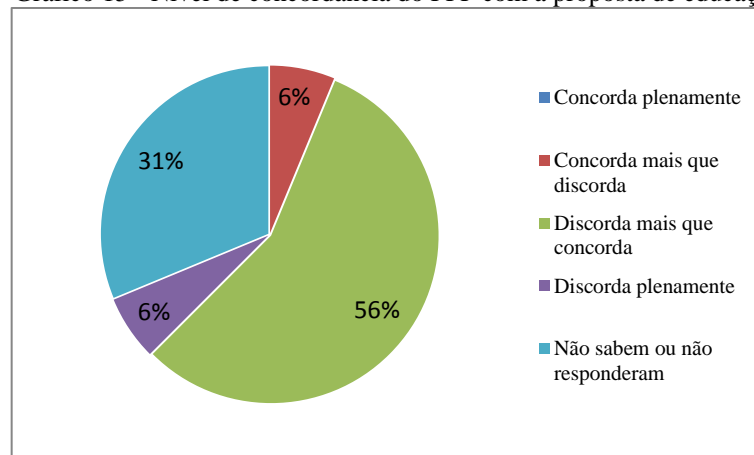


Fonte: A autora.

A maioria dos professores (56%) respondeu que o PPP da escola foi desenvolvido através da aplicação de um modelo encaminhado pela Secretaria de Educação, enquanto que 31% não responderam ou não sabem como o documento foi elaborado. A diretora disse que os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor na época chegou à versão final.

Nos estudos de Souza *et al* (2008), também foi constatado que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, foram elaborados sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, não existia uma construção coletiva.

Gráfico 15 - Nível de concordância do PPP com a proposta de educação do campo



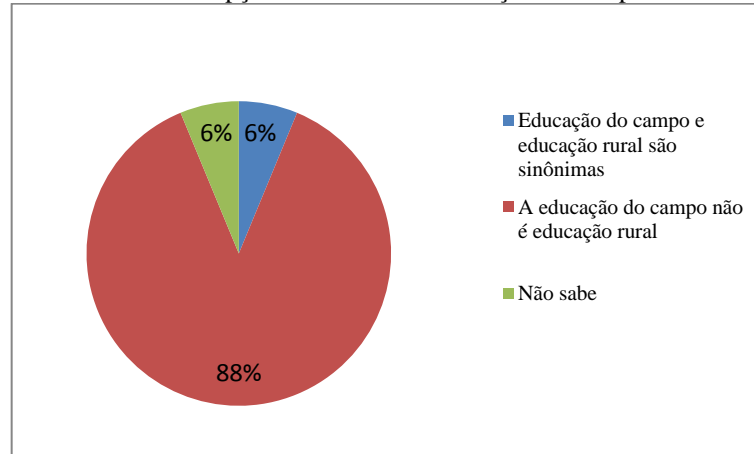
Fonte: A autora

Quando questionados se os professores concordam que o PPP da escola está de acordo com a proposta de educação do campo, 56% responderam que discordam mais que concordam. Outros 31% não souberam responder. A diretora também não soube responder o questionamento. Dessa forma, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico está voltado à realidade urbana, como está exposto no próprio documento “Observa-se que a prática de ensino é semelhante ou pouco diferenciada à adotada no meio urbano”.

Pires (2012) adverte sobre a importância de viabilizar nas escolas do campo a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. O projeto político pedagógico se constitui como principal instrumento de gestão para colocar em ação essa proposta. Para isso, a elaboração do PPP deve ser democrática e partir de uma análise do contexto do campo e da escola e de uma concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, além da elaboração de propostas pertinentes ao contexto local. A autora propõe ainda, que o PPP se pautar nos seguintes eixos: As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; A ação investigativa, questionadora e criativa; As relações entre educação, cultura, política e

economia; O trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; e a gestão democrática, dentre outros.

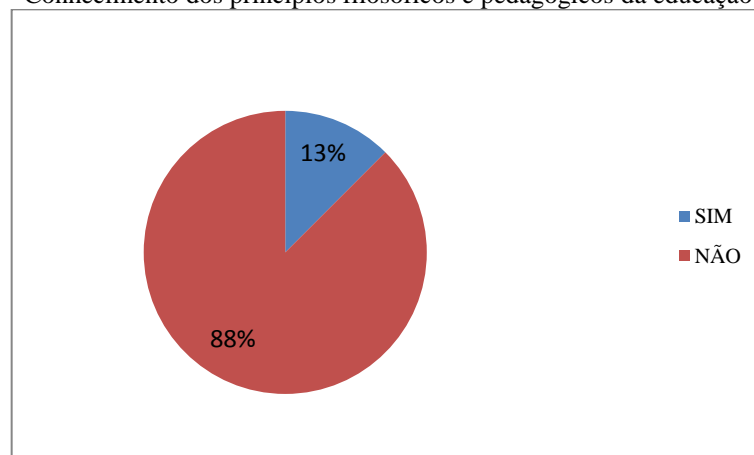
Gráfico 16 - Concepção sobre o termo educação do campo



Fonte: A autora.

Quanto à concepção dos professores sobre o termo “Educação do Campo”, 88% responderam que a educação do campo não é educação rural. No entanto, a diretora acredita que a educação do campo e a educação rural são sinônimas. Gehrke (2010), também menciona que, quando se fala sobre Educação do Campo e Escola do Campo, os professores geralmente se recordam da diferenciação entre a escola da cidade e a escola no campo, como se o termo estivesse na relação campo-cidade. Nesse sentido, a maioria dos docentes da EMEIF Mariana Nóbrega de Sousa demonstra ter conhecimento da identidade da Educação do Campo.

Gráfico 17 - Conhecimento dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo



Fonte: A autora.

Quanto ao conhecimento dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo, 88% dos professores e a diretora responderam que não os conhecem e outros 13% afirmaram que têm conhecimento. O Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, definindo os princípios da educação do campo em seu art. 2º:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

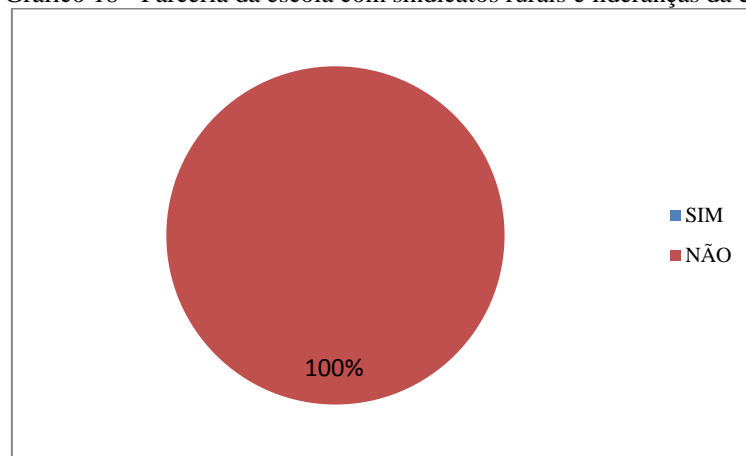
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Gráfico 18 - Parceria da escola com sindicatos rurais e lideranças da comunidade

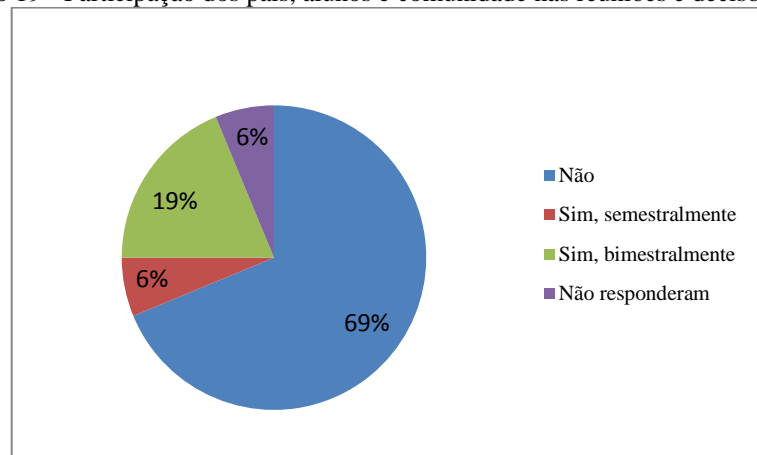


Fonte: A autora.

