



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E DO SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDILEUSA RODRIGUES NONATO LEITE

**OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
MODALIDADE MODULAR: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA EDIMAR
PEREIRA DA SILVA, ASSENTAMENTO MURAJUBA (MARABÁ-PA)**

MARABÁ

2022

EDILEUSA RODRIGUES NONATO LEITE

**OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
MODALIDADE MODULAR: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA EDIMAR
PEREIRA DA SILVA, ASSENTAMENTO MURAJUBA (MARABÁ-PA)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais, sob orientação da Prof^ª Ms. Maria Celia Vieira da Silva.

MARABÁ-PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

L533o Leite, Edileusa Rodrigues Nonato
Oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade modular: experiências da Escola Edimar Pereira da Silva, Assentamento Murajuba (Marabá-PA) / Edileusa Rodrigues Nonato Leite. — 2021.
39 f.

Orientador(a): Maria Celia Vieira da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Marabá, 2021.

1. Educação rural - Marabá (PA). 2. Sistemas de ensino - Marabá (PA). 3. Assentamentos humanos - Marabá (PA). 4. Prática de ensino. I. Silva, Maria Celia Vieira da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 370.19346098115

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

EDILEUSA RODRIGUES NONATO LEITE

**OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA
MODALIDADE MODULAR: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA EDIMAR
PEREIRA DA SILVA, ASSENTAMENTO MURAJUBA (MARABÁ-PA)**

Data da defesa: 15 de dezembro de 2021, 14h

Banca Examinadora:

Ms. Maria Célia Vieira da Silva

UNIFESSPA (Orientadora)

Ms. Ailce Margarida Negreiros Alves

UNIFESSPA (Examinadora Interna)

Esp. Claudio Santos Correia

E.M.E.F Diamante do Itacaiúnas - Marabá (Examinador externo)

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade de estar concluindo este trabalho. Ao meu esposo pela paciência e por sempre me incentivar a não desistir. À minha amiga Tania Katia por ter tirado um pouco do seu tempo para me ajudar no início do meu trabalho, quando não sabia nada de computador. Aos meus filhos, pela força. E ao professor Cláudio que foi um parceiro na conclusão de mais uma das etapas de minha vida acadêmica. Agradeço também à saudosa diretora Elda Bentes (*in memoria*) por fazer parte deste trabalho, e em especial a minha orientadora professora Ms. Maria Célia pela paciência e dedicação. Agradeço também aos professores integrantes da banca examinadora, prof, Esp. Claudio Santos e à profa. Ms. Ailce Margarida Negreiros Alves pelas valiosas contribuições.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.

Paulo Freire (1987)

RESUMO

A pesquisa identifica características da oferta dos anos finais do ensino fundamental no assentamento Murajuba, a partir do estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Edimar Pereira da Silva. Com base em observações in loco, aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores e direção da escola, o estudo contribui para identificar algumas especificidades do ser professor nessa realidade. O Some enquanto modo de organização da oferta da educação na escola possibilita que os estudantes tenham acesso a escolarização, no entanto, traz fortes características da educação bancária.

Palavras-chave: Sistema modular de ensino. Educação rural. Trabalho docente. Educação Básica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ASPECTOS DA REALIDADE SOCIOEDUCACIONAL DO ASSENTAMENTO MURAJUBA, A PARTIR DA EMEF EDIMAR PEREIRA DA SILVA	14
1.1.1. Histórico da criação da Associação	15
1.2 HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EDIMAR PEREIRA DA SILVA	16
1.3 OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA COMUNIDADE VILA NAZARÉ, ASSENTAMENTO MURAJUBA	19
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SISTEMA MODULAR	24
2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INSERIDOS NA PESQUISA	25
2.2 SER PROFESSOR EM ESCOLA NO CAMPO: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SOME	26
2.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: SOBRE CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	29
3. VANTAGENS, LIMITES E DESAFIOS OBSERVADOS PELOS SUJEITOS NA OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE SOME	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo fazer um estudo de caso sobre a oferta da educação básica na Escola Edmar Pereira da Silva, com foco no II segundo segmento do ensino fundamental no Sistema Modular de Ensino (SOME).

Para entender a organização e funcionamento deste nível de ensino foi realizado um panorama histórico da comunidade e da escola, trazendo alguns aspectos dessa modalidade de ensino na escola Edimar Pereira, assentamento Murajuba.

As principais motivações para escrever sobre o tema vem de meu pertencimento como moradora na comunidade e da minha trajetória escolar, em escola no campo, bem como, as impressões que venho construindo sobre a oferta do ensino fundamental nessa modalidade na escola Edimar Pereira, onde trabalho desde 2000 atuando como agente de serviços gerais e, desde 2009, também como integrante no conselho escolar.

Para uma melhor compreensão da minha relação com a temática da pesquisa, considero necessário retomar alguns elementos da vida e trajetória escolar. Meu primeiro contato com a escola foi aos 8 anos de idade, começava a estudar e parava, pois morava com meu avô e ficava na casa de uma tia, eu só podia ir para a escola depois que lavava as louças. Sempre chegava atrasada na escola, aí o diretor não deixava entrar, então ficava do lado de fora até na hora de ir embora com medo de voltar e apanhar. Com isso nunca passei de ano, aí meu avô foi trabalhar... não sei o porquê ele voltou, encontrou a minha tia me batendo, aí resolveu ir embora para a roça da minha mãe. Nesse tempo eu tinha uns 11 anos. Ficamos lá por um período, foi quando ele adoeceu e teve que voltar para Marabá. Aí eu fui com ele, ficamos morando na nossa casa, eu já sabia cozinhar, mas a tia começou a falar que ele estava velho não dava mais para cuidar de neto, era para me levar para minha mãe. Então ele me levou. Eu já tinha 12 anos quando fui morar com minha mãe. Aí ela começou pagar uma moça para nos ensinar, por nome Isabel, só que nós chamávamos ela de tia Belinha. Aí em poucos dias chegou um caminhão com uma mudança, era o novo dono da nossa terra. Meu padrasto tinha vendido a terra sem permissão da minha mãe. Nós todos choramos muito, mas tivemos que sair para uma vila bem próxima, lá já tinha uma escola e no ano seguinte fomos

matriculados e começamos a estudar. Logo ele foi *brocar* a roça distante de casa e levou eu, meus dois irmãos e uma irmã, daí em diante foi só assim, começava a estudar e parava. Aí arrumei um serviço para ver se eu estudava. Nesse tempo já tinha uns 14 anos, as minhas irmãs já tinham saído de casa. Aí ele comprou uma terra na vila Pajé / Nova Ipixuna, depois que comprou essa terra queria que eu fosse. Pedi a minha mãe para ficar pois já trabalhava cuidando de criança de uma professora.

Aí começou os assédios do meu padrasto e eu sem querer falar com minha mãe com medo, aí contei para uma irmã que morava do lado, dona de uma farmácia. Como ela estava indo embora para Curionópolis pediu para que eu fosse com ela, pois ela morava só e precisava de uma pessoa para morar com ela uns tempos. Ele não queria que eu fosse, mas a mãe deixou. Fiquei um ano. Voltamos, já tinha 17 anos, aí conheci meu esposo. Meu padrasto não quis fazer o casamento, aí fomos morar juntos. Em 1987 tive meu primeiro filho, morava com a sogra. Sofri muito, passei muita necessidade, não fome. Em 1990 tive o segundo filho que ainda morava na Vila São José na estrada do Jacundá. Em setembro de 1990 vim embora para o PA Tamboril, em 1993 tive meu terceiro filho. Em 1996 quando o meu filho mais novo tinha 3 anos, comecei a estudar e trabalhava na Escola 12 de Outubro onde estudei ensino fundamental menor, já com 25 anos de idade. Comecei a trabalhar na escola ganhando gratificação durante dois anos, estudava da janela, pois não podia entrar para a sala, pois eu trabalhava como merendeira e precisava cuidar da cozinha. A primeira série naquela época era oferecida somente pela manhã, horário o qual eu trabalhava. Não tinha nenhuma documentação escolar que comprovasse que eu havia feito até a segunda série. Ainda em 1998 foi realizado um provão que equivalia aos anos iniciais do ensino fundamental na Escola 12 de Outubro, apesar de ter sido aprovada, não pude ser matriculada na quinta série, pois não havia documento que comprovasse minha aprovação no provão. Daí refiz o provão na Escola Maria das Neves e finalmente pude iniciar meus estudos na quinta série, já na escola Edimar Pereira, foi quando consegui terminar o fundamental.

No período de 1998 a 1999 trabalhei como agente de saúde contratada pela prefeitura de Marabá no PA Tamboril abrangendo a área da Murajuba.

Sou proprietária de um lote no assentamento Murajuba desde 1998. Na verdade, a área da fazenda Morajuba, que tinha um suposto proprietário que morava em São Paulo, foi ocupada por um grupo de dez homens, mas a polícia os tirou. Pouco tempo depois ficamos sabendo por um fazendeiro vizinho, com o qual meu esposo e meus cunhados sempre

trabalhavam, que já estavam dividindo os lotes. No segundo dia meu esposo veio para ver se ganhava um lote e não conseguiu. No outro dia veio novamente, aí deram lote para os três irmãos juntos, um para cada, isso em julho de 1998. Nesse mesmo período fiz a seletiva para agente de saúde para atuar dentro da Murajuba e no PA Tamboril.

Nesse período, a primeira estrutura da escola era feita de tábua, coberta de palha, com cozinha e secretaria, mas não trabalhei nela. A segunda estrutura da escola era uma barraca de palha cercada com madeira de açaí, com bancos de açaí, logo chegou um pouco de mesa e cadeira de madeira.

Em 2000, me mudei para Murajuba e comecei trabalhar como agente de serviços gerais na escola Edimar Pereira ganhando gratificação. Então eu fazia a merenda, limpava a salinha de aula, capinava ao redor com a professora e buscava água a quase mil metros de distância, diretamente num riozinho. Em 2001 consegui um contrato pela prefeitura de Marabá com o qual permaneci por dois anos consecutivos, continuei trabalhando como voluntária: buscando água no mesmo lugar, mas agora haviam feito uma cacimba, para lavar a escola, fazer merenda e para as crianças beber.

Em 2003 continuei como voluntária, pois chegou uma professora responsável e me deixava como vigia na escola. Ainda no ano de 2003 eu e a professora Cacilda fizemos o concurso e eu não sabia que tinha passado, continuei trabalhando como voluntária. No início do ano 2004 chegou um professor e uma professora concursados, o professor como responsável pela escola. Sabia-se que tempos atrás a escola só teria um diretor se a mesma tivesse pelo menos 251 alunos ou mais, como recordou um antigo diretor (durante diálogo informal em dezembro de 2022).

Somente em fevereiro de 2005 através do professor Francisco de Sales consegui entrar na escola como concursada. Atualmente faz 21 anos que trabalho na escola Edimar Pereira, mas pelo concurso tenho 16 anos. De modo que, tenho acompanhado o funcionamento da escola desde sua criação aos dias atuais. Por esse motivo decidi escrever sobre a organização do ensino fundamental ofertado na escola, focando no II segmento que se dá através do sistema modular (SOME), com agrupamento do 6º ao 7º e 8º ao 9º ano. Sendo também chamado de multissérie pelos sujeitos da escola, porque é uma turma que reúne pelo menos duas ou mais séries no mesmo espaço.

No período de 2012 a 2014, fiz o ensino médio Magistério na escola Professora Maria das Neves e Silva, com duração de um ano e seis meses, pelo instituto São Francisco Xavier

de São Luís- MA, sendo que as aulas eram a cada quinze dias, no horário de 7h até 17h30. Ao terminar o ensino médio, fiz o curso de Pedagogia no período de 2014 a 2018, em instituição particular que já ofertava também uma turma de Pedagogia na Vila Santa Fé, Escola Maria das Neves - iniciei o curso pelo instituto Flora Aires, que mudou o nome para Instituto América, depois Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (FACIBRA). Apesar dessas alterações no nome da pessoa jurídica, o curso foi concluído pela faculdade São Marcos, onde defendi o TCC. Enquanto estudante, ficava intrigada com essas alterações de nome na instituição particular responsável pela formação, bem como as incertezas em torno da certificação, o que merece uma investigação mais específica que não será possível neste trabalho devido seus limites e recortes de pesquisa. Quando estava no segundo período da Pedagogia, surgiu a seleção para o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa. O diretor Cláudio Santos Correia fez a minha matrícula e de outras colegas nessa seleção, onde fui aprovada e hoje estou concluindo mais um ciclo de estudo da minha vida.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo na luta por políticas públicas e visa atender os povos do campo através de formação específica de professores para atuar nas escolas de educação básica nos territórios, com foco nos anos finais do ensino fundamental e médio. O curso pretende possibilitar aos povos do campo o acesso à universidade estimulando a permanência desses sujeitos em seus territórios, pois compreende a educação como dimensão fundante do ser humano, indissociável da vida. Logo, a luta pela terra prescinde por direitos sociais básicos. Assim, o curso valoriza a realização de atividades formativas ora na universidade, ora nas comunidades de origem dos estudantes, constituindo uma alternância pedagógica de tempo universidade e tempo comunidade.

Assim, buscamos compreender e analisar a oferta do II segmento do ensino fundamental na modalidade Sistema Modular de Ensino para entender como é feita a organização dessas turmas, os planejamentos dos professores, como eles fazem para ministrar suas aulas e quais as dificuldades enfrentadas dentro da sala com alunos de vários níveis de conhecimentos. Portanto, a pesquisa buscou entender melhor o Sistema Modular de Ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem dos educandos. Na referida escola todas as turmas são organizadas com os seguintes agrupamentos: jardim I e II; 1º ao 3º; 4º ao 5º ano; 6º ao 7º ano e 8º ano 9º ano. Observamos que o fato de uma turma reunir mais de uma série ou ano, já faz com que pais, estudantes, professores e comunidade em geral a caracterize

como turma multisseriada. O mais preocupante é o segundo segmento do fundamental onde os educandos estão saindo do fundamental para o médio, e precisam estar preparados para enfrentar novos desafios, que é mudar de escola, de maneira de ensino, conviver com outras realidades.

As primeiras impressões indicavam que no Sistema Modular de Ensino as disciplinas eram muito corridas, com um espaço de tempo bem reduzido, as salas superlotadas, quentes, professores formados em uma área e trabalhando em outra diferente de sua formação, em geral havia alunos retidos por faltas pois, um dia de aula perdido corresponde a 5 faltas, dentre outros aspectos. Tudo isso contribui para o desânimo e a evasão de estudantes.

A pesquisa foi orientada pelas seguintes **questões norteadoras**: Como está organizada a oferta do II segmento do ensino fundamental na escola Edimar Pereira da Silva? Como se dá a organização do trabalho pedagógico, considerando-se especificidades do ser professor nas turmas ofertadas no sistema modular? Quais vantagens, limites e desafios dessa oferta, bem como, o que precisa melhorar na oferta do ensino visando a garantia do direito à educação?

Considerando que na oferta da educação básica na Escola Edimar Pereira da Silva predomina características da multissérie e do sistema modular de ensino, o **objetivo geral** deste estudo é compreender a oferta do II segmento do ensino fundamental na referida escola, identificando possíveis especificidades e problematizando sua relação com a garantia do direito à educação. Esse objetivo, tem desdobramentos que se constituem nos seguintes **objetivos específicos**: (i) Identificar as principais características da oferta do II Segmento do Ensino Fundamental na Escola Edimar Pereira da Silva; (ii) Entender como se dá a organização do trabalho pedagógico; (iii) Discutir sobre vantagens, limites e desafios dessa oferta, refletindo sobre o que precisa melhorar na oferta do ensino visando a garantia do direito à educação.

Nos parágrafos seguintes tento descrever as principais etapas para a realização da pesquisa.

As primeiras etapas da pesquisa se entrelaçam com a dinâmica do curso que, em especial nos primeiro e segundo tempos comunidade, 2015 a 2016, através das pesquisas socioeducacionais, nos provocou na produção de dados e informações sobre a história da comunidade e escola. Além disso, as atividades de estágio docência (observação / intervenção) possibilitaram compreender a dinâmica de oferta do ensino fundamental na

escola num esforço de estranhamento dessa realidade social a qual eu já estava inserida. Este foi um dos grandes desafios no processo de pesquisa.

Na segunda etapa do trabalho, junho de 2019, foram feitas aplicação de questionário com roteiro semi estruturado com professores e estudantes e realização de uma entrevista com a direção da escola para melhor compreender o funcionamento das turmas do segundo segmento do ensino fundamental, como eram organizadas em sala, como os planejamentos eram feitos, em que se baseavam e quais os desafios encontrados pelos profissionais nessas turmas.

A opção pela aplicação de questionários foi definida com os professores que argumentaram não dispor de tempo para a entrevista, logo, já haviam saído da escola. Segundo Severino (2007), essa técnica reúne um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). Mas reconhecemos que as respostas foram bem resumidas, o que dificultou a análise. O questionário com os estudantes não foi devidamente respondido, o que impossibilitou sua utilização na análise.

Para auxiliar na compreensão da temática e análise do material produzido nas pesquisas de campo, foi mobilizado alguns teóricos que realizam estudos sobre Educação do Campo, oferta da educação básica no campo, escola do campo, sistema modular de ensino. nesse sentido destacamos os seguintes teóricos: Salomão Antônio Mufarrej Hage (2005; 2014); Paulo Freire (1987); Miguel Arroyo (2003; 2009; 2017); Mônica Castagna Molina e Laís Mourão Sá (2012); Roseli Salete Caldart (2012).

O trabalho está estruturado em três seções: a primeira faz breve contextualização do assentamento e da escola, identificando características da oferta do II Segmento do Ensino Fundamental na Escola Edimar Pereira da Silva; a segunda, discute a organização do trabalho docente no SOME; e a terceira, identifica vantagens, limites e desafios dessa oferta refletindo, a partir dos relatos dos professores, o que precisa melhorar na oferta do ensino visando a garantia do direito à educação.

1. ASPECTOS DA REALIDADE SOCIOEDUCACIONAL DO ASSENTAMENTO MURAJUBA, A PARTIR DA EMEF EDIMAR PEREIRA DA SILVA

Nesta seção, apresentamos breve histórico do assentamento Murajuba e da Escola Edimar Pereira da Silva.

1.1 HISTÓRICO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO MURAJUBA

O assentamento Murajuba está localizado na estrada do Rio Preto, na altura do km 50. A entrada principal de acesso se dá na antiga fazenda Cabo de Aço, atualmente denominada Assentamento Pedro Laurindo da Silva, há 16 km da estrada principal, à margem esquerda do Igarapé Café. Este é composto por 550 hectares (ha) de terra, dividido entre 90 famílias beneficiadas pela reforma agrária. Cada família com lotes medindo 250m de largura por 1000m de comprimento (25 ha). É importante destacar que essa trajetória se insere na dinâmica de constituição do campesinato amazônico como evidenciam os estudos de Hébette e Moreira (1996), dentre outros autores.

O Projeto de Assentamento Murajuba era uma fazenda com 550 hectares de terras improdutivas. Na vegetação ainda predominava a mata com poucas aberturas e tinha como suposto proprietário um senhor chamado Dr. Rui. As famílias que ocuparam a área já vinham de uma luta de outras ocupações¹, isso contribuiu com que o INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária) negociasse a área para assentar as famílias. Já que o exército sempre os tirava. Sabemos que a terra que hoje pertence ao assentamento foi alvo de interesse de dois grupos: um liderado por dona Mariona e o outro liderado pelo senhor Edimar segundo a história narrada pela moradora dona Vera Lúcia. Segundo ela, a terra foi cedida pelo governo para o grupo da dona Mariona, porém o grupo do senhor Edimar, sabendo que tinha essa terra liberada, adiantou-se e ocupou primeiro que o grupo de dona Mariona. E foi assim que o grupo do senhor Edimar com argumento do qual tinham o mesmo direito ocuparam as terras primeiro e o outro grupo foi deslocado para outro local.

¹ É comum as famílias se referirem a “invasão”. O que compreendemos como uma apropriação de termo pejorativo utilizado na mídia para se referir a luta pela terra quando se trata de trabalhadores rurais, desempregados.

A terra da Murajuba foi distribuída pelos próprios ocupantes com a ajuda de algumas pessoas do grupo que tinham conhecimento do assunto, por isso as terras não foram demarcadas e organizadas inicialmente pelo INCRA. Sobre a luta e organização dos trabalhadores no sudeste paraense, Hébette (2002) evidenciando destaca que

O contexto da fronteira marcou, também, a instituição sindical em função da disputa pela terra, o que se deu nos anos 1970 e 1980 à revelia e à margem do INCRA, no bojo do movimento migratório. Na ausência de um órgão legitimamente representativo de seus interesses, os trabalhadores rurais tiveram que criar, espontaneamente, suas próprias estratégias de defesa de seu direito à terra, predominantemente aquelas familiares e de parentesco, de conterraneidade e vizinhança (HÉBETTE, 2002, p. 148).

A princípio, para nossas vidas enquanto moradores, foi muito complicado, pois, houve os que sofreram por causa de um grande foco da malária existente no lugar, além disso, o acesso às terras era muito difícil, o que dificultava ainda mais a vivência no local, pois ficava complicado retirar as pessoas doentes para fazer tratamento em Marabá.

Reproduzindo o ciclo econômico da exploração madeireira, com o passar do tempo as famílias começaram a vender madeiras existentes em troca de abertura de ramais, visando melhoria na locomoção dos agricultores para chegarem a seus lotes de terras. Com incentivo de políticas governamentais, intensificaram-se as derrubadas para cultivo de grãos e o plantio do capim destinado a criação do gado, o que viria a se tornar a principal criação na região.

As pessoas que aqui residem são de diversos estados do país como: Maranhão, Piauí, Bahia, Goiás, Pernambuco, Tocantins, Pará em busca de melhoria de vida. São agricultores que praticam uma agricultura diversificada e atendem o mercado local através de produtos como arroz, feijão, milho, macaxeira, farinha, banana, batata doce, inhame, pepino, acerola, melancia, abóbora, hortaliças, além das criações de animais. No início, muitos assentados vendiam os produtos agrícolas na feira que era para ser dos agricultores em Marabá. Atualmente, nota-se mudanças significativas onde hoje é a feira coberta, tomada pelos lojistas e redução do número de agricultores, mas alguns vendem na chamada “Feira da Laranjeiras”, e muitos ainda vendem seus produtos na “Feira da Velha Marabá” como é popularmente conhecida, em frente à sede do Sindicatos dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares² (STTR) aos finais de semana (SOUZA, 2015).

² Denominação atual dos sindicatos dos trabalhadores rurais ligados à Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI).

Apesar dessas conquistas, inúmeros desafios persistem, fragilizando a permanência das famílias no assentamento. Gradativamente, tem sido ampliada no assentamento a criação de gado reduzindo a diversidade na produção. Persistem limites quanto à falta de manutenção das estradas e insuficiência na oferta dos serviços sociais básicos. Temos observado uma dinâmica de saída de algumas famílias do assentamento e chegada de outras famílias. Todos esses elementos, dentre outros, trazem impactos para o assentamento e demandam um estudo específico, o que não será possível neste trabalho.

1.1.1. Histórico da criação da Associação do PA Murajuba

Segundo levantamento da pesquisa socioeducacional (LEITE, 2015), a Associação do PA Murajuba foi fundada em 12 de setembro de 1999, composta de 97 filiados. Conforme aponta a pesquisa, a associação da comunidade era bem ativa, sempre faziam reuniões nos primeiros domingos de cada mês e quando tinham algum assunto de extrema importância as famílias eram convidadas a participar por mais de uma vez por mês. Foi através da associação que a comunidade conseguiu lutar por alguns benefícios como moradia e projetos que beneficiam as famílias que aqui residem. A energia chegou à comunidade em 2006, através do projeto do governo federal "Luz para Todos", contemplando parte da comunidade. Com a chegada da energia, grande parte dos gêneros produzidos, que até então se estragavam, principalmente as frutas, atualmente, são despulpadas e congeladas para serem comercializadas na feira dos pequenos produtores na sede do município, por preços acessíveis. Para os agricultores houve um bom aumento na renda familiar. A população do PA era de 500 pessoas, hoje temos mais pessoas morando aqui. Atualmente já é perceptível na infraestrutura da localidade, pois há também estradas que favorecem o acesso das pessoas e o escoamento dos gêneros produzidos, além de contar com o benefício do Bolsa Família que atendia 20 famílias, hoje já vimos alguns avanços em relação a anos anteriores, segundo relato da diretoria (DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DO PA MORAJUBA, 2017). Atualmente, segundo a agente de saúde, há 72 famílias beneficiadas com o programa bolsa família. Então diante de tantas lutas e desafios, algumas conquistas podem ser celebradas.

1.2 HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EDIMAR PEREIRA DA SILVA

Para obtermos um maior entendimento sobre a temática estudada apresentaremos aqui, o histórico da escola Edimar Pereira da Silva. Conforme informações levantadas na pesquisa socioeducacional I e II (LEITE; NASCIMENTO, 2015; 2016), dentro do assentamento há uma escola que foi resultado de uma luta dos trabalhadores rurais junto ao sindicato dos trabalhadores rurais de Marabá.

Atualmente a escola já possui uma boa estrutura, mas não foi sempre assim. A estrutura da primeira escola construída no assentamento, era coberta de palha e fechada de tábuas. Essa estrutura foi construída pelos moradores, pois havia trinta crianças para estudar, e assim permaneceu por três anos. Como a barraca não tinha estrutura adequada, a merenda escolar era feita na casa de uma das mulheres assentadas. A prefeitura fornecia a merenda e era armazenada na casa da pessoa que preparava a mesma, pois não havia espaço próprio para esse recebimento e preparação da merenda escolar. A casa dessa moradora do PA Murajuba que ficava a uns três quilômetros de distância da escola, ela não recebia nenhuma remuneração pelo serviço prestado. A merenda chegava à escola levada por dona Vera e pelo professor Raimundo Nonato e pelos estudantes maiores, que carregavam o alimento de bicicleta ou a pé, atravessavam o rio numa pequena ponte de palmeira de açaí feita pelos moradores da comunidade.

A construção da escola foi reivindicação dos representantes do Assentamento e trabalhadores organizados no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marabá. A construção da escola foi iniciada em 2000, com recursos do Ministério da Educação (MEC), gerenciados pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA). Um ano depois a escola estava construída. Para as famílias era um sonho realizado, um direito conquistado (PPP - EMEF Edimar Pereira, 2017).

A escola recebeu seu nome em memória ao líder do acampamento, Edimar Pereira da Silva, já falecido.

Com a sua construção, atualmente, a escola dispõe de duas salas de aula, uma secretaria, cozinha, despensa para guardar a merenda, almoxarifado de material de limpeza, um cômodo onde armazena ferramentas, depósito da bomba d'água, 3 banheiros (um para

funcionários e dois para os estudantes), um pátio que serve como refeitório, caixa d'água de 5.000 litros, casa de apoio aos professores.

Não houve uma inauguração oficial da escola. Finalizada a obra, esperou-se uns dois meses e depois disso, já fizeram a mudança para essa nova estrutura, pois as aulas vinham acontecendo na casa da professora.

Essas mudanças proporcionaram melhores condições de atendimento ao aluno, possibilitando obter uma melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, a escola criou sua própria identidade e compromisso com a sociedade, tendo seus próprios valores com uma visão ampliada do mundo moderno (PPP - EMEF Edimar Pereira, 2017, p. ?).



Figura 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Edimar Pereira da Silva.

Fonte: Profa. Lucimar Andrade Sousa, 2019.

Segundo dados da secretaria, no ano de 2019, a escola possuía 107 estudantes regularmente matriculados. O quadro de funcionários é composto por 6 professores, sendo que, 2 atuam no ensino regular e 04 atuam no ensino do modular; 1 Diretora; 1 coordenadora pedagógica; 1 secretária; 2 serventes; 3 agentes de serviços gerais, sendo que dois atuam como agentes portaria (1 noturno e 1 diurno), 1 motorista.

No momento, a escola está precisando de uma reforma, pois se encontra em estado de deterioração, com paredes rachadas e descascadas, goteiras, pias e vidros quebrados. Com isso o tempo está passando e sua estrutura, apesar de ser considerada boa, permanece sem a devida manutenção.

Atualmente (2019), a escola funciona em turnos consecutivos (manhã, tarde) atendendo 107 estudantes regularmente matriculados da educação infantil ao 9º ano, não há oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não é ofertado ainda todos os níveis da educação básica, como explica a diretora da escola:

Outro dilema encontrado e o ensino médio que a escola ainda não foi contemplada, é que os alunos da Edimar e da escola anexo Santa Terezinha, quando terminam o fundamental tem que enfrentar 30 Km no transporte escolar para estudar em na vila Santa Fé. Deixando bem claro que no inverno o transporte quase não roda por causa das estradas que são ruins. E esses alunos perderam muitas aulas, aí tem a conversa de não poder reprovar o aluno e eles acabam passando de ano sem aprender, tudo isso interfere no ensino aprendido desses sujeitos (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Os professores inseridos na pesquisa mencionam que os estudantes ainda apresentam limites no domínio da leitura e escrita, resultado do acesso precário de escolarização.

A distância percorrida por estes estudantes até a escola varia até uns 12 km. O ônibus escolar realiza três rotas, sendo que uma segue em direção à fazenda do sr. João Luiz Avancini e à fazenda do sr. Alamin (aproximadamente 18 km); a segunda rota fica na direção do assentamento Pedro Laurindo da Silva (aproximadamente 8 km 500 m); e a terceira, fica na direção de Vila Santa Fé até o PA Tamboril (aproximadamente 8 km). Tem estudantes que precisam acordar 5 horas da manhã para andar uma faixa de 3 Km para esperar o transporte ou melhor, chegar na rota onde o transporte passa, muitas vezes esses estudantes perdem o horário. E o motorista não espera, porque se esperar perde o horário da outra rota. Segundo dados da secretaria da escola, considerando ida e volta, o transporte roda aproximadamente 105 Km. O ônibus sai às 6h20 e a aula começa às 8 horas.

1.3 OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA COMUNIDADE VILA NAZARÉ, ASSENTAMENTO MURAJUBA

O Artigo 208, VII, § 1º da Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura a educação é um direito público subjetivo. Cada pessoa já nasce com esse direito e não pode ser

privado dele. No entanto, muitas populações, em especial as do campo, ainda não têm esse direito plenamente assegurado. Apesar de já estar previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Res. CNE/CEB, de 3 de abril de 2002) é resultado de intensas mobilizações das populações do campo e vêm para contribuir na orientação aos sistemas de ensino para efetivar um direito que já estava na legislação brasileira, a fim de que se assegure especificidade e autonomia na organização da escola de educação básica no campo, como destacamos em seu Art. 5º:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

A maioria das escolas do campo no município de Marabá funciona no sistema multisseriado de 1º ao 5º ano, e em quase 90% dessas escolas do 6º ao 9º ano funciona através do Sistema Modular de Ensino - SOME (PPP da Escola Edimar Pereira, 2014). Essa pesquisa tem como objetivo compreender como funciona a oferta do segundo segmento do ensino fundamental no sistema de ensino modular, a partir da experiência da Escola Edimar Pereira, assentamento Murajuba.

Na Escola Edimar Pereira da Silva predominam as características da multissérie e do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Tanto nos anos iniciais como anos finais do ensino fundamental, cada turma reúne dois anos juntos no mesmo espaço da sala de aula. Há turmas compostas com até três anos (ou séries). Além desse agrupamento, nos anos finais do ensino fundamental, as aulas são ofertadas através do SOME.

Ao interrogar “como são organizadas as turmas na escola”?, a diretora explica: “A organização é feita no 6º e 7º ano e 8º e 9º ano, aqui na escola Edimar Pereira. Lá no Santa Terezinha [escola anexa] as turmas são do 6º ao 9º ano tudo junto” (Diretora EB, entrevista concedida aos 06.08.2019).

Buscou-se compreender se os sujeitos inseridos na pesquisa tinham conhecimento de quando foi implantado o sistema modular na escola Edimar Pereira da Silva e o que motivou a

oferta do II segmento do ensino fundamental no sistema modular. Nesse sentido, é expressiva a narrativa da direção da escola:

Como estou na gestão da escola há menos de um ano, não tenho certeza da data, porém, segundo informações, foi a partir de 2005. De acordo com o sistema, [a oferta regular] fica muito alto o custo para o governo (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Ao ser interrogada “Você sabe qual órgão elaborou a questão do módulo por disciplina?”, a direção da escola destacou:

Não sei exatamente quem elaborou a questão do módulo por disciplina, porém eu penso que ficou a cargo da secretaria e do conselho Municipal de Educação, eu penso, não é uma certeza. Bem, como eu não sei quem elaborou, então não tenho certeza por qual motivo que fizeram. No meu ponto de vista, é porque fica melhor pro sistema porque as turmas são pequenas para elas, porém, para mim daria para ser divididas por séries. Falo pela Edimar que temos alunos que dá para dividir pelo menos 8º e 9º, isso é o que penso (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Os trechos acima expressam o desconhecimento sobre quem elaborou essa organização da oferta modular. Predomina a ideia de que a organização por série como melhor forma de organização das turmas, reforçando a ideia da multissérie como problema. Não nos surpreende o desconhecimento da diretora, uma vez que a lógica de funcionamento é de descontinuidade das políticas e processos e, quem executa, não precisa ter clareza de nada, apenas executar, sem aprofundamento. Chama a atenção a discordância da diretora da forma de organização das turmas, pois avalia que pode apontar para discrepâncias, podendo prejudicar os resultados esperados em relação ao ensino aprendizagem.

Em pesquisas realizadas por Salomão Hage (2005), como pode ser observado no texto intitulado “Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo” o autor evidencia a existência da multissérie como uma marca das escolas no campo no estado do Pará, em que os professores, além de exercer funções de unidocentes, desenvolvem outras atividades na escola.

De modo recorrente, argumenta-se que a multissérie, enquanto junção de estudantes com diferenças de idade/ série e diferentes níveis de conhecimentos, como forma de ensino implantada nas escolas do campo em decorrência de falta de estudantes para formar turma seriada, reforça-se o pressuposto de que as escolas do campo não têm alunos suficientes para formar turmas com a mesma série. Novamente, é o ideário da seriação como forma de

organização das turmas. Em que a diferença é vista como problema. Nesse sentido, vale retomar as contribuições de Hage (2005) sobre esse paradigma da homogeneidade como referência.

Esse ideário (de homogeneidade) orienta políticas educacionais e a maneira de organizar a oferta do ensino, como foi possível observar no caso de Marabá, ao estabelecer um quantitativo mínimo para a abertura de turmas. A portaria 038/2021-GS “Estabelece diretrizes, normas, procedimentos e período para a realização das matrículas de alunos na educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Etapas e Ensino Personalizado - nas unidades escolares da rede Municipal de Ensino do município de Marabá, para o ano 2021, e dá outras providências”. Nesse documento, viu-se que, para a formação de turmas do segundo segmento do ensino fundamental no campo multisseriadas, será considerada turma formada com 15 (quinze) alunos e no máximo 25 (vinte e cinco).

[...]

Ensino Fundamental Urbano 6º ao 9º ano: somente será considerado turma formada com o número mínimo de 33 (trinta e três) e no máximo de 35 (trinta e cinco) alunos/as.

III - ENSINO FUNDAMENTAL DO CAMPO:

6º ao 9º ano regular: somente será considerada turma formada com o número mínimo de 25 (vinte cinco) e o máximo de 30 (trinta) alunos/as;

6º ao 9º ano Multisseriado: somente será considerado turmas formadas com o número mínimo de 15 (quinze) alunos e o máximo 25 (vinte cinco) alunos/as (parecer nº14/2006-CME).

Vê-se que, apesar de ter havido algum avanço no sentido de se observar diferenças entre as dinâmicas do campo e cidade, turmas seriadas regulares e turmas multisseriadas modulares, o estabelecimento de um número mínimo para a abertura de turmas é um assunto polêmico, pois ainda se tem como referência a distribuição geográfica da cidade, em que as residências são mais próximas umas das outras. Em geral, esse pressuposto tem sido utilizado para justificar a não oferta de turmas na localidade de moradia dos estudantes e seu consequente deslocamento para outras escolas fora da comunidade, como ocorre nas turmas de ensino médio.

Acredito que o sistema modular multisseriado foi uma forma mais viável que o governo encontrou para levar um pouco do que sobra das classes seriadas da cidade para o campo (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Ou ainda, ocorrem processos de criação das chamadas escolas ou turmas anexas, sem autonomia pedagógica e administrativa. Foi identificado que a Escola Edimar Pereira da Silva tem um anexo a 15 (quinze) Km, como explica a direção da escola:

Hoje a escola dispõe do segundo segmento do fundamental, mas, ainda há uma preocupação em relação à escola Santa Terezinha que tem somente 19 alunos do 1º ao 9º ano. Lá as turmas são agregadas do 6º ao 9º ano no mesmo espaço, anos 2018, 2019, 2020. Os alunos da educação infantil estudavam com alunos do 9º ano. Então, todos os alunos da escola estudavam na mesma sala, há uma distância de 15 Km do polo que é a escola Edimar (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

O caso observado na Escola Anexa Santa Terezinha mostra que a multissérie se apresentou como uma necessidade para atender de forma imediata a demanda de 19 crianças e adolescentes para que tivessem acesso à escolarização no lugar onde moram, o que se mostrou oportuno. Ao mesmo tempo causa certo choque o fato de o agrupamento reunir anos iniciais do ensino fundamental e anos finais. Essa conformação está muito mais preocupada em atender as exigências do número mínimo estabelecido para composição de uma turma do que, a preocupação com o processo pedagógico.

A questão da educação e escola no campo é considerada uma conquista recente e que ainda não se efetivou plenamente. Nessa trajetória, a multissérie é uma característica predominante, onde agrupa-se na mesma sala estudantes de diferentes idades e níveis de ensino, sob responsabilidade de um único professor. Apesar disso, tradicionalmente, cobra-se do professor planos e atividades distintas como se as turmas estivessem separadas sendo este um dos equívocos como bem refletiu Salomão Hage (2011).

Além da multissérie, outra característica que tem marcado a oferta e organização do ensino nas escolas no campo é a existência do que hoje é denominado Sistema Modular de Ensino, numa lógica já descrita por Arroyo (2017) em que os professores das áreas urbanas se deslocam até as comunidades denominadas rurais para prestar seus serviços.

A multissérie e o sistema modular de ensino como formas de organizar a oferta de ensino somente podem ser mais bem compreendidas se considerarmos a história da educação formal no país. Onde veremos ainda na atualidade traços da educação jesuítica, ou ainda das chamadas aulas régias instituídas após a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal, como pode ser observado no estudo de Demerval Saviani (2019), na obra História

das Ideias Pedagógicas no Brasil. Mas esse exercício demanda um estudo específico, o que não será possível neste trabalho.

Após o processo de redemocratização no país, com destaque na década de 1990, também marcada por intensas violências contra os trabalhadores. A reivindicação da população do campo por uma educação de qualidade, e uma denuncia a negação do direito à educação. Pois quando tinha uma escola, esta era sempre em geral resultado da iniciativa dos próprios trabalhadores, por isso era improvisada e funcionava com professores leigos, onde a maioria tinha até a 4ª série do fundamental para lecionar nas escolas do campo. As reivindicações das populações do campo pelo direito à educação no e do campo ganham visibilidade política provocando algumas conquistas no âmbito das políticas públicas. Nesse movimento de reivindicação do direito à educação, destacamos a constituição do Movimento da Educação do Campo na década de 1990 que, dentre inúmeras contribuições, destacou a ineficiência do pensamento pedagógico orientado na chamada Educação Rural e passou a defender outra perspectiva denominada Educação do Campo. Roseli Salette Caldart compreende

A educação do Campo, como prática social ainda processo de construção histórica, tem algumas características que podem se destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a "consciência de mudança" que seu nome expressa: constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas no seu nome (CALDART, 2012, p. 261).

A autora destaca ainda que:

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como categoria de análise da situação ou de prática e políticas dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares com outras denominações. (CALDART, 2012, p. 257)

Mônica Castagna Molina e Laís Mourão (2012) refletem sobre a escola do campo e a necessidade de garantir sua especificidade na organização, proposta pedagógica e no seu currículo, rompendo com o ideário da Educação Rural, sendo este também nosso posicionamento neste trabalho. As autoras retomam conquistas no âmbito das legislações sobre garantia da oferta da educação como direito, e especificidades da oferta para às populações do Campo (LDB 9394/96), dentre as quais, destacam a importância das Diretrizes

Operacionais para a Educação nas escolas do campo (parecer e resolução). Essas conquistas devem auxiliar no processo de luta pela efetivação da escola no lugar onde os povos moram e com proposta pedagógica capaz de fortalecer seus territórios. O que se dá em contexto de disputa e conflito, como destaca Caldart (2012, p. 256): “De 2004 até hoje, as práticas de educação do Campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo e educação e políticas públicas”.

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SOME

A oferta da educação básica através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) está muito relacionada com a carência de professores com a devida formação para atuar nas escolas, em especial em localidades mais distantes do chamado centro político administrativo da cidade. De modo que o SOME legitima uma determinada concepção de educação, bem como, determinada organização do trabalho pedagógico nas escolas. Busca-se nesta seção, refletir sobre a organização do trabalho docente no Some, evidenciando algumas de suas características a partir da realidade observada na Escola Municipal Edimar Pereira, Assentamento Murajuba.

No SOME os professores “passam pela escola” e logo são deslocados para outras comunidades onde prestam serviços. No cotidiano, é comum ouvir a expressão “passam pela escola” que está associada ao fato de que a escola não dispõe de um quadro docente permanente, mas é um quadro docente que fica por um curto período na escola, ministra a disciplina a qual está responsável, e depois circula para outra escola. A lotação dos professores é realizada num circuito, em relação às escolas onde atuará no ano letivo.

Muitas vezes são professores da área urbana de Marabá ou de outros municípios, como Itupiranga, Parauapebas e até mesmo da capital, Belém do Pará. Isso acaba dificultando o contato com esses professores até mesmo porque nessas localidades os serviços de comunicação ainda são muito limitados. O assentamento ainda não dispõe de serviço de telefonia e somente a partir de 2021, no contexto da Pandemia de Covid-19 e consequente suspensão de atividades presenciais, foi instalado Wi-Fi na escola e em algumas residências, no entanto, essa conexão não é de boa qualidade. Isso já se tornou um dilema das escolas do

campo, os professores passam um período bem resumido na comunidade, e deslocam-se para outras comunidades.

Apesar de garantir que os estudantes tenham acesso a escolarização, é fundamental refletir sobre que escolarização? E essa forma de oferta traz riscos de manutenção das características da educação bancária ou educação rural, com demasiado foco na transmissão de conteúdos pré-elaborados sem o devido cuidado de contextualização crítica com a realidade dos estudantes. De modo a ignorar por completo essa realidade social. Assim, o conteúdo escolar é compreendido como verdade neutra e absoluta a ser ensinada. E os estudantes, são vistos como pessoas desprovidas de conhecimento e que precisam ser ensinadas, o que impossibilita os sujeitos de pensar sobre os problemas sociais que lhes afetam, bem como, em formas reais de como transformá-los. Nessa perspectiva inspirada em Freire (1987) a educação é compreendida como processo de transformação do sujeito e de sua realidade e é nessa direção que precisam ser mobilizados os conteúdos escolares.

2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INSERIDOS NA PESQUISA

Neste texto apresentaremos os professores que participaram diretamente da pesquisa, e prestaram serviço na escola Edimar Pereira da Silva no primeiro semestre de 2019. Em cada semestre são oferecidos dois módulos. Geralmente, em cada módulo permanecem dois professores. Dos quatro professores que haviam atuado no primeiro semestre de 2019, só foi possível o contato com três para a realização desta pesquisa, além da direção da escola, como apresentamos abaixo:

Profa. C, 38 anos, solteira, sexo feminino, residente na cidade de Marabá, natural de Belém-Pará. É pós-graduada e licenciada em Biologia e está atuando na área de Matemática / Ciências, desde 2011. No II segmento do ensino fundamental desde 2009, seu vínculo trabalhista é contratado.

Profa. J, tem 28 anos, sexo feminino, casada, natural de Esperantinópolis- MA, reside na cidade de Marabá. Formada em Letras e Linguagem, atuando nas disciplinas de português

e Literatura e Inglês, seu vínculo trabalhista é contratada, está como professora do II segmento desde maio de 2018.

O prof. P, 40 anos, sexo masculino, divorciado, residente na cidade de Marabá- PA. Tem nível superior, formado em História. Atuando nas disciplinas de História, Arte e Educação Física. Está na rede municipal há 09 anos. Desde 2019, atua no II segmento (há 03 anos). Seu vínculo trabalhista é contratado.

Professora / Diretora EB, 38 anos, união estável, mora na Vila Santa Fé, formada em pedagogia, concursada pela prefeitura municipal de Marabá.

No período da realização da pesquisa (2019), a maioria dos professores era contratada. Todos encontravam-se com formação em nível superior. Durante a análise dessas informações, viu-se que faltou identificar se os professores haviam feito graduação em instituição pública ou privada. Além disso, informações sobre lotação dos professores (CH) com respectivos locais programados para desenvolver suas atividades ao longo do ano letivo; questão salarial a fim de verificar distorções entre o piso nacional e em relação ao salário dos professores efetivos. Mas não foi possível, neste trabalho, completar essas informações.

O *status* de professor contratado acaba fragilizando a possibilidade de constituição da docência enquanto carreira profissional. E a situa no campo de “bico”, o que desvaloriza a profissão e traz inúmeros impactos na qualidade do processo educativo, na construção de propostas pedagógicas nas próprias escolas.

Apesar de os professores atuarem em turmas ofertadas na organização modular de ensino e com características de multissérie, vê-se que nas formações de professores, essas modalidades ainda são pouco valorizadas, o que demandaria uma formação para além da perspectiva disciplinar.

Outra questão que traz uma certa preocupação é o fato de notarmos professores com uma formação e com atuação em outra área, diferente da sua formação, como foi identificado nos relatos dos professores C e P. Chama atenção o fato de disciplinