

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

JÚLIA APARECIDA MALTA CORRÊA  
VANESSA CRISTINA PEREIRA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A PRÁTICA DOCENTE: Um estudo de  
caso em uma escola estadual no município de Mariana/MG

Mariana, MG

2019

Júlia Aparecida Malta Corrêa

Vanessa Cristina Pereira

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A PRÁTICA DOCENTE: Um estudo de caso em uma escola estadual no município de Mariana/MG

Trabalho de conclusão de Curso – TCC apresentado à disciplina EDU 381 sob responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosa Maria da E. Coutrim, como exigência parcial para a obtenção do Título de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos

Mariana, MG

2019

C824d

Corrêa, Júlia Aparecida Malta.

Desafios da educação do campo para a prática docente [manuscrito]: um estudo de caso em uma escola estadual no município de Mariana/MG / Júlia Aparecida Malta Corrêa, Vanessa Cristina Pereira. - 2019.

35f.:

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação.

1. Educação rural - Marina (MG). 2. Professores - Formação. 3. Ensino fundamental . 4. Campo. I. Pereira, Vanessa Cristina. II. Santos, Marcelo Loures dos. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37:631

Catálogo: [ficha.sisbin@ufop.edu.br](mailto:ficha.sisbin@ufop.edu.br)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

JÚLIA APARECIDA MALTA CORRÊA

VANESSA CRISTINA PEREIRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A PRÁTICA DOCENTE: Um estudo de caso em uma escola estadual no município de Mariana/MG**

Membros da banca

Dra. Alexandra Resende Campo - DEEDU/UFOP

Versão final

Aprovado em 12 de dezembro de 2019

De acordo

Professor (a) Orientador (a)

Marcelo Loures dos Santos



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Loures dos Santos, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/12/2019, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0030084** e o código CRC **EB670B5D**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.203825/2019-90

SEI nº 0030084

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: - www.ufop.br

Às escolas do campo e aos movimentos sociais camponeses que protagonizaram o desenvolvimento de uma proposta para a Educação do Campo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui. À minha família por estar sempre me apoiando e me incentivando. Em especial aos meus pais que não mediram esforços para que eu pudesse ter uma educação de qualidade. Ao meu marido Jhonata que me estimulou durante todo o percurso e compreendeu minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos. Aos professores(as) que tanto me ensinaram nesses quatro anos. Às minhas queridas amigas Gilmara e Vanessa, que desde o início sempre estiveram comigo, nos momentos de alegrias e também nos de tristezas. Por fim, agradeço a todos que sempre estiveram em orações por mim, acredite, sem elas nada seria possível!

(Júlia Aparecida Malta Corrêa)

Agradeço a Deus por segurar minha mão e guiar meu caminho até aqui. À minha família, que sempre foi meu porto seguro e exemplo de honestidade e responsabilidade, a todo o momento encorajando-me a não desistir. Aos professores(as), que durante o curso me instigaram deixando, além do aprendizado, um pouco de si. Aos amigos e noivo, pela compreensão e apoio. Ao meu querido avô (*in memoriam*), por mostrar o significado de ser amada da maneira mais pura. À minha amiga e companheira de pesquisa Júlia, por compartilhar tantos momentos bons e ruins, grata por ter você por perto. Enfim, agradeço a todos aqueles que por minha vida passaram e deixaram de alguma forma marcas e ensinamentos que me permitiram chegar até aqui!

(Vanessa Cristina Pereira)

Agradecemos a todos aqueles que contribuíram com a construção do nosso trabalho. À Universidade Federal de Ouro Preto, pela oportunidade de recebermos uma excelente formação acadêmica. À Escola de Furquim que nos acolheu e aos professores que prontificaram a responderem ao questionário, nossa gratidão. À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alexandra Resende Campos pela disposição e boa vontade. De maneira especial, ao nosso querido orientador Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos, pelo acolhimento, por sua paciência inigualável e por mediar-nos de modo enriquecedor.

(Júlia Aparecida Malta Corrêa e Vanessa Cristina Pereira)

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2014, p. 43)

## RESUMO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96, trouxe inovações para a educação, porém a mesma remete apenas um Artigo para a população do campo. A Educação do Campo exige o respeito à igualdade no que tange à universalidade do acesso à educação de qualidade e respeito às diferenças, no que diz respeito às suas especificidades. Envolto no trabalho com a igualdade e as diferenças está o professor, que nem sempre tem em sua formação inicial, de maneira satisfatória, uma formação sobre a Educação do Campo. Este trabalho teve como objetivo geral investigar quais as dificuldades encontradas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao serem inseridos em uma escola do campo de um distrito do município de Mariana/MG. Deste modo, realizou-se um estudo de natureza qualitativa-quantitativa, em que foi utilizado um questionário para a coleta de dados em uma escola estadual de Furquim, distrito de Mariana/MG. Percebe-se pelas respostas que a inexistência de aprofundamento na temática do campo durante a formação inicial destes professores evidencia que a atualidade histórica da proposta faz com que a mesma não tenha sido contemplada em sua formação. O ineditismo da proposta apenas na formação continuada pode ter efeito sobre a segurança que os mesmos apresentam quanto à validade de suas práticas, o campo como espaço de atuação, quanto o perfil e características dos alunos. Se essa afirmação for correta, evidencia-se que a falta de formação inicial adequada pode ser considerada como um dos maiores desafios encontrados.

Palavras-chave: Educação do Campo; Professores; Formação; Campo.

## ABSTRACT

The promulgation of the Law of Guidelines and Bases - LDB 9.394 / 96, brought innovations for education, but only one article for the rural population. Education in rural areas requires respect for the change in the number of universality of access to quality education, and respect for differences with respect to their specificities. Engaged in the work of this difference and differences is the teacher, who does not always have in his initial formation, satisfactorily, issues that permeate the field education. This study aimed to investigate the difficulties encountered by teachers of the early years of elementary school when being inserted in a rural school in a district of Mariana / MG. In this way, a qualitative and quantitative study was conducted, which was used as a questionnaire for data collection in a state school of Furquim, in the district of Mariana / MG. It can be seen from the answers that the lack of deepening in the field theme during the initial formation of these teachers shows that the historical relevance of the proposal means that it was not contemplated in its formation. The originality of the proposal only in continuing education can have an effect on their safety regarding the validity of their practices, the field as a space for action, and the profile and characteristics of students. If this statement is correct, it is evident that the lack of adequate initial training can be considered as one of the biggest challenges encountered.

Keywords: Education in rural areas; Teachers; Formation; Field.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL</b>	<b>12</b>
<b>2. A ESCOLA E SEU CONTEXTO</b>	<b>20</b>
<b>3. OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES</b>	<b>23</b>
3.1 Os professores de Furquim e suas percepções sobre a educação do campo	24
3.2 Os achados da pesquisa	27
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>30</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>32</b>
APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO	32
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO	33
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	34

## INTRODUÇÃO

Segundo Caldart (2009), o termo ‘Educação do Campo’ refere-se a uma educação direcionada àqueles que vivem e dependem do campo para sobreviverem e que tem sua identidade construída ao longo de lutas para tornarem-se sujeitos ativos na sociedade. O Movimento pela Educação do Campo defende a existência de uma escola para todos e simultaneamente com conteúdo e forma ligados à realidade dos povos do campo. “A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição [...]” (CALDART, 2009, p. 47).

Mas quem são os sujeitos do campo? De quê e onde eles vivem? Segundo Munarim (2008, p. 2), esses sujeitos são:

[...] populações que pertencem a grupos identitários, cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida.

A Educação do Campo foca na luta pelo acesso ao conhecimento, criticando conjuntamente, a hierarquia imposta que define apenas um conhecimento como soberano e que anula a autenticidade de conhecimentos diferentes. Assim como afirma Caldart (2009, p. 39) “A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”, debatendo e questionando uma educação imposta, dita universal que não leva em conta as particularidades do grupo.

A demarcação das especificidades e diferenças de um determinado grupo deve refletir no projeto político-pedagógico escolar. No caso da Educação do Campo, pode-se afirmar que ela está incorporada aos movimentos de luta por terras que tem na educação uma aliada para a formação e conscientização de sujeitos engajados nas lutas diárias. A escola do campo, assim como afirmam Molina e Antunes-Rocha (2014, p.226):

É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida [...]

Para que de fato tais metas sejam alcançadas, os professores que irão atuar no campo precisam de, além do comprometimento e compreensão da realidade na qual irão atuar, formação abrangente que os leve a entender o campo em todas suas dimensões, tornando-os habilitados para realizar e sugerir mudanças favoráveis à educação e que incidam sobre a comunidade escolar.

Quem protagonizou o desenvolvimento de uma proposta para a Educação do Campo foram os movimentos sociais camponeses, principalmente aqueles ligados a reforma agrária como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Caldart (2009, p. 41) “o vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’”. Estes movimentos também estavam amparados por intelectuais que reconheciam a falta de investimento em uma educação que de fato demarcasse a identidade e necessidade do povo do campo. Denunciavam a necessidade de diferenciar entre uma educação que reconhecesse a distinção entre o contexto do homem do campo e o homem urbano, e a superação do preconceito daqueles que entendiam que os povos do campo não precisavam dos mesmos níveis de escolaridade que os da cidade. (ALMEIDA, 2001).

Em outras palavras, a Educação do Campo exige o respeito à igualdade no que tange à universalidade do acesso à educação de qualidade, e respeito às diferenças, no que diz acerca de suas especificidades.

Estes princípios já estavam presentes na nova configuração na política educacional brasileira. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96, trouxe novos princípios, fins, direitos, deveres, modalidades e níveis de ensino, entre outros fundamentos para educação, porém a mesma remete apenas um artigo, para a população do campo.

O Artigo 28 da LDB (1996) trata da oferta de Educação Básica para a população rural, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. “Nele, explicita que ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a incumbência de adequar os conteúdos curriculares com metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos

da zona rural.” (LAGES, 2016) O texto da LDB (1996) reflete as lutas dos movimentos camponeses pelo direito universal à escolarização a partir dos anos 1990, que reivindicavam o reconhecimento de suas especificidades nos projetos político-pedagógicos de suas escolas.

A formação docente para atuar no Campo não se fundamenta apenas na formação inicial, mas, faz-se imprescindível uma formação continuada. Segundo Libânio (2004, p.227) “A Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

A política de implantação de formação inicial e continuada deve ser de responsabilidade do Estado, mas nem sempre ocorre de maneira satisfatória. É habitual encontramos professores pagando por sua formação continuada, pela falta de oferta de cursos pelo Estado, uma vez que, o seu maior interesse tem sido formar o professor para atender as necessidades do capital. (ROSSI; HUNGER, 2013)

Considerando estes aspectos, levantamos o seguinte questionamento que buscamos responder ao longo do texto: Quais as dificuldades de atuação encontradas pelos professores ao serem inseridos em uma escola do campo no distrito do município de Mariana/MG?

A hipótese levantada, principalmente a partir da pesquisa de Lage (2016) era de que professores que não tiveram formação inicial e/ou continuada em Educação do Campo, poderiam sentir-se despreparados para desenvolver atividades pedagógicas condizentes com as exigências que as políticas para a Educação do Campo exigem. Contudo, como a escola participou de projetos e programas de formação continuada, buscamos avaliar se e como estes projetos influenciaram em suas práticas pedagógicas e compreensão sobre a Educação do Campo.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi investigar quais as dificuldades encontradas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao serem inseridos em uma escola do campo no distrito do município de Mariana/MG. Em específico objetivou-se: Identificar na literatura quais são os principais desafios encontrados na prática de professores que atuam no campo; Identificar a formação dos professores que atuam nos anos iniciais de uma escola do campo em um distrito de Mariana/MG e analisar as respostas dos professores ao questionário.

Vale destacar que a escolha por essa temática ocorreu por meio das discussões realizadas em sala de aula na Disciplina “Educação no Meio Rural – EDU 408”, a qual nos fez refletir o quão é importante todos os licenciandos terem um conhecimento sobre a

Educação do Campo, o que normalmente não acontece, uma vez que a disciplina nem sempre é obrigatória.

Além do currículo do curso de pedagogia, o edital de seleção para atuar nas escolas do campo dos distritos de Mariana/MG também nos chamou atenção, uma vez que, ele não exige uma formação específica em Educação do Campo. Desta forma achamos importante investigar como tem sido a formação inicial desses educadores.

Consideramos que não existe um único perfil do professor que trabalha nas escolas do campo, todos perpassam por caminhos diferentes e têm inúmeros desafios em sua prática. É necessário que a formação difunda as especificidades e estruturas das escolas do campo. Sobre os pedagogos e professores que atuam nas escolas da região dos Inconfidentes, Lage (2016, p. 145-146) afirma que

[...] tanto pedagogos quanto professores precisam de uma formação inicial e continuada na temática da Educação do Campo para que possam desenvolver projetos pedagógicos que não se resumam a plantar uma horta com os alunos ou desenvolver um projeto na área de Educação Patrimonial. É necessário romper com a visão urbanocêntrica presente nas concepções de muitos educadores, inclusive entre os educadores do campo.

Mas o principal motivo foi nossa ligação com o campo e o fato de não sabermos, até então, que havia uma formação específica para professores que desejam atuar no campo, bem como a possibilidade de uma organização escolar diferenciada para tais escolas.

O trabalho foi estruturado em três capítulos, além da presente Introdução, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. No primeiro capítulo apresentaremos um breve histórico da Educação do Campo no Brasil, as lutas e conquistas dos Movimentos Sociais até a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No segundo capítulo abordaremos a escola de Furquim e o seu contexto. E no último capítulo apresentaremos os resultados e análises dos questionários aplicados na escola com os professores do Ensino Fundamental I.

## 1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A primeira vez que a educação no meio rural ganha foco no Brasil foi por volta de 1920, devido ao nacionalismo que buscava a demarcação da identidade dos brasileiros. Por causa do grande número de imigrantes em áreas rurais, o governo viu na educação uma forma de controlar e manter uma identidade única brasileira.

Essa política, conhecida como Ruralismo Pedagógico é um reflexo das mudanças que aconteceram no país após a Nova República, interferindo em toda sua organização. A economia, que antes girava em torno do setor agrário, passa a girar em torno do setor industrial. Com isso, a migração do campo para a cidade ocorre de maneira desenfreada, acaba a oferta de emprego no campo e os sujeitos se veem obrigados a busca-la na cidade. A valorização da escola, principalmente para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, visa o ensino para todos levando em conta a nova realidade urbana brasileira, preservando-se a histórica orientação pelas propostas educacionais estrangeiras.

Um dos marcos do Ruralismo Pedagógico, que visava adaptar as escolas ao modo dos sujeitos do campo a fim de mantê-los em suas regiões era o “interesse na permanência do homem no campo, na manutenção da riqueza agrícola e na tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades.” (RANGEL; CARMO, 2011, p.210). Em outras palavras, a preocupação não era o bem-estar dos povos do campo ou uma educação que preservasse sua autonomia, mas uma proposição romântica do meio rural, partindo de estereótipos sobre o homem do campo e seu modo de vida.

Segundo Nagle (1974)

... o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens “naturais” da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade “natural” do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (NAGLE, 1974, p. 26).

A partir de 1950 a mecanização se torna ainda mais forte, assim, lavradores eram substituídos por máquinas e viam-se obrigados a procurarem emprego nas cidades. Como afirma Almeida (2001, p. 48) “Os pequenos proprietários, sem incentivos e mecanização, viram-se obrigados a desfazerem-se de suas propriedades; os trabalhadores foram substituídos pelas máquinas.”.

No início da década de 60, o debate a respeito da reforma agrária esteve muito presente, principalmente com base na articulação entre partidos políticos de esquerda, movimentos sociais do campo e setores progressistas da Igreja Católica que viabilizou principalmente propostas educativas, que mais tarde resultaram no Movimento pela Educação do Campo. Tais propostas criaram idealizações e técnicas de educação de adultos bem como de educação popular que vieram a destacar

o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster). (FREITAS, 2011, p. 38).

As propostas educativas dessa época evidenciaram-se como estratégia de luta e libertação dos povos do meio rural. O educador Paulo Freire (1921-1997), foi um dos primeiros e principal incentivador da educação popular que trazia como proposta político-pedagógica uma educação emancipatória e democrática, que respeitasse o saber das classes populares: a educação popular (um método de educação que leva em conta os conhecimentos do povo, bem como sua cultura na concepção de novos saberes). A educação popular ao longo do tempo solidifica-se “como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas [...] Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares.” (PEREIRA, et al, 2012, p. 284).

O que conhecemos como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 60. Uma das experiências do Método que mais se destaca ocorreu em uma cidade do estado do Rio Grande do Norte, o qual Freire teve “como objetivo a alfabetização de 300 trabalhadores rurais, fato concretizado durante um trabalho de cerca de 40 horas” (FEITOSA 1999, p. 30).

Com o golpe de 1964 movimentos sociais foram desarticulados, bem como projetos educativos foram extintos, foram impostos limites e grande controle aos segmentos populares. Apesar disso, houve resistência de movimentos da Igreja Católica que refizeram a articulação, formação e organização de bases em comunidades. Como afirma Freitas (p. 2011, p. 38), três focos de resistência tiveram maior destaque em meio ao cenário instaurado, sustentando os ideais: “1) organizações da igreja: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); 2) o movimento sindical rural rearticulou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); e, 3) a Pedagogia da Alternância”.

Com o regime militar as ideias e o método de Paulo Freire eram vistos como ferramentas ideológicas, ou seja, os sujeitos eram levados a pensar de forma crítica a respeito do meio onde estavam inseridos, não era isso o que os militares desejavam. Freire foi perseguido e forçado ao exílio no Chile, ainda sim suas ideias continuaram reconhecidas.

Focando na preparação de mão de obra, em 1967 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de acordo com a Lei nº 5.379, que visava alfabetizar adultos nas áreas urbanas e também rurais, porém não levando em conta os conhecimentos que os alunos já tinham e não os levando à conscientização de seus direitos, tão defendidos pelo educador Paulo Freire. No decorrer do tempo, devido recessão econômica e fim do regime militar o MOBRAL passou a chamar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR - que foi extinta na década de 90).

Contudo, entre as décadas de 60 e 70 as políticas públicas direcionadas ao campo e trabalhos acadêmicos perdem o foco no que se diz a formação de professores e da educação nas escolas rurais. O período foi marcado pela Revolução Verde que focava “A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias [...]” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.223), ou seja, focava-se apenas em modernizar a agropecuária com o propósito de aumentar a oferta de alimentos e assim, acabar com a fome que assolava o mundo.

A Educação Rural surge em meio ao capitalismo, impondo um determinado conhecimento as pessoas do campo, como manusear “técnicas e insumos agrícolas, além da relação com o mercado, onde o camponês teria que vender a sua produção e/ou a sua força para adquirir “novos” produtos para melhorar e aumentar a produção.” (SANTOS E MIRANDA, 2017, p.3). O foco da Educação Rural não era o ato de educar, mas sim o de preparar os sujeitos do campo para movimentar o capital.

É no fim da década de 1970 que as discussões acadêmicas a respeito das escolas rurais retornam devido à grande precariedade das escolas e alto índice de analfabetismo. Sob a influência dos movimentos sociais é que se iniciam as preocupações com a formação do professor para atuar no campo, que até então na sua grande maioria, eram qualificados na condição de leigos. Na história da formação docente, estão presentes informações acerca da criação de cursos emergenciais para professores leigos, mas não se faz referência ao público a que se destinavam (GATTI; BARRETO, 2009, apud MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, passa-se aos gestores a responsabilidade de formação de professores, criação de

concursos e de cargos. Além disso, foram reforçadas as responsabilidades dos municípios, que se viram sobrecarregados, além da responsabilidade pelas escolas do campo que não eram abrangidas pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, os municípios agora teriam também de responsabilizarem por aquelas da cidade. Tais fatores “incentivavam a desativação da escola rural com a conseqüente implantação do transporte e da nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.224). Bem como a implantação de concursos que visavam economia quanto aos gastos com formação de professores selecionando os ‘aptos’ a atuarem. Muitos dos docentes que já atuavam no campo e que já tinham domínio da relação com aqueles sujeitos e suas realidades acabaram por serem afastados por não conseguirem uma boa colocação.

Em 1997, o MST promoveu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Iº ENERA). O encontro foi realizado em Brasília com o intuito de levar os sujeitos do campo a mobilizarem-se e refletirem a respeito da relevância de terem acesso a uma educação que considerasse as características do campo. O Iº ENERA lançou um manifesto que foi um marco de ponto de partida para o movimento, evidenciando a subjetividade dos sujeitos do campo:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, 1997, nº 12).

Com a força dos movimentos sociais e do ENERA foi realizada a Iª Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia – GO no ano de 1998. A partir daí o que antes era denominada Educação Rural, passa a chamar-se Educação Básica do Campo que reivindicava políticas públicas, bem como um currículo pertinente a identidade da população do campo.

Outra conquista alcançada graças a movimentos sociais foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que oferecia cursos de formação para os professores que atuavam no campo, criado em 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 com o objetivo geral de “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

Com sua criação milhares de trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino, desde a alfabetização até os cursos superiores.

O Movimento de Educação do Campo rejeitou o que estava proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, pois consideravam, assim como afirma Munarim (2008, p. 8) “[...] anti-política pública de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente.”. Já a Diretriz Operacional para a Educação Básica nas Escolas do Campo em sua elaboração abriu espaço de participação do Movimento, resultado no parecer nº 36/2001.

Em virtude da Iª Conferência de 1998, em 2002 é produzido o Seminário Nacional de Educação do Campo, em Brasília, a partir do qual entra em uso o termo Educação do Campo. Em 2003, em busca de um diálogo com o novo Governo, foi promovido outro Seminário Nacional, a fim de discutir a Educação do Campo e a implementação das Diretrizes. Em seguida, em 2004, também em Luziânia – GO, foi realizada a IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

No período de 2004 a 2008, diversas atividades com o foco na efetivação da Educação do Campo foram realizadas. Em 2004 aconteceu o II Seminário de Educação do Campo ; no ano seguinte criou-se a Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação-MEC; no mesmo ano criasse os programas Saberes da Terra e de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO; no ano de 2006 a Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA/MDA foi criada; ocorreu promoção de seminários estaduais de Educação do Campo pelo MEC em quase todos os Estados brasileiros, nos anos de 2005 e 2006; e por fim, dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo realizados na Universidade de Brasília em 2008 e 2010 consecutivamente.

Em novembro de 2006, algumas universidades foram convidadas pelo MEC para realização de projetos-pilotos, que objetivava a formação de educadores que atuassem nas escolas do campo. O foco era a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico, com a proposta de implementação de um Curso de Graduação – Licenciatura em Educação do Campo. Apesar de haver, assim como afirma Marcon (2012, p. 95) “[...] uma compreensão equivocada de que a Educação do Campo pode ser dada de qualquer forma, desde que o profissional tenha vocação e boa vontade [...]”.

No ano de 2006, o MEC convidou as universidades federais de Brasília, de Minas Gerais, da Bahia e de Sergipe, para participarem de projetos-piloto para a formação de professores do campo. A proposta era de implementação de um novo curso de graduação – Licenciatura em Educação do Campo. O objetivo do curso era formar e habilitar educadores

que ainda não possuíam a qualificação mínima exigida pela legislação em vigor. Segundo Molina e Sá (2011), o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília tem como objeto as escolas do campo da Educação Básica, e o seu foco é a construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Na conjuntura acima nasce em 2007 a Licenciatura em Educação do Campo. Essa foi implantada pelas universidades em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação SECADI/MEC. Com pauta em uma formação inicial para os educadores do campo, ela surge pela demanda de movimentos sociais e faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Criado em cumprimento ao Decreto nº 7.352/2010, o PRONACAMPO tem como objetivo a melhoria do ensino nas escolas do campo. Para tanto, oferece financiamento e apoio técnico aos estados para que eles atendessem as Escolas do Campo. (BRASIL, 2010).

O segundo eixo do PRONACAMPO é específico sobre a formação de educadores, cabendo ao Estado implementar os cursos de licenciatura pelo Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), incorporado em 2012. Logo, no mesmo ano, foi publicado o edital “MEC/SESU/SETEC/SECADI nº 02/2012 que possibilitou a criação de 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil” (DA SILVA, 2018, p. 12).

A Licenciatura em Educação do Campo vem para suprir a carência de educadores do campo e também para garantir que os próprios sujeitos do campo acessassem tal formação. Como afirma Molina (2015 p. 152) “Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários”, ou seja, além de atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os educadores podem atuar nos anos finais e no Ensino Médio no trabalho pedagógico.

O curso possui uma metodologia diferente de outras licenciaturas. O currículo da Licenciatura em Educação do Campo é pensado e adaptado à realidade dos sujeitos que vivem no campo. Propõe momentos de aulas presenciais em Alternância, ou seja, os estudantes não têm aulas presenciais todos os dias, articula-se o tempo entre estudo e comunidade, eles não precisam deixar o campo para irem estudar. Além do mais, a matriz do curso tem proposta multidisciplinar, o qual os componentes são organizados em quatro áreas de conhecimento que ofereça arcabouço teórico de questões do campo e de como ser professor.

A segmentação no conhecimento pode ser evitada quando os professores são formados por área de conhecimento. Assim eles passam a ter habilidades da área em questão solidificando os ideais que os movimentos de luta tanto buscaram.

Molina e Freitas (2011, p. 21), avaliam os avanços da Educação do Campo até aquele momento:

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). No que diz respeito à legislação, o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo [...]

Dos instrumentos legais citados, pode-se destacar o Decreto nº 7.352/2010, que eleva a Educação do Campo a política de Estado, superando fronteiras preexistentes que limitavam sua continuidade. As variadas especificidades da vida no campo também são reconhecidas, além de direcionar ao Estado a obrigação de propiciar ações que garantam a universalidade do direito à educação.

Além da formação inicial o PRONACAMPO visa a formação continuada dos professores para atuarem no campo. Entendemos aqui a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2010).

Dentre as ações do PRONACAMPO para formação dos professores do campo, surgiu em julho de 2013, o programa Escola da Terra. Esse é um programa de formação continuada que emergiu em substituição ao programa Escola Ativa, que tinha por objetivo formar professores das classes multisseriadas. De acordo com a portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, o Escola da Terra visa:

I- promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e II- oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013).

Nem todos os Estados Brasileiros aderiram ao programa Escola da Terra, dentre os 26 Estados Brasileiro e o Distrito Federal, apenas 14 Estados aderiram. (BRASIL, 2013).

É de profunda relevância que as escolas do campo garantam a conexão entre elas e as comunidades em que estão inseridas, socializando os conhecimentos científicos e ao mesmo tempo atrelando-os ao cotidiano dos estudantes e ensinando-os a trabalharem coletivamente, contribuindo assim, nas lutas e resistência dos movimentos bem como no entendimento da educação como chave de transformação social.

O papel de dar novo significado a relação entre capital e trabalho também é direcionado às escolas do campo. A subordinação do trabalho para com o capital deve ter outro sentido, como afirmam Molina e Freitas (2011, p.26), “ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico, quanto no sentido produtivo –, enquanto atividade criativa pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida”.

Atualmente, é consensual que o ato de ser professor vai além de ensinar ou transmitir conhecimentos em qualquer lugar. No entanto, verifica-se que esta não é a prática mais comum. Para a Educação do Campo esta pauta é central. A escola tem papel fundamental nesses locais, que na maioria das vezes estão localizadas no centro das comunidades e nelas ocorrem relações, vivências culturais e compartilhamentos das necessidades daquelas pessoas. Desta forma a formação de educadores do campo deve compreender a educação como prática social (ALMEIDA, 2001).

Visto o breve arcabouço histórico da Educação do Campo e a conquista da formação de professores do campo como política pública, ao longo de muitas lutas, questiona-se: Quais as dificuldades de atuação encontradas pelos professores ao serem inseridos em uma escola do campo no distrito do município de Mariana/MG? Mas antes de efetivamente responder tal pergunta, o próximo capítulo busca contextualizar o espaço onde estão inseridos tais professores: a escola e o distrito no qual se localiza.

## 2. A ESCOLA E SEU CONTEXTO

O distrito de Furquim, localizado na Zona Rural de Mariana encontra-se a aproximadamente 25 km da cidade. Criado no dia 16 de fevereiro de 1718 pela lei de 16/02/1718, o distrito foi um dos centros de mineração ligados à cidade sede de Mariana. Além disso, havia o rio, capelas e práticas de agricultura que contribuíam para a permanência de pessoas. Até hoje a configuração arquitetônica permanece, assim como consta no documento de Furquim (2012, p.4) que levantou fontes bibliográficas, documentais e fez pesquisa de campo:

O núcleo histórico desenvolve-se numa encosta, paralelamente ao rio Gualaxo, em traçado urbano longitudinal e sinuoso. Ao chegar da MG-262, que liga Mariana a Ponte Nova, o viajante desce estrada íngreme e, antes de chegar ao povoado de Furquim, cruza o curso d'água. Assim, todo o aglomerado de casas está em sua margem esquerda. Entretanto, devido à topografia acidentada, o curso d'água fica em cota mais baixa e, uma vez dentro do povoado, ele quase não é visto.

O nome do distrito foi dado em homenagem ao sertanista Antônio Furquim da Luz, que descobriu o local e as minas de ouro que lá haviam por volta de 1706. Junto ao município de Mariana-MG, o distrito possui as paróquias mais antigas de Minas Gerais. Em 1704 foi consagrada a Capela de Bom Jesus do Monte, em 1706 o distrito passa a ser considerado paróquia e, em 16 de fevereiro de 1724, torna-se paróquia coletiva.

Com a diminuição da exploração mineral do ouro no século XIX, Mariana e conseqüentemente seus distritos passaram a focar em outra economia, assim, a agricultura passou a movimentar o capital juntos da comercialização dos produtos dela provindos, “tendo um mesmo efeito aglutinador entre os roceiros e fazendeiros dos arrabaldes, que se encontram no “centro” para o comércio e uma vida social mínima” (FURQUIM, p.25).

No passar do século XX, o distrito de Furquim fortificou como distrito de fundamental importância cultural e econômica de Mariana, o comércio e comunicação melhoraram bem como a variedade de serviços aumentou.

Em censo realizado pelo IBGE no ano de 2010 o distrito apresentou: 729 casas, área de 121,4 km<sup>2</sup> e uma população de 1.656 habitantes. Tendo como subdistritos: Cuiabá, Pedras, Margarida-Viana, Paraíso, Constantino, Goiabeiras e Crasto. O acesso geralmente se dá pela rodovia MG-262, que faz a ligação entre as cidades de Mariana e Ponte Nova.

O distrito possui diversos pontos turísticos, Capela, Igreja, Estação Ferroviária, Usina hidrelétrica, Cachoeiras e no ano de 2018 foi inaugurada a praça dos quilombolas. As manifestações culturais que ocorrem também são diversas. No dia 1º de janeiro, por exemplo, ocorrem a festa de virada de ano, dia do Padroeiro e a festa do furquinhense ausente. Há também:

uma programação religiosa com novena, missa solene e uma programação popular com shows, barraquinhas de comidas e bebidas, espetáculos pirotécnicos e leilão, Mês de Maria, em maio, Festa do Divino: ritual em que o provedor da festa é o imperador e desfila coroado pelas ruas, cercado de pajens e acompanhado pela banda de música e pelos moradores, Festa da Virgem do Carmelo, em 16 de Julho, quando as famílias vão até a capela de Nossa Senhora do Carmo e recebem um pó brilhante em suas roupas e as levam para casa, como se fosse uma chuva de graças e bênçãos ( MARIANA, 2019)

O artesanato também é muito presente e diversificado, sendo o mais comum as esculturas em pedra sabão. Há também: flores de palha, objetos feitos em madeiras, bordados, tapetes de pita; pintura em tecido; objetos de taquara; objetos de couro, entre outros. Além disso, a culinária também é rica em diversidade: doces, cachaças, queijos, açucars e quitandas.

Contudo, em 2012, foi recomendado o tombamento do centro histórico urbano do distrito de Furquim, devido suas riquezas arquitetônicas, culturais e históricas, ou seja, “[...] a igreja fruto da mineração, o cruzeiro, a praça, a estação férrea e os sobrados coloniais. Monumentos integrados a uma mesma tessitura urbana, no qual o novo e o antigo se enfrentam, possibilitando perdas, adaptações e inovações” (FURQUIM, 2012, p. 134).

Atualmente Furquim possui um posto de saúde público, Correios, igrejas e capela, alguns programas de atendimento social e esportivo, uma pequena central hidrelétrica e uma Escola Estadual reconhecida como escola do campo e Quilombola que atende moradores do próprio distrito e dos subdistritos.

Fundada na década de 90, atualmente a instituição faz parte da rede de escolas coordenadas pela Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. A escola atua como um importante elo entre os moradores da localidade e o setor público. A escola atende cerca de 224 alunos e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferta Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano, com 74 estudantes no ensino regular, sendo desses 50 também da educação integral e integrada; Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, com 70 estudantes no ensino regular; Ensino Médio regular com 48 alunos e Educação de Jovens e Adultos com 7 estudantes cursando o Fundamental II e 32 o Ensino Médio. Para os alunos dos subdistritos

é ofertado o serviço de transporte escolar, porém, existem algumas limitações de locomoção em épocas de chuva ou quando as estradas não estão com boas condições.

A escola possui um espaço físico amplo, tem 5 salas de aula no primeiro pavimento e 2 salas na parte de baixo, 1 sala de leitura e biblioteca, 1 sala de recursos para Educação Especial, 1 laboratório de informática com cerca de 15 computadores com acesso à internet e recursos multimídia como Datashow e caixa de som, 1 quadra esportiva, 1 refeitório e cozinha com dispensa, 1 sala de professores com banheiro e computador com acesso à internet, 1 sala de secretaria e supervisão, 1 sala da direção, 2 banheiros, horta e jardim.

Atualmente a escola conta com um quadro de 43 funcionários, fixos e temporários, dos quais 20 são professores. O critério de seleção se dá por meio de concurso e designação. Mas, o fato da escola ser distante da sede do município, causa uma instabilidade na permanência dos professores, uma vez que, os mesmos não recebem auxílio-transporte.

Até o ano de 2015 a escola não era considerada como escola do campo, mas com a aprovação da resolução da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais número 2820/2015 que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais em dezembro de 2015 o conceito de escola do campo muda. O artigo 2º, Inciso II da resolução afirma que a escola do campo é: “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, às populações do campo.” (MINAS GERAIS, 2016, p.8). Mudam-se alguns parâmetros de descrição das escolas do campo buscando o aperfeiçoando da educação.

Paralelamente a essa questão, com o objetivo de dar apoio e qualificação aos professores na construção de projetos e atividade pedagógicas relacionados a Educação do Campo, o Departamento de Educação da UFOP com o grupo GiraCampo na forma de projeto de extensão, faz o acompanhamento da implementação das Diretrizes para a Educação do Campo em escolas públicas em 2017 em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto e com o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV (Universidade Federal de Viçosa). Tal escola foi uma das contempladas.

Ainda, devido à necessidade de refletir a respeito da identidade dos sujeitos atendidos, a escola também aderiu ao programa Escola da Terra que é uma das ações do PRONACAMPO e que tem como objetivos propiciar formação continuada para professores do campo, atendendo as especificidades das escolas do campo e quilombolas, bem como ofertar materiais didáticos que atendam às necessidades.

### **3. OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DE FURQUIM**

Visto a extensa luta dos Movimentos pela busca de uma educação que atenda as especificidades que seus grupos demandam e não menos importante que saber dos desafios dos alunos e das escolas, senão fundamental, é saber os desafios que os professores enfrentam ao irem atuar em escolas do campo. Realizada com uma amostra de 100% dos professores do Ensino Fundamental I, esta pesquisa busca responder tal questão.

Instigadas a saber quais os desafios que os professores enfrentam, realizamos um estudo de natureza qualitativa-quantitativa. Segundo Malhotra (2001, p.155) “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica uma forma de análise estatística”. Desta forma a pesquisa qualitativa será usada para explicar os resultados obtidos na pesquisa quantitativa.

Bem como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas”, ou seja, é a parte prática do trabalho. Para a coleta de dados utilizamos o questionário.

Como apresentado no capítulo anterior, o objeto de análise desta pesquisa são os professores (como critério, apenas aqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola estadual considerado do campo. Assim, analisaremos as respostas obtidas através dos questionários juntamente de literatura que apresentam os principais desafios encontrados na prática de professores que atuam no campo.

Todos os professores participantes, além de ouvirem nossa proposta e identificação, receberam uma carta de apresentação (APÊNDICE 1) que especifica as ideias da pesquisa, bem como leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).

Após a formulação do questionário (APÊNDICE 3) atentando às necessidades da pesquisa, este foi aplicado a sete professores (número total que atuam na escola), sendo 6 (seis) mulheres e 1 (um) homem. Em momento algum as pesquisadoras influenciaram nas respostas, apenas sanando dúvidas quanto às perguntas.

### 3.1. Os professores de Furquim e suas percepções sobre a educação do campo

Em busca de caracterizar cada sujeito participante da pesquisa, a seguir cada um será apresentado detalhadamente, zelando do sigilo de suas identidades com nomes fictícios.

#### **a) Professora Rita**

A professora Rita, tem mais de 41 anos, reside no distrito e leva menos de meia hora de sua casa até a escola caminhando por estrada pavimentada. Formada em Pedagogia no ano de 2016, atua entre 10 a 15 anos como professora. Afirma que durante sua formação a Educação do Campo foi pouco abordada. Quando questionada se durante sua formação houve alguma atividade extraclasse relacionada à Educação do Campo, ela disse que não, porém afirmou reconhecer a importância de os alunos vivenciarem a escola do campo. Rita trabalha em escolas do campo há menos de 3 anos e atualmente trabalha apenas nessa escola no período da tarde com uma jornada semanal de 20h. Ao ser perguntada se sente preparada para atuar em uma escola do campo ela diz que sim, pois faz parte da comunidade e conhece um pouco da vida dos alunos. Afirmo também que a configuração das escolas do campo é muito boa, “pois dá oportunidade para os alunos da Zona Rural” (Rita). Quanto à relação da escola com o lugar o qual está inserida, Rita relatou que a escola participa e atua ajudando a comunidade.

#### **b) Professora Daniele**

A professora Daniele, possui mais de 41 anos. Mora na cidade e leva de 30 min a 1h até a escola, geralmente por carona passando por uma estrada asfaltada. Formada no Magistério Superior no ano de 2005, já atua como professora há 20 anos na Educação do Campo. Durante sua formação não houve nenhuma abordagem a respeito da Educação do Campo, bem como nenhuma atividade extraclasse. Atualmente seu período de trabalho alterna entre manhã, tarde e noite, somando mais de 35 horas semanais de trabalho. Quanto aos desafios Daniele acredita que os principais sejam sua locomoção até a escola, falta de material didático adequado e principalmente uma formação que contemplasse o trabalho nas escolas do campo. Ela afirmou ainda que, as escolas do campo devem ressaltar o valor que o campo tem para a comunidade, uma vez que a mesma “está cada vez fugindo mais para as cidades grandes” (Daniele). Mas apesar de sua afirmação, ela acredita que a escola busca uma relação com a comunidade, por meio de atividades.

**c) Professora Cintia**

A professora Cintia, tem idade entre 26 e 30 anos, formada em Pedagogia no ano de 2014, possui pós-graduação em Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais, concluída no ano de 2016. Ela afirma que durante sua formação inicial questões sobre Educação do Campo foram pouco abordadas, porém citou o programa Escola da Terra como parte de sua formação continuada, o qual ela avalia como um ótimo programa. Possuindo de 5 a 10 anos de profissão, sendo menos de 3 no campo, Cintia reside em um distrito próximo a Furquim, trabalha apenas nessa escola no período vespertino indo em veículo próprio por estrada de terra e leva entre 30 min a 1h. Declarou ainda que as escolas do campo têm “uma educação direcionada às necessidades locais, abordando a realidade de cada aprendiz [...] levando em consideração a cultura local e costumes” (Cintia).

**d) Professora Eva**

A quarta entrevistada foi a professora Eva, moradora de uma cidade próxima ela gasta menos de meia hora para se deslocar até a escola em veículo próprio. Atualmente trabalha em duas escolas. Tendo idade entre 36 a 40 anos, ela formou em pedagogia no ano de 2010, fez pós-graduações entre os anos de 2011/2015. Exerce a profissão a mais de 10 anos, sendo que em escolas do campo de 3 a 5 anos. Durante sua formação não houve atividades extraclasse relacionadas à Educação do Campo, que para ela teria sido essencial. Apesar de relatar que existem muitos desafios nas escolas do campo, Eva diz que procura revertê-los por meio de literaturas e apoio pedagógico. Quando questionada sobre a configuração das escolas do campo ela afirma ser “um assunto ao qual todos deveriam estar por dentro, pois estamos sujeitos a estar inseridos nos mais diversos modelos de escolas” (Eva). Ainda a respeito da relação da escola com o lugar ela diz que “[...] a escola procura envolver em todos eventos culturais locais” (Eva).

**e) Professora Rosa**

A professora Rosa, moradora do distrito de Furquim possui mais de 41 anos. Formada no Magistério Superior no ano de 2005, concluiu pós-graduação em Alfabetização e Letramento no ano de 2012, relata que em sua formação não teve nenhuma atividade que abordasse a Educação do Campo. Atua como professora entre 20 a 25 anos e sempre atuou na Educação do Campo. Rosa participou do programa Escola da Terra e lamenta por não ter tido

continuidade. Atualmente ela trabalha apenas em uma escola, cumprindo uma jornada semanal de mais de 35 horas. Entre os desafios encontrados para atuar nas escolas do campo ela afirma que a falta de material didático específico dificulta o trabalho, além de “tudo o que é cobrado deve primeiro ser bem implantado. Desde o espaço físico ao material de pesquisa” (Rosa). Rosa também afirma que além da escola estar inserida no campo é importante que ela trabalhe voltada para o mesmo. E que a escola em questão tem desenvolvido atividades que contextualize com o meio.

**f) Professora Joana**

Professora Joana moradora de distrito possui mais de 41 anos e atua em escola do campo cerca de 3 anos. Concluiu o curso de pedagogia no ano de 2015 e pós-graduação em Supervisão Pedagógica no ano de 2016. Durante sua formação inicial a Educação do Campo foi pouco abordada, como formação continuada ela participou do Escola da Terra que avaliou como ótimo programa. Questionada se considerar preparada para atuar em escolas do campo ela disse que “[...] preparada não estou mas enfrento os desafios e corro atrás de conhecimentos” (Joana). Sobre a configuração das escolas do campo Joana acredita que deveria ser mais aprimorada com mais qualificação para os professores. Apesar de que, os mesmos estão sempre em busca de se adequarem na cultura local.

**g) Professor Pedro**

Professor Pedro em uma cidade próxima tem de 31 a 35 anos. Formou-se em Pedagogia no ano de 2011 e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva no ano de 2016. Atua como professor há menos de 3 anos. Em sua formação inicial a Educação do Campo foi muito abordada e ele teve o contato com a temática durante os estágios. Já na formação continuada ele participou do Escola da Terra e relata que o programa “Trouxe algumas situações e experiências importantes, fortalecendo o nosso trabalho que já havia sendo feito, pois nossa escola vive essa realidade” (Pedro). Para Pedro o grande desafio encontrado ao ir atuar em escolas do campo é enfrentar a realidade e dificuldade dessas escolas, uma vez que, essas escolas devem se adaptar à realidade do campo.

### 3.2. Os achados da pesquisa

Mediante a breve apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, consideramos relevantes alguns aspectos apresentados nas entrevistas. A seguir os explicitaremos a fim de responder à questão inicial: Quais as dificuldades de atuação encontradas pelos professores ao serem inseridos em uma escola do campo no distrito do município de Mariana/MG?

No que se refere à formação dos sujeitos, levou-se em conta se o mesmo possui graduação e pós-graduação, se sim qual, e o ano em que o curso foi finalizado. De todos os agentes pesquisados, apenas dois não possuem formação em pedagogia. Ambos concluíram o curso de Magistério Superior no ano de 2005.

Dos sete sujeitos entrevistados, cinco possuem pós-graduação, todas lato sensu. Desses, três possuem uma especialização, um possui duas, e um possui três pós-graduações. Os pós-graduados possuem as seguintes especializações: Alfabetização e Letramento, Biblioteconomia, Educação Infantil, Educação Especial e Transtornos Globais, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica. Portanto, percebe-se que não há, para os professores dessa escola, dificuldades para a formação continuada, havendo uma diversidade temática.

Diante dos elementos fica evidente que, na formação inicial dos sujeitos desta pesquisa, apenas o currículo do curso de Pedagogia de um professor optou por abordar a Educação do Campo de maneira extensa, porém, ao ser perguntado a respeito de atividades extraclasse, a resposta foi de que só teve contato durante os estágios, ou seja, o currículo não incluiu de maneira direta o contato com escolas do campo. Os demais entrevistados permitiram, em suas respostas, que chegássemos na conclusão de que durante a formação, os cursos que fizeram, optaram por enfatizar outras áreas do conhecimento, deixando a Educação do Campo fora de evidência.

Não aconteceu nenhuma atividade extraclasse, porém acho que se tivesse acontecido teria me ajudado muito durante minha formação. (Eva)

[...] É importante para que os profissionais cheguem com algum conhecimento prévio. (Cintia)

Não aconteceu. Mas eu acho muito interessante e acredito que deveria ser abordada mais nas graduações. (Joana)

[...] é muito importante que os alunos vivencie (sic) a escola do campo. (Rita)

Percebemos pelas respostas que a inexistência de aprofundamento na temática do campo durante a formação inicial destes professores evidencia que a atualidade histórica da proposta faz com que a mesma não tenha sido contemplada em sua formação. O ineditismo da proposta apenas na formação continuada pode ter efeito sobre a segurança que os mesmos apresentam quanto à validade de suas práticas, o campo como espaço de atuação, quanto o perfil e características dos alunos. Se essa afirmação for correta, evidencia-se que a falta de formação inicial adequada pode ser considerada como um dos maiores desafios encontrados.

No que tange a formação continuada específica do campo, identificamos que a maioria (quatro), participou do programa Escola da Terra e avaliaram-no positivamente. Mas também relatam que as dificuldades ainda persistem, pois ainda que haja um planejamento no início do ano letivo muita das vezes ele pode ser interrompido pela troca de professores.

Dentre os desafios relatados pelos professores está a falta de material adequado e específico para a Educação do Campo, principalmente os livros didáticos. Merece destaque que apesar da complexidade vivenciada por eles no contexto das escolas do campo, sendo eles iniciantes na carreira (menos de 3 anos de atuação) ou experientes (mais de 20 anos de atuação); moradores do distrito ou da cidade, ao serem indagados a respeito daquilo que pensam sobre a educação e configuração das escolas do campo, os professores deixaram claro compreenderem a Educação do Campo como uma educação contextualizada e que deve estar em diálogo com a comunidade. Consideram também que devem ser respeitadas as características dessa população.

Em outras palavras, embora a formação inicial de quase todos não tenha trabalhado a Educação do Campo, enquanto atuantes nesse meio e participantes de programas e projetos sobre a educação do campo vinculados veem a necessidade de reconhecer suas especificidades e fazer delas conteúdo a ser abordado.

Avaliamos que a compreensão destes princípios é fundamental para o desenvolvimento de suas práticas nas escolas do campo. Contudo, a segurança em seu exercício deverá vir de um acompanhamento e apoio sistemático em suas ações, seja pelo Estado, seja pelo apoio da universidade, ou da constituição de uma rede de educadores que compartilhem suas experiências nas escolas do campo.

Para as políticas em educação, a presença da Educação do Campo na formação inicial traria uma importante contribuição para que as práticas educativas se consolidassem e oferecessem aos professores a segurança necessária para seu exercício.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, consideramos fundamental traçar seu processo de construção, que surgiu do interesse das autoras a partir das discussões realizadas em sala de aula na Disciplina “Educação no Meio Rural – EDU 408”, além do currículo do curso de pedagogia, o edital de seleção para atuar nas escolas do campo de Mariana/MG. A instigação resultou da seguinte questão: Quais as dificuldades de atuação encontradas pelos professores ao serem inseridos em uma escola do campo em um distrito do município de Mariana/MG?

Resultante disso, investigamos o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, as lutas e conquistas dos Movimentos Sociais e a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Percorremos nosso caminho embasadas no objetivo geral: investigar quais as dificuldades encontradas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao serem inseridos nas escolas do campo dos distritos do município de Mariana/MG, levando em consideração que os conteúdos e as práticas pedagógicas não são contemplados em sua formação inicial e continuada.

A partir do questionário é possível confirmar a hipótese levantada no início do trabalho de que as principais dificuldades encontradas estão ligadas a formação inicial e continuada dos professores. Dos sete participantes, apenas um teve de maneira satisfatória em sua formação inicial, questões que permeiam a Educação do Campo trabalhadas.

Outra dificuldade apontada foram os livros didáticos, que carregam uma marca urbanocêntrica que anula a temática do campo. É imprescindível que antes da escolha dos livros haja diálogo entre a coordenação pedagógica e principalmente dos professores que são responsáveis por mediar diretamente o material e os alunos.

Conclui-se assim que a falta de formação provoca um distanciamento do professor em relação às práticas pedagógicas da Educação do Campo, favorecendo abordagens descontextualizadas com a realidade dos sujeitos do campo. Consideramos, que os professores precisam principalmente de uma formação inicial que englobe a temática da Educação do Campo para que desperte o interesse e os deixe cientes dessa área de atuação.

A pesquisa nos permitiu compreender melhor a Educação do Campo e, ao longo das narrativas, conhecermos melhor a realidade dos professores. Julgamos que nosso trabalho contribui com a área e esperamos que ele estimule novas pesquisas a partir das informações aqui levantadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão*. Manual de Gestão da Escola da Terra. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

DA SILVA, Diego Gonzaga Duarte. *A licenciatura em educação do campo da UFV: contribuições a formação dos monitores dos CEFFAs*. 2018.

FEITOSA, Sônia Couto Souza, 1999. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo: Feusp (Dissertação de Mestrado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. Ed. Ver e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. *Em Aberto*, 2011, p. 24.85.

FURQUIM. Processo de Tombamento; Núcleo Histórico Urbano. 2012, p. 138.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso em 28 de outubro de 2019.

LAGE, Bruna de Oliveira. *Pedagogos que atuam na região dos Inconfidentes, em Minas Gerais: desafios na construção da escola do campo*. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. *Mimeo*. Brasília. 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCON, Telmo. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 85-105, 2012.

MARIANA. Prefeitura Municipal de Mariana. Distritos de Mariana. Furquim. Disponível em: <http://www.mariana.mg.gov.br/distritos/furquim>. Acesso em: 28 out. 2019.

MINAS GERAIS. Decreto Estadual nº 46.939 de 21 de janeiro de 2016. Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. *Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO*. Reflexão e Ação, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia De Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, 2011.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, v. 31, n. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão – A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registro e Reflexões a partir das Experiências – Piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 p. 35-62.

MUNARIM, Antonio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, v. 31, p. 1-17, 2008.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 20, n. 36, 2011.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. *Educação: Teoria e Prática* 23.42 (2013): 72-89.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. *Educação do Rural versus Educação do Campo: paradigmas e controvérsias*. Seminário Gepráxis. Bahia, p. 13, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MONOGRAFIA/PEDAGOGIA



Somos a Júlia Aparecida Malta Corrêa e a Vanessa Cristina Pereira, somos alunas do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Ouro Preto.

Durante o curso pudemos ter experiências em variados campos da educação, dentre ele o que mais nos chamou a atenção foi a Educação do Campo, assim, sob a orientação do Professor Dr. Marcelo Loures dos Santos, fizemos nosso Projeto Monográfico e estamos desenvolvendo nossa Monografia intitulada: As dificuldades enfrentadas por professores na atuação nas escolas do campo no município de Mariana/MG.

Neste estudo, o objetivo principal é investigar quais as dificuldades encontradas pelos professores ao serem inseridos nas escolas do campo dos distritos do município de Mariana/MG, levando em consideração que os conteúdos e as práticas pedagógicas não são contemplados em sua formação inicial e continuada.

Consideramos que não existe um único perfil do professor que trabalha nas escolas do campo, todos perpassam por caminhos diferentes e têm inúmeros desafios em sua prática. É necessário que a formação pela qual passem difunda as especificidades e estruturas das escolas do campo sem o peso das escolas urbanas. Por esse motivo, gostaríamos de conhecer o perfil dos professores atuantes nas escolas do campo de Mariana/MG.

Iniciamos nosso trabalho com pesquisas bibliográficas e com análise da Matriz do curso de Pedagogia da UFOP. Agora direcionamos nosso trabalho à etapa do questionário, o qual nos levará a conhecer os professores atuantes. Ressaltamos que a participação é voluntária e todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo assim como a identidade. Não haverá despesas pessoais e nenhuma compensação financeira para os participantes.

Esperamos que todos possam ter um tempo para responder as perguntas que seguem abaixo. Contamos com o apoio de todos para a realização desta etapa fundamental para a continuação desta pesquisa.

Desde já, agradecemos a colaboração com essa pesquisa que acreditamos ser de grande relevância.

---

Júlia Ap. Malta Corrêa Vanessa Cristina Pereira Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos  
Alunas de Graduação em Pedagogia – UFOP Orientador da pesquisa  
E-mails: juliamalta005@hotmail.com vanessacpereira94@yahoo.com.br  
E-mail: marceloloures.cead@gmail.com

## APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MONOGRAFIA/PEDAGOGIA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
professor(a) da escola \_\_\_\_\_, do município de Mariana – Minas Gerais, pertencente a 25ª Superintendência Regional de Ensino, fui convidado(a), pelas pesquisadoras a Júlia Aparecida Malta Corrêa e Vanessa Cristina Pereira (alunas de Graduação em Pedagogia da UFOP) e pelo orientador Professor Dr. Marcelo Loures dos Santos (professor da UFOP) a participar da pesquisa que ambos vêm realizando sobre os professores(as) das escolas do campo no município de Mariana/MG. Concordo em participar da pesquisa, fornecendo informações por meio de questionário que será aplicado. Fui informado(a) que todas as informações por mim passadas serão sigilosas e, ao serem utilizadas, usarão um nome fictício para prezar a minha identidade. Além disso, posso, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa, se julgar necessário. Sinto que fui esclarecido(a) em relação à proposta de participar da pesquisa e concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as possíveis contribuições que poderá trazer para a formação e a profissão do professor.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Júlia Aparecida Malta Corrêa  
Aluna de Graduação em Pedagogia – UFOP  
juliamalta005@hotmail.com

Vanessa Cristina Pereira  
Aluna de Graduação em Pedagogia – UFOP  
vanessacpereira94@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos  
Orientador da pesquisa  
marceloloures.cead@gmail.com

## APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MONOGRAFIA/PEDAGOGIA



### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

#### DADOS PESSOAIS

##### 1. Sexo

Feminino

Masculino

##### 2. Idade

até 20 anos

de 21 a 25 anos

de 26 a 30 anos

de 31 a 35 anos

de 36 a 40 anos

acima de 41 anos

3. Atualmente reside em:  cidade  distrito  subdistrito

#### FORMAÇÃO

##### 4. Formação:

Nível médio. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Nível superior. Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação. Curso: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

##### 5. Tempo de atuação profissional como professor(a):

0 a 03 anos

3 a 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

15 a 20 anos

20 a 25 anos

mais de 25 anos

6. Durante sua formação a educação do campo foi abordada?

- Sim, porém pouco.       Sim, foi muito abordada.  
 Não, não foi abordada em nenhum momento.  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

7. Durante sua formação, alguma atividade extraclasse (visitas, excursões, palestras, etc) relacionada a educação do campo aconteceu? Você julga como importante tal experiência durante a formação?

---

---

---

8. Você faz/fez parte do Escola da Terra? Se sim, como avalia o programa?

---

---

---

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO**

9. Trabalha em escolas do campo há quanto tempo?

- 0 a 3 anos       3 a 5 anos       5 a 10 anos       10 a 15 anos  
 15 a 20 anos       20 a 25 anos       mais de 25 anos

10. Quanto tempo leva, em média, no deslocamento da sua casa para a escola?

- menos de meia hora       de meia hora a 1 hora  
 entre 1 e 2 horas       mais que 2 horas

11. Qual o meio de locomoção utilizado para ir para a escola:

- transporte escolar exclusivo para funcionários da escola       veículo próprio  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_

12. Qual a condição da estrada entre a cidade e o meio rural onde a escola está inserida?

estrada de terra mal conservada

estrada de terra em boas condições (cascalhada)

estrada pavimentada (asfaltada)

outra condição. Qual? \_\_\_\_\_

13. Trabalha na escola em qual período?

manhã

tarde

noite

período alternado. Especifique: \_\_\_\_\_

14. Sua jornada de trabalho semanal é de quantas horas?

20 horas semanais

25 horas semanais

30 horas semanais

35 horas semanais

mais de 35 horas semanais

15. Trabalha em quantas escolas? \_\_\_\_\_

16. Quais os desafios encontrados por você ao ir atuar em uma escola do campo? Se sente preparada para as funções que lhe são atribuídas?

---

---

---

17. O que pensa sobre a educação e a configuração das escolas do campo?

---

---

---

18. Como você percebe a relação da escola com o lugar (cultura local) onde está inserida?

---

---

---