Os professores (100%) e a diretora afirmaram que a escola não articula com os sindicatos rurais e suas lideranças na comunidade, para realizar palestras sobre a política de assistência técnica e crédito rural, reforma agrária, habitação rural, agricultura familiar, etc.

De acordo com Souza *et al* (2008, p. 28), “A escola do campo necessita vincular-se com outros espaços educativos, a fim de formar lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias que enxerguem para além dos problemas individuais e saibam criar condições e possibilidades de mudanças”.

Gráfico 19 - Participação dos pais, alunos e comunidade nas reuniões e decisões da escola

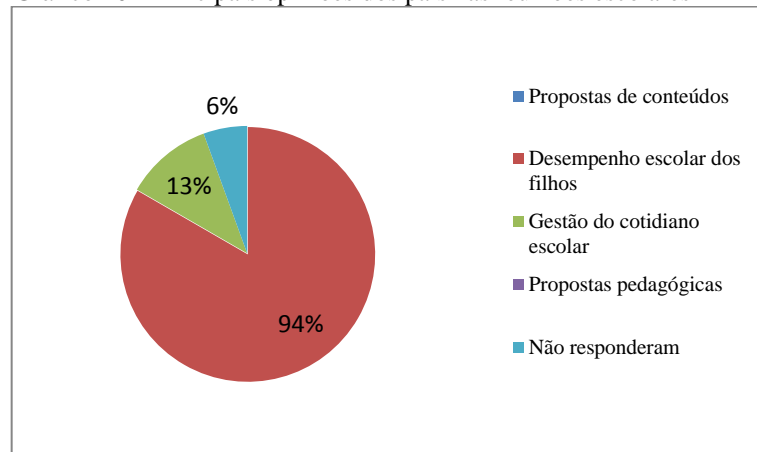


Fonte: A autora.

O gráfico acima mostra que 69% dos professores afirmaram que os alunos, pais e comunidade não participam das reuniões e decisões da escola. Enquanto 19% responderam que essa participação ocorre bimestralmente e a diretora afirmou que essa participação ocorre mensalmente.

Bof *et al* (2006), afirma que o distanciamento das famílias está sendo um aspecto negativo da implementação das escolas-núcleo devido à distância entre a moradia e as escolas. Observa-se também muitas vezes a participação limitada dos pais em função dessa distância.

Gráfico 20 - Principais opiniões dos pais nas reuniões escolares



Fonte: A autora.

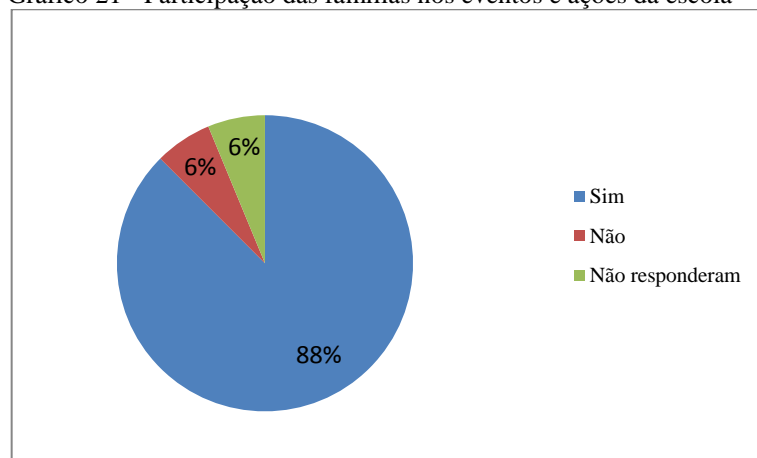
De acordo com os professores (94%) e a diretora, durante as reuniões escolares, os pais opinam principalmente com relação ao desempenho escolar dos filhos, em segundo lugar, 13% dos professores relataram que os pais opinam sobre a gestão do cotidiano escolar.

Para Souza *et al* (2008, p.28), apenas assistir a uma reunião não significa participar. “É necessário que todos sejam os autores do projeto e cada interferência individual se some ao

mesmo projeto, que, no caso da escola, é a formação e humanização das pessoas de modo que sejam responsáveis pela sua própria existência e futuro”.

Neste aspecto, Caldart, Fernandes e Cerioli (2011, p.55), destacam que a escola deve priorizar a participação da comunidade na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas. “A escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino”.

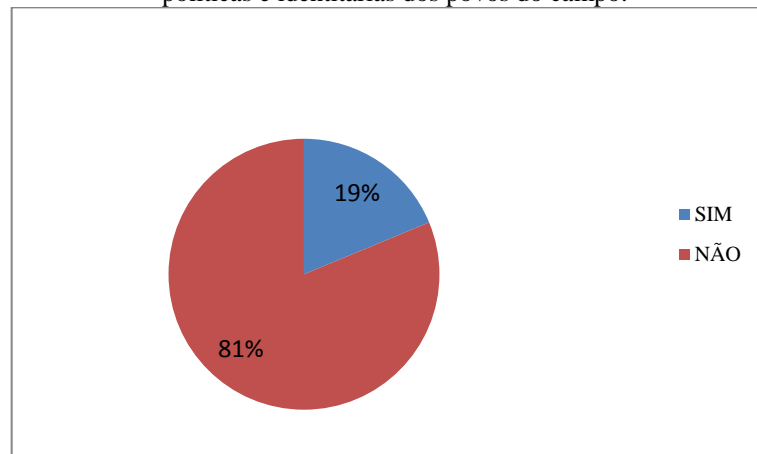
Gráfico 21 - Participação das famílias nos eventos e ações da escola



Fonte: A autora.

Os professores (88%) e direção responderam que as famílias participam dos eventos e ações desenvolvidas na escola. Caldart, Fernandes e Cerioli (2011), defendem a ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares.

Gráfico 22 - Currículo escolar e questões socioculturais, políticas e identitárias dos povos do campo.

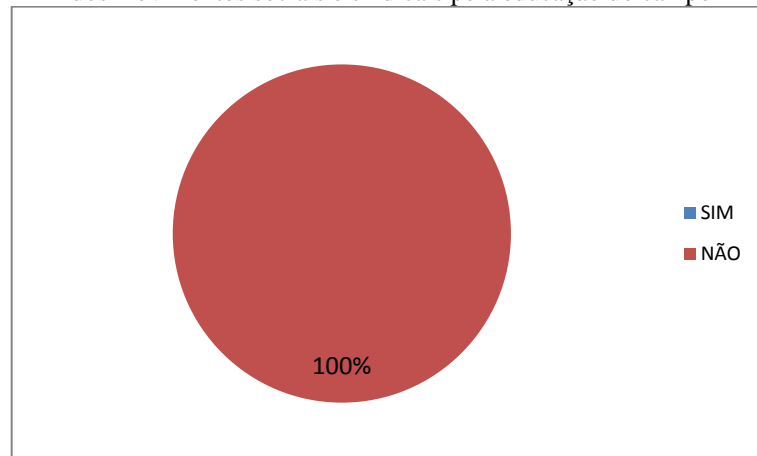


Fonte: A autora.

De acordo com 81% dos professores, o currículo escolar não contempla as questões socioculturais, políticas e identitárias dos povos do campo. Enquanto 19% dos professores e a direção afirmaram que o currículo contempla. A Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (BRASIL/MEC/CNE, 2008) estabelece em seu Art. 7º, parágrafo 1º, que 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.

Na concepção de Bof *et al* (2006), uma transformação na educação rural requer mais do que melhorar fisicamente as escolas ou a qualificação dos professores. “Implica, necessariamente, a presença de um currículo baseado na vida e valores da população do campo para que o aprendizado escolar também possa ser um instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo”.

Gráfico 23 - Currículo que contempla a trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo

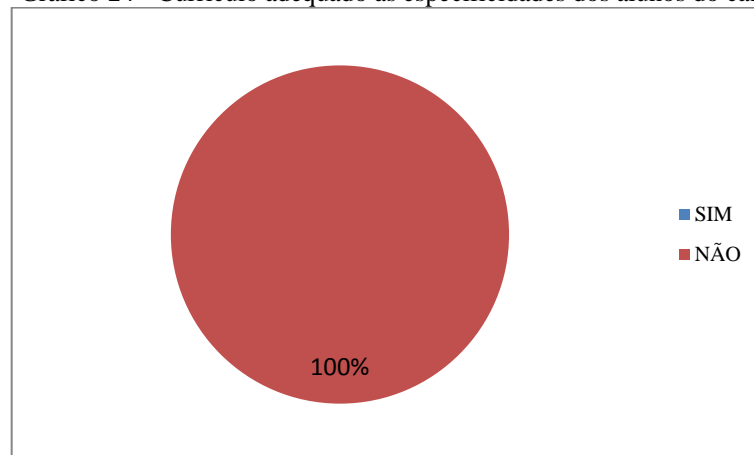


Fonte: A autora.

Todos os professores (100%) responderam que o currículo escolar não contempla a trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo. No entanto, a diretora respondeu que o currículo contempla essas questões. Nesse sentido, Fonseca *et al* (2008, p.34) afirma o seguinte:

A escola precisa buscar a organização do processo educativo que se reconcilia com a vida. Portanto, precisa encontrar outros ambientes, para além da sala de aula, como espaços de construção, de relação e aprendizados. Os Movimentos Sociais propiciam outros espaços, para além da sala de aula, da escola, como locais promissores de aprendizados. As lutas, as marchas, as ocupações, as experiências de produção no campo e na cidade, proporcionam relações de solidariedade.

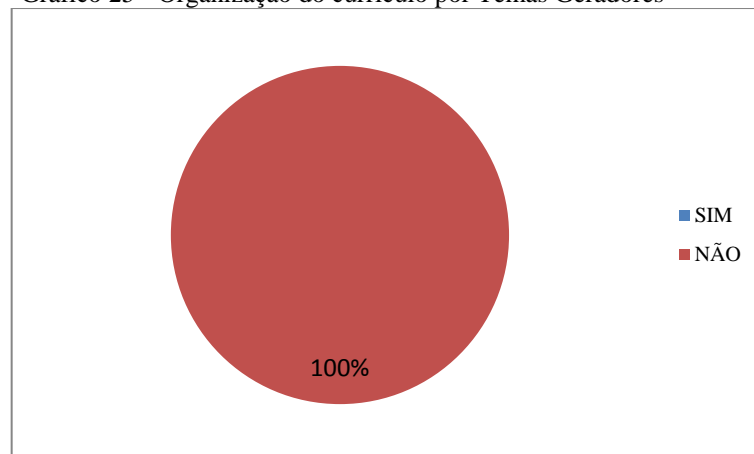
Gráfico 24 - Currículo adequado às especificidades dos alunos do campo



Fonte: A autora.

Todos os professores (100%) responderam que o currículo escolar não é adequado às especificidades dos alunos do campo. No entanto, a diretora respondeu que o currículo é adequado. De acordo com Bof *et al* (2006), uma das principais críticas às escolas rurais, diz respeito ao fato de não levarem em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e família, não oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe são necessários e, ainda mais grave, desvalorizam a vida no campo, diminuindo a auto-estima dos alunos e descaracterizando sua identidade.

Gráfico 25 - Organização do currículo por Temas Geradores



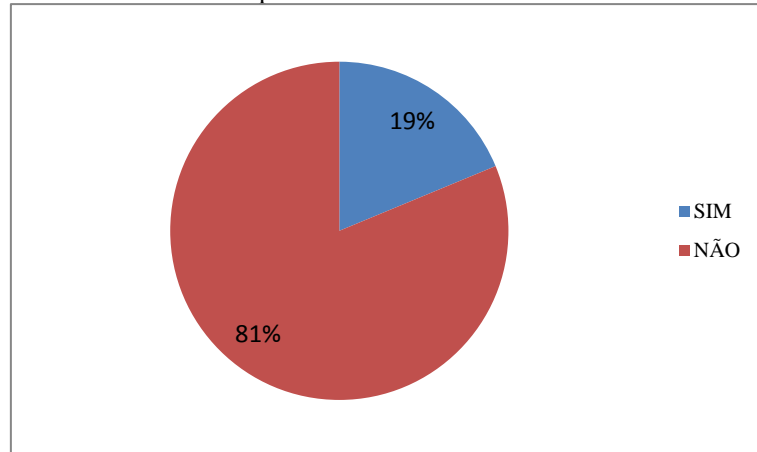
Fonte: A autora.

Todos os professores (100%) responderam que a escola não organiza seu currículo por Temas Geradores. No entanto, a diretora escolar respondeu que o currículo é organizado sim por temas geradores.

Pires (2012) recomenda organizar o currículo a partir de um tema gerador, lembrando que a discussão do tema deve ser feita pela escola e a comunidade. A autora sugere alguns

temas como: água potável, qualidade de vida do homem e da mulher do campo; resgatando a cultura e revivendo a história; higiene e saúde; as plantas: conservando hoje para garantir o amanhã; o homem e a mulher do campo no exercício da cidadania; terra e trabalho no campo, entre outros.

Gráfico 26 - Discussão dos gastos dos recursos financeiros pela comunidade escolar



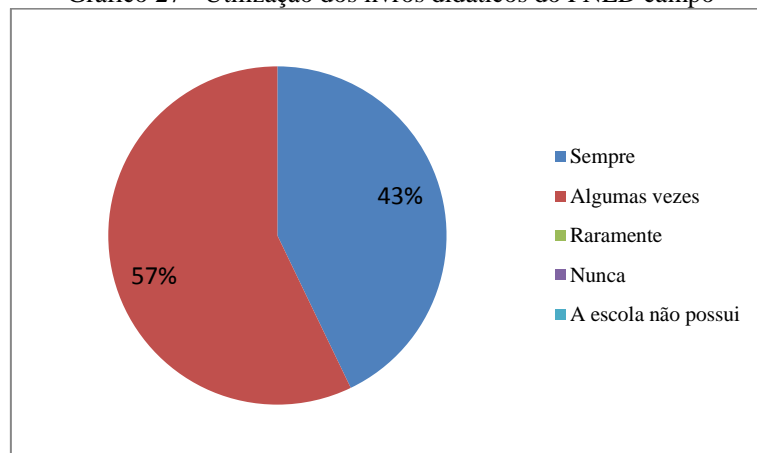
Fonte: A autora.

De acordo com 81% dos professores, os gastos dos recursos financeiros não são discutidos com a comunidade escolar. No entanto, 19% dos professores e a diretora escolar responderam que há discussão dos gastos com a comunidade. Ela afirmou ainda, que a prestação de contas é divulgada nos murais da escola.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.162), “a escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais”.

Dessa forma, a construção de uma gestão democrática nas escolas do campo requer um processo educativo que haja a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos na gestão escolar, sejam educandos, educadores, direção, funcionários ou comunidade (FONSECA *et al*, 2008, p.34).

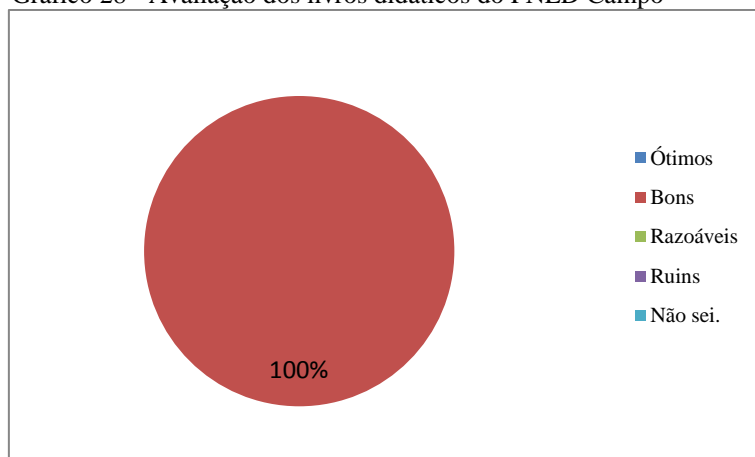
Gráfico 27 - Utilização dos livros didáticos do PNLD campo



A maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental (57%), afirmaram que utilizam algumas vezes os livros didáticos do PNLD Campo durante as suas aulas. Os outros 43% responderam que sempre utilizam os livros.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas do campo com matrícula de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa contempla a aquisição e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

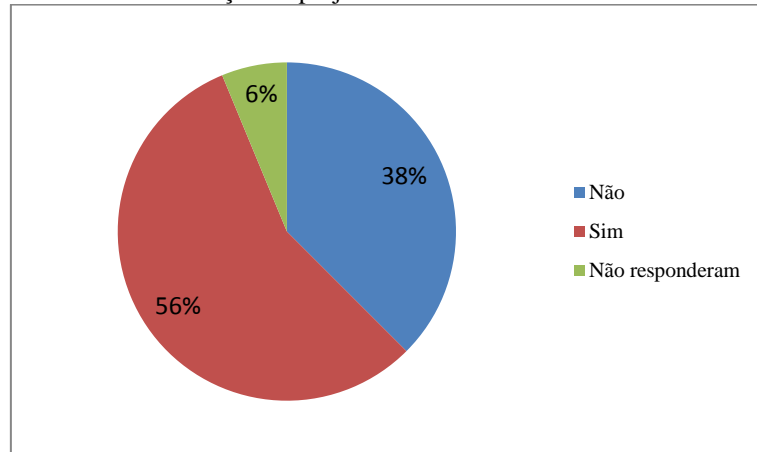
Gráfico 28 - Avaliação dos livros didáticos do PNLD Campo



Fonte: A autora.

Todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental (100%) consideram ótimos os livros didáticos do PNLD Campo. A Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, garante que as escolas beneficiárias receberão livros didáticos, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento.

Gráfico 29 - Realização de projetos escolares envolvendo a comunidade

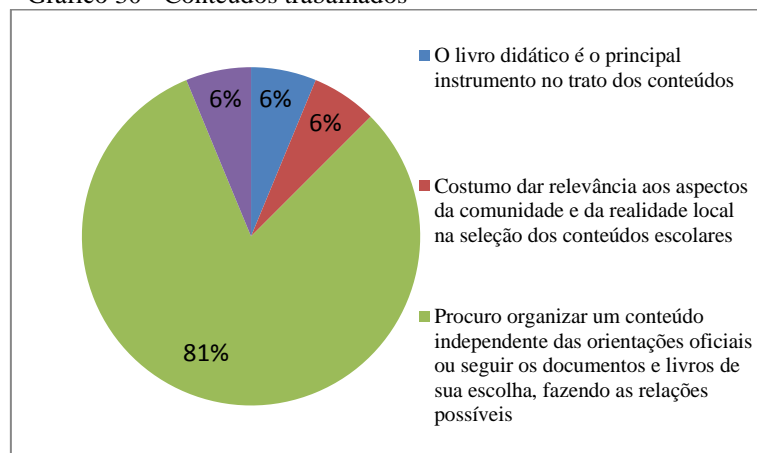


Fonte: A autora.

O gráfico acima mostra que 56% dos professores afirmaram que nos últimos dois anos, realizaram algum projeto escolar envolvendo a comunidade. Enquanto 38% disseram que não realizaram projetos. Os professores indicam que há projetos escolares e que eles estão relacionados com a localidade: trabalho com hortas, datas comemorativas, conservação de água, plantio de árvores, etc.

A escola deve envolver a comunidade no processo educativo, criando espaço e ações para incentivar a participação ativa dos alunos, famílias, comunidades, organizações e movimentos populares e realizar eventos que expressem e promovam a cultura camponesa, transformando as escolas em centros de cultura. “A escola deve estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo” (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p.164).

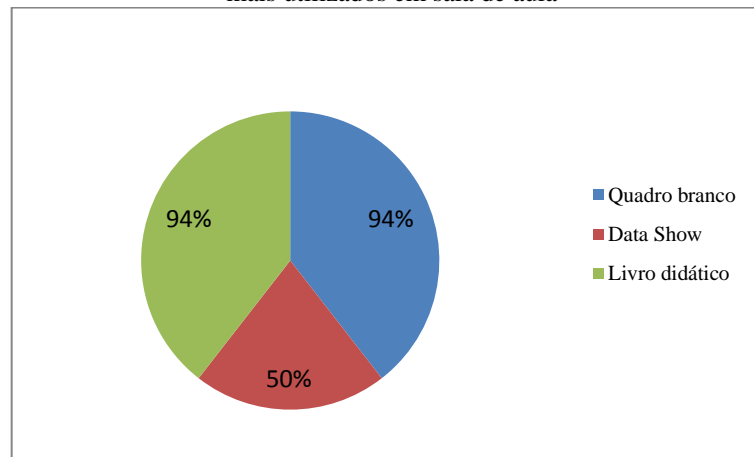
Gráfico 30 - Conteúdos trabalhados



Fonte: A autora.

Acerca dos conteúdos trabalhados, os professores (81%) indicaram que procuram organizar um conteúdo independente das orientações oficiais ou seguir os documentos e livros de sua escolha, fazendo as relações possíveis. Nesse sentido, Pires (2012) afirma que o currículo deve ser aberto aos conteúdos, trabalhar o território, a terra, a cultura e não ser mais baseado em uma visão generalista, em uma visão única de conhecimento.

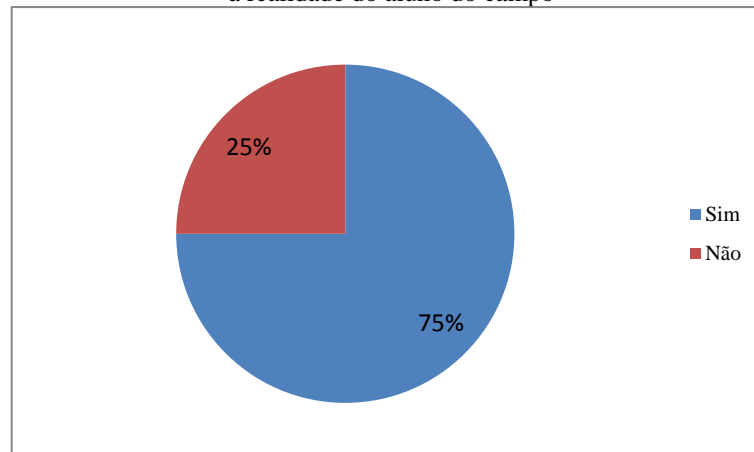
Gráfico 31 - Recursos didáticos e tecnológicos mais utilizados em sala de aula



Fonte: A autora.

Os recursos didáticos e tecnológicos mais utilizados em sala de aula pelos professores são: Quadro branco e livro didático (94%) e Data Show (50%). Segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), a escola do campo defendida pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo e que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de direitos.

Gráfico 32 - Conteúdos e temáticas referentes à realidade do aluno do campo

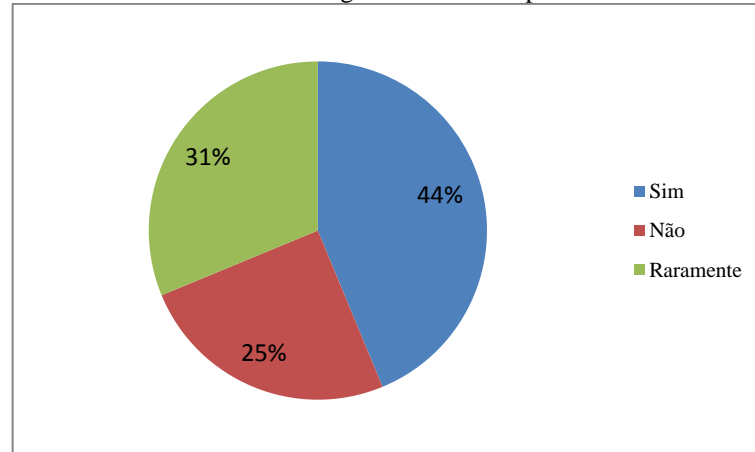


Fonte: A autora.

A maioria dos professores (75%) afirma que costuma trabalhar conteúdos e temáticas referentes à realidade do aluno do campo.

Fonseca *et al* (2008) defende que escola trabalhe conteúdos que retratem a história do ponto de vista da classe trabalhadora e não apenas a partir do olhar dos dominantes. É importante relacionar os conteúdos com a vida e com questões que deem sentido, que respondam à realidade e às necessidades de quem está na escola.

Gráfico 33 - Reuniões com a gestão sobre cumprimento do currículo

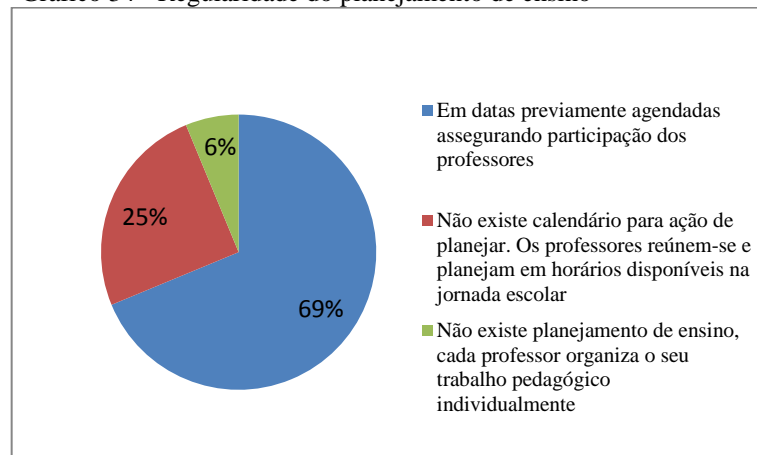


Fonte: A autora.

De acordo com 44% dos docentes, a equipe de Gestão e/ou Supervisão da escola se reúne com os professores para discutir sobre o cumprimento do currículo e alternativas para dinamizá-lo em prol da melhoria da aprendizagem do aluno. Enquanto que 31% dos professores afirmaram que raramente isso ocorre e os outros 25% responderam que não há reuniões com esse objetivo.

Para Bof *et al* (2006) nas escolas-núcleo o contato direto com a supervisão escolar facilita o processo de capacitação, principalmente dos professores leigos. A assistência pedagógica na escola deve estimular a contínua troca de experiências entre os professores e destes com a supervisão.

Gráfico 34 - Regularidade do planejamento de ensino



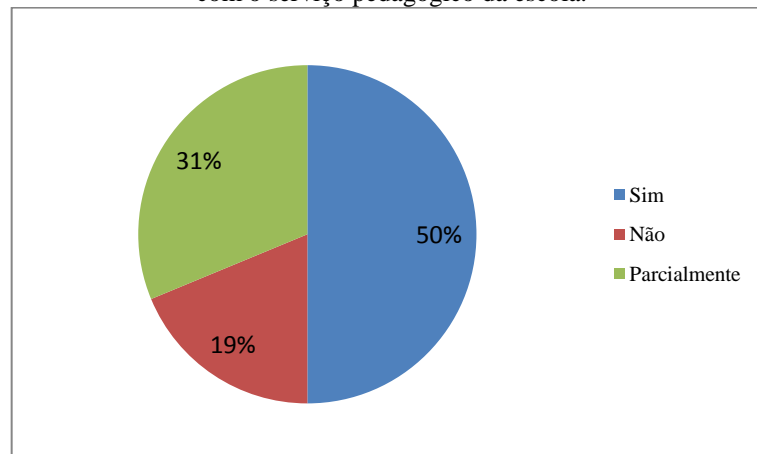
Fonte: A autora.

Segundo 69% dos docentes, o planejamento de ensino como prática de estudo e discussão coletiva ocorre em datas previamente agendadas assegurando participação dos professores. Enquanto 25%, responderam que não existe calendário para ação de planejar, os professores reúnem-se e planejam em horários disponíveis na jornada escolar.

De acordo com Sousa (2006) *apud* Fernandes *et al* (2008, p.35), algumas situações presentes nas escolas pode-se caracterizar como uma “Pedagogia do Improviso”, referindo-se às principais atividades realizadas pelos(as) professores(as), que se caracterizam pelas ausências e/ou carências:

- do planejamento do professor, tanto diário ou semanal, quanto mensal;
- de um planejamento geral das áreas e, em nível mais amplo, da escola;
- de uma pauta definida de encontros e discussões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, que possa servir como um instrumento orientador das práticas escolares;
- de integração entre a comunidade escolar e a comunidade em que está inserida a escola.

Gráfico 35 - Discussão das práticas, registros e instrumentos de avaliação com o serviço pedagógico da escola.

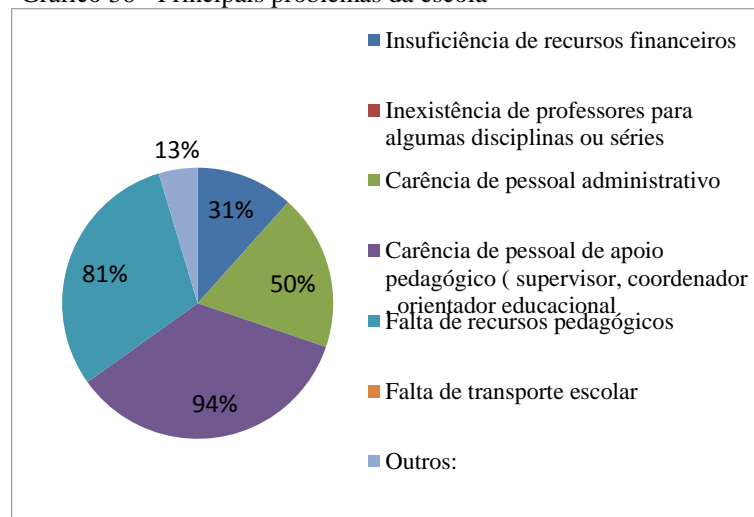


Fonte: A autora.

De acordo com 50% dos docentes, as práticas, registros e instrumentos da avaliação da aprendizagem são discutidos entre professores e serviço pedagógico da escola. Enquanto 31% responderam que essa discussão ocorre parcialmente e os outros 19% responderam que não há discussão com essa finalidade.

Fonseca *et al* (2008) destaca a importância da construção de uma organização escolar com envolvimento dos sujeitos. Essa participação deve ir além da discussão de assuntos pontuais, como costumeiramente a escola capitalista faz, mas no dia-a-dia da escola, o que significa a participação dos sujeitos no pensar o processo educativo, na realização do planejamento, no desenvolvimento daquilo que foi planejado e na avaliação dos resultados obtidos.

Gráfico 36 - Principais problemas da escola



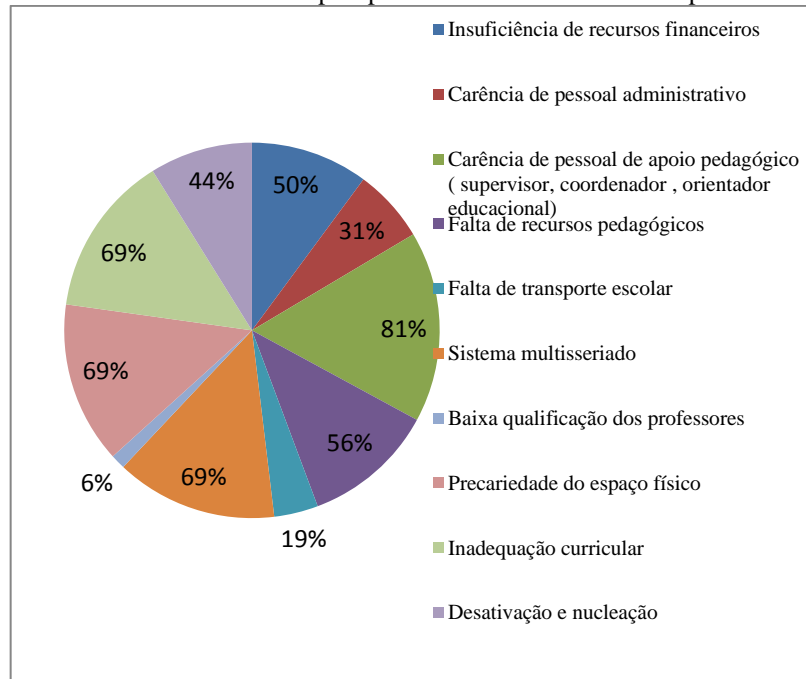
Fonte: A autora.

De acordo com os docentes, os principais problemas da escola são: Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional) 94%, falta de recursos pedagógicos (81%), carência de pessoal administrativo (50%), insuficiência de recursos financeiros (31%). Outro problema citado foi a existência de rivalidades políticas que interferem na escola. A diretora também concordou que a carência de pessoal de apoio pedagógico é a principal dificuldade enfrentada pela escola. No mais, ela mencionou a necessidade de reforma e ampliação da unidade, como ampliação da cozinha, banheiros, depósito e despensa e melhoria da iluminação da quadra esportiva.

De acordo com a diretora escolar, há salas de aulas em número suficientes para a quantidade de alunos, o mobiliário da escola é suficiente e adequado às necessidades, os alunos têm acesso à internet, o município oferece transporte escolar em boas condições e suficiente ao atendimento da demanda da unidade escolar.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2008 (BRASIL/MEC/CNE, 2008) estabelece em seu Art. 7º 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 desporto, 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.

Gráfico 37 - Principais problemas das escolas do campo



Fonte: A autora.

De acordo com os docentes os principais problemas das escolas do campo em geral são: Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional) 81%; Sistema multisseriado (69%); Precariedade do espaço físico (69%); Inadequação curricular (69%); Falta de recursos pedagógicos (56%); Insuficiência de recursos financeiros (50%); Desativação e nucleação (44%); Falta de transporte escolar (19%). Na opinião da gestora, o problema mais grave das escolas do campo está na falta de recursos pedagógicos.

Para Caldart, Fernandes e Cerioli (2011), além desses problemas, também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. No entanto, os autores destacam que os problemas da educação brasileira não estão presentes apenas no meio rural, embora seja verdade que ali a situação se torna mais crítica. Afinal, o campo foi historicamente desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas.

As principais sugestões dos professores para a melhoria da prática pedagógica na escola e, sobretudo, em sala de aula, foram as seguintes:

- Maior disponibilidade de recursos pedagógicos e material escolar
- Maior participação e acompanhamento da família
- Disponibilização de capacitação específica para os professores e gestão escolar
- Maior acompanhamento pedagógico (supervisor, coordenador e orientador educacional)
- Utilização correta dos recursos financeiros
- Focar na realidade de cada escola do campo e sem interferência política
- Piso salarial nacional dos professores
- Reformulação e construção coletiva do PPP
- Currículo adequado à proposta de educação do campo

Na opinião da diretora escolar, para melhorar a prática pedagógica na escola seria necessário professores mais atuantes e a oferta de programas de formação continuada pela Secretaria de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados colhidos através de questionários e análise de documentos, foi possível obter algumas conclusões a respeito do objetivo central da pesquisa que foi apresentar as características e práticas pedagógicas da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB.

Constatou-se que os professores que não possuem ensino superior ministram nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebeu-se ainda, que este percentual corresponde ao número de docentes com mais de 20 anos de tempo de serviço em escolas do campo.

De forma geral constatou-se, a partir da pesquisa realizada, que há problemas de comunicação entre gestão e professores, ao identificar respostas divergentes durante a aplicação do questionário. As principais divergências estão relacionadas à existência de programas federais de incentivo às escolas do campo, ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, a adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, a participação dos pais, alunos e comunidade nas reuniões e decisões da escola, a organização do currículo escolar e a gestão democrática dos recursos financeiros.

Em síntese, há muitas críticas com relação ao PPP da escola, alguns docentes afirmaram não ter acesso ao documento e outros desconhecem a existência do mesmo. A maioria não acredita que o PPP está de acordo com a proposta de educação do campo. Dessa forma, se deduz que o PPP foi elaborado sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, não existiu uma construção coletiva.

Este estudo revelou ainda, que os educadores compreendem que existe uma diferença entre educação do campo e educação rural e, no entanto desconhecem os princípios que norteiam a proposta da educação do campo. Os docentes admitem que a atual organização da escola inibe a participação da comunidade escolar no processo de gestão. Além disso, percebe-se que a educação está mais voltada à realidade urbana.

Os professores foram unânimes ao afirmarem que a escola não articula com sindicatos rurais ou lideranças da comunidade, que o currículo não contempla a trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo, também não é adequado às especificidades dos alunos do campo e nem organizado por Temas Geradores.

A carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador e orientador educacional) está retardando a assistência pedagógica na escola, com relação à discussão sobre currículo, práticas pedagógicas, registros e instrumentos de avaliação da aprendizagem,

metodologia de ensino, etc. No mais, a ausência de programas de formação continuada específicos para os professores do campo é outro empecilho relatado.

Apesar de todas as limitações, os docentes demonstram esforço na construção dessa nova proposta de escola do campo, ao relatarem que costumam trabalhar conteúdos e temáticas referentes à realidade do aluno do campo e desenvolver projetos envolvendo a comunidade. A escola é, de certo modo, um espaço acolhedor, solidário e contagiante, que está precisando de apoio para assumir a identidade de Escola do Campo e ajudar a promover as transformações necessárias.

Pode-se afirmar, ainda, que o objetivo geral deste estudo foi alcançado, pois, o intuito de apresentar as características e práticas pedagógicas da EMEF Mariana Nóbrega de Sousa no município de São José de Espinharas-PB foi obtido.

Conclui-se que o presente estudo poderá servir como fonte informativa para debates e pesquisas acerca do tema, contribuindo para a discussão de alternativas e referenciais na perspectiva de construir a escola do campo tão sonhada.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes. Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; Martins, A. A. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M.G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.65-86.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública. v. 2. NEAD / CONDRAF / MDA/ Brasília: Abaré, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/md000024.pdf>>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Centro de Educação, Campinas. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil/at_download/file>. Acesso em: 06 de ago. 2014.

BOF A. M. et al. Iniciativas de educação para o meio rural nos municípios brasileiros. In: BOF A. M. (Org). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/livro/educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-rural>>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado, 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 05 de ago, 2014.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

_____. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2013.

_____. Resolução CNB/CEB n. 1/2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNB/CEB n. 2/2008. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2014.

CALDART, R.S. Sobre educação do campo. In: Adalgisa Rasia. et.al. (Org.). **Coletânea de textos didáticos 2**. SEE/PB. UEPB. João Pessoa: União, 2013. p.13-24.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Adalgisa Rasia. et.al. (Org.). **Coletânea de textos didáticos 2**. SEE/PB. UEPB. João Pessoa: União, 2013. p.25-36.

FERNANDES, Ailton Gonçalves. et al. A pedagogia e as práticas educativas na Educação do Campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. p.26-43. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/teoria-e-pratica-da-educacao-do-campo-analises-de-experiencias/view>>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p.19-64

FONSECA, Clair da. et al. A Organização do processo educativo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. p.58-73. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/teoria-e-pratica-da-educacao-do-campo-analises-de-experiencias/view>>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 1995. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3393#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 08 de set. 2014

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, S. G. SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v.1. Curitiba: UFPR, 2010.p.151-176.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. et al. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Cardernos 2. Brasília, Secad/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 08 de set. 2014.

IBGE. Sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@ São José de Espinharas-PB**. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

JESUS, V. C. P. de. **Educação do campo: demandas dos trabalhadores**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1605/1/tese.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2014.

NASCIMENTO, C.G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/tese%20completa%20com%20as%20primeiras%20paginas.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, M.I.A.; MARTINS, A.A. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Eloir José de, et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008.p.44-57. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/teoria-e-pratica-da-educacao-do-campo-analises-de-experiencias/view>>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. In: **Educação Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 de set. 2014

SILVA, Lourdes Helena da, et al. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/livro/educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-rural>>. Acesso em: 05 de ago. 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, M. M. F; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Caro (a) professor (a),
Este questionário faz parte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, ofertado pela UEPB em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba. Solicito que responda, em conformidade com sua prática docente, não havendo necessidade de se identificar. Agradeço sua contribuição.

PERFIL EDUCACIONAL

1) Qual o seu nível de escolaridade? (Até Graduação).

- a) () Menos que o Ensino Médio
b) () Ensino Médio completo
c) () Curso Normal
d) () Logos
e) () Ensino Superior. Especifique:

2) Indique a modalidade de curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- a) () Não fiz curso de pós – graduação
b) () Ainda não concluí curso de pós – graduação
c) () Especialização
d) () Mestrado
e) () Doutorado

Indique a área:

3) Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos?

- () Não () Sim. Qual (is)?

4) Há quantos anos você trabalha com escola do campo?

5) Há quantos anos você trabalha nesta escola?

6) Assinale o nível de ensino ministrado por você nesta escola:

- a) () Educação infantil
b) () Ensino fundamental – anos iniciais
c) () Ensino fundamental – anos finais

CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

7) A escola é atendida por algum programa federal de incentivo às escolas do campo?

- a) () Não Sabe
b) () PDDE – Campo
c) () Mais Educação Campo
d) () PNLD Campo
e) () EJA Saberes da Terra
f) () PROJÓVEM – Campo
g) () PDDE Água e Esgoto Sanitário
h) () Outros. Quais?

8) Você tem fácil acesso ao PPP desta escola?

- a) () Sim
b) () Não
c) () A escola não tem PPP

9) Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola? (Marque apenas UMA opção)

- a) () Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
b) () Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
c) () O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
d) () Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
e) () Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
f) () De outra maneira.

10) Você concorda que o PPP desta escola, está de acordo com a proposta de educação do campo?

- a) () Concorda plenamente
b) () Concorda mais que discorda
c) () Discorda mais que concorda
d) () Discorda plenamente
e) () Não sabe

11) Indique as principais características dos programas e projetos existentes na escola: (Marque uma ou mais opções)

- a) () São desenvolvidos de forma articulada com o PPP
b) () Valorizam a identidade do aluno do campo
c) () Contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos
d) () Não são devidamente realizados em conformidade com a proposta de educação do campo

12) As opções abaixo apresentam algumas afirmações. Indique aquela que mais caracteriza a escola:

- a) Quando necessário, o calendário escolar é modificado para atender as necessidades dos alunos, por exemplo, problemas com transporte durante o período chuvoso.
b) Nosso calendário escolar segue o mesmo calendário da escola urbana.

13) Qual a sua concepção sobre o Termo "Educação do Campo": **(Marque apenas UMA opção)**

- a) Educação do campo e educação rural são sinônimos.
b) A educação do campo não é educação rural.
c) Não sabe.

14) Você conhece os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a proposta da Educação do Campo?

- Sim Não

15) A escola articula com os sindicatos rurais e suas lideranças na comunidade, realizando palestras sobre a política de assistência técnica e crédito rural, reforma agrária, habitação rural, agricultura familiar, etc. ?

- Sim Não

16) Os alunos, pais e comunidade participam das reuniões e decisões da escola?

- Não Sim, semestralmente
 Sim, semanalmente Sim, bimestralmente
 Sim, mensalmente Sim, anualmente

17) Durante as reuniões escolares, os pais opinam com relação: **(Marque uma ou mais opções)**

- a) propostas de conteúdos
b) desempenho escolar dos filhos
c) gestão do cotidiano escolar
d) propostas pedagógicas

18) As famílias participam dos eventos e ações desenvolvidas na escola?

- Sim Não

19) O currículo escolar contempla as questões socioculturais, políticas e identitárias dos povos do campo?

- Sim Não

20) O currículo escolar contempla a trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo?

- Sim Não

21) O currículo é adequado às especificidades dos alunos do campo?

- Sim Não

22) A escola organiza seu currículo por *Temas Geradores?

- Sim Não

23) Os gastos dos recursos financeiros são discutidos com a comunidade escolar?

- Sim Não Raramente

24) Indique as principais práticas pedagógicas utilizadas por você: **(Marque uma ou mais opções)**

- a) Copiar textos do livro didático ou do quadro negro ou lousa.
b) Promover discussões a partir de textos de jornais e revistas
c) Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.
d) Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras
e) Lidar com situações que lhes sejam familiares e que apresentem temas de interesse dos alunos
f) Outras.

Especifique _____

Caso você leccione nos anos iniciais do ensino fundamental responda as questões 25 e 26. Caso contrário, passe para a questão 27.

25) Você utiliza os livros didáticos do PNLD Campo durante as suas aulas?

- a) Sempre
b) Algumas vezes
c) Raramente
d) Nunca
e) A escola não possui

26) Como você avalia os livros didáticos do PNLD Campo?

- a) Ótimos
b) Bons
c) Razoáveis
d) Ruins
e) Não sei.

27) Nos últimos dois anos, você realizou algum projeto escolar envolvendo a comunidade?

- Não
 Sim. Qual (is)

28) Acerca dos conteúdos trabalhados, indique a alternativa que mais se identifica:

- a) O livro didático é o principal instrumento no trato dos conteúdos.
b) Costumo dar relevância aos aspectos da comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares.
c) Procuo organizar um conteúdo independente das orientações oficiais ou seguir os documentos e livros de sua escolha, fazendo as relações possíveis.

29) Indique os instrumentos* metodológicos e avaliativos utilizados por você: **(Marque uma ou mais opções)**

- a) Aulas expositivas
b) Debates
c) Trabalhos em grupos
d) Pesquisas

O Tema Gerador emerge do contexto e das vivências socioculturais dos sujeitos, as quais precisam ser planejadas e, em função delas, é que se colocarão os conteúdos da escola. Exemplos de temas geradores: água potável, qualidade de vida do homem e da mulher do campo; resgatando a cultura e revivendo a história; higiene e saúde; as plantas: conservando hoje para garantir o amanhã; o homem e a mulher do campo no exercício da cidadania, terra e trabalho no campo, entre outros (PIRES, 2012).

- e) () Provas
- f) () Aulas de campo
- g) () Outros

30) Os recursos didáticos e tecnológicos mais utilizados em sala de aula: (Marque uma ou mais opções)

- a) () Quadro branco b) () Data Show c) () Livro didático

Outros:

31) Na (s) sua (s) disciplina (s), costuma trabalhar conteúdos e temáticas referentes à realidade do aluno do campo?

- Sim () Não()

32) A equipe de Gestão e/ou Supervisão da escola se reúne com você para discutir sobre o cumprimento do currículo e alternativas para dinamizá-lo em prol da melhoria da aprendizagem do aluno?

- () Sim () Não () Raramente

33) O planejamento de ensino como prática de estudo e discussão coletiva ocorre:

- a) () Em datas previamente agendadas assegurando participação dos professores
- b) () Não existe calendário para ação de planejar. Os professores reúnem-se e planejam em horários disponíveis na jornada escolar
- c) () Não existe planejamento de ensino, cada professor organiza o seu trabalho pedagógico individualmente.

34) As práticas, registros e instrumentos da avaliação da aprendizagem são discutidos entre professores e serviço pedagógico da escola?

- () Sim () Não () Parcialmente

35) Quais as suas principais sugestões para a melhoria da prática pedagógica na escola e, sobretudo, em sala de aula?

36) Na sua opinião, quais os principais problemas desta escola? (Marque uma ou mais opções)

- a) () Insuficiência de recursos financeiros
- b) () Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries
- c) () Carência de pessoal administrativo
- d) () Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador , orientador educacional
- e) () Falta de recursos pedagógicos
- f) () Falta de transporte escolar
- g) () Outros:

37) Na sua opinião, quais os principais problemas das escolas do campo em geral? (Marque uma ou mais opções)

- a) () Insuficiência de recursos financeiros
- b) () Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries
- c) () Carência de pessoal administrativo
- d) () Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador , orientador educacional
- e) () Falta de recursos pedagógicos
- f) () Falta de transporte escolar
- g) () Sistema multisseriado
- h) () Baixa qualificação dos professores
- i) () Precariedade do espaço físico
- j) () Inadequação curricular
- k) () Desativação e nucleação
- l) () Outros:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO A DIREÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Caro (a) diretor (a),

Este questionário faz parte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, ofertado pela UEPB em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba.

Agradeço sua contribuição.

PERFIL EDUCACIONAL

1) Qual o seu nível de escolaridade? (Até Graduação).

- a) Curso Normal
b) Logos
c) Ensino Superior. Especifique:

2) Indique a modalidade de curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- a) Não fiz curso de pós – graduação
b) Ainda não conclui curso de pós – graduação
c) Especialização
d) Mestrado
e) Doutorado

Indique a área:

3) Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação) nos últimos dois anos?

- Não Sim. Qual (is)?

4) Você participou de alguma capacitação em gestão escolar?

- Sim Não

5) Há quantos anos você trabalha com escola do campo?

6) Há quantos anos você trabalha nesta escola? _____

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

7) A escola é atendida por algum programa federal de incentivo às escolas do campo?

- a) Não Sabe
b) PDDE – Campo
c) Mais Educação Campo

- d) PNL D Campo
e) EJA Saberes da Terra
f) PROJovem – Campo
g) PDDE Água e Esgoto Sanitário
h) Outros. Quais?

8) A escola possui Projeto Político Pedagógico?
 Sim Não

9) Você concorda que o PPP desta escola, está de acordo com a proposta de educação do campo?

- a) Concorda plenamente
b) Concorda mais que discorda
c) Discorda mais que concorda
d) Discorda plenamente
e) Não sabe

10) As opções abaixo apresentam algumas afirmações. Indique aquela que mais caracteriza a escola:

- a) Quando necessário, o calendário escolar é modificado para atender as necessidades dos alunos, por exemplo, problemas com transporte durante o período chuvoso.
b) Nosso calendário escolar segue o mesmo calendário da escola urbana.

11) Indique as principais características dos programas e projetos existentes na escola: (Marque uma ou mais opções)

- a) São desenvolvidos de forma articulada com o PPP
b) Valorizam a identidade do aluno do campo
c) Contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos
d) Não são devidamente realizados em conformidade com a proposta de educação do campo

12) Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola? (Marque apenas UMA opção)

- a) Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.
b) Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
c) O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
d) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
e) Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores.
f) De outra maneira.

13) Existem programas de formação sendo oferecidos pela Secretaria de Educação? Em caso positivo, especificar no campo "observações".

() Sim () Não

Observações: _____

14) Há salas de aulas em número suficiente para a quantidade de alunos?

() Sim () Não

15) O mobiliário da escola é suficiente e adequado às necessidades dos alunos? Em caso negativo, especificar a natureza das inadequações no campo "observações".

() Sim () Não

Observações: _____

16) A escola apresenta necessidade de reformas estruturais ou ampliação? Em caso positivo, especificar no campo "observações".

() Sim () Não

Observações: _____

17) Os alunos têm acesso à internet através de equipamentos da escola?

() Sim () Não

18) O Município oferece transporte escolar suficiente ao atendimento da demanda da unidade escolar?

() Sim () Não

19) Os veículos estão em boas condições de uso?

() Sim () Não

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

20) Qual a sua concepção sobre o Termo "Educação do Campo": (Marque apenas UMA opção)

- a) () Educação do campo e educação rural são sinônimos.
- b) () A educação do campo não é educação rural.
- c) () Não sabe.

21) Você conhece os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a proposta da Educação do Campo?

() Sim () Não

22) A escola articula com os sindicatos rurais e suas lideranças na comunidade, realizando palestras sobre a política de assistência técnica e crédito rural, reforma agrária, habitação rural, agricultura familiar, etc. ?

() Sim () Não

escola? (Marque uma ou mais opções)

- a) () Insuficiência de recursos financeiros

23) As famílias participam das discussões e ações desenvolvidas na escola?

- () Não () Sim, semestralmente
- () Sim, semanalmente () Sim, bimestralmente
- () Sim, mensalmente () Sim, anualmente

24) Durante as reuniões escolares, os pais opinam com relação: (Marque uma ou mais opções)

- a) () propostas de conteúdos
- b) () desempenho escolar dos filhos
- c) () gestão do cotidiano escolar
- d) () propostas pedagógicas

25) O currículo escolar contempla a trajetória histórica da atuação dos movimentos sociais e sindicais pela educação do campo?

() Sim () Não

26) O currículo escolar contempla as questões socioculturais, políticas e identitárias dos povos do campo?

() Sim () Não

27) A escola organiza seu currículo por *Temas Geradores?

() Sim () Não

28) O currículo é adequado às especificidades dos alunos do campo?

() Sim () Não

29) Os alunos, pais e comunidade participam das decisões da escola?

() Sim () Não

30) Os gastos dos recursos financeiros são discutidos com a comunidade escolar?

() Sim () Não () Raramente

31) A prestação de contas dos recursos financeiros é divulgada nos murais da escola?

() Sim () Não () Raramente

32) Quais as suas principais sugestões para a melhoria da prática pedagógica na escola e, sobretudo, em sala de aula?

33) Na sua opinião, quais os principais problemas desta

- b) () Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries
- c) () Carência de pessoal administrativo

*O Tema Gerador emerge do contexto e das vivências socioculturais dos sujeitos, as quais precisam ser planejadas e, em função delas, é que se colocarão os conteúdos da escola. Exemplos de temas geradores: água potável, qualidade de vida do homem e da mulher do campo; resgatando a cultura e revivendo a história; higiene e saúde; as plantas: conservando hoje para garantir o amanhã; o homem e a mulher do campo no exercício da cidadania; terra e trabalho no campo, entre outros (PIRES, 2012).

- d) Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)
- e) Falta de recursos pedagógicos
- f) Falta de transporte escolar
- g) Outros:

- a) Insuficiência de recursos financeiros
- b) Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries
- c) Carência de pessoal administrativo
- d) Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional)
- e) Falta de recursos pedagógicos
- f) Falta de transporte escolar
- g) Sistema multisseriado
- h) Baixa qualificação dos professores
- i) Precariedade do espaço físico
- j) Inadequação curricular
- k) Desativação e nucleação
- l) Outros:

34) Na sua opinião, quais os principais problemas das escolas do campo? (Marque uma ou mais opções)

31) Dependências escolares e condições de uso. Na coluna UTILIZAÇÃO, indicar a quantidade de dependências adequadas e inadequadas:

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	UTILIZAÇÃO	
		ADEQUADA	INADEQUADA
SALAS DE AULA			
BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA			
SALA DE PROFESSORES			
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA			
SECRETARIA			
QUADRA DE ESPORTE			
PÁTIO COBERTO			
DESPENSA			
BANHEIRO - ALUNOS			
BANHEIRO-FUNCIONÁRIOS			
COZINHA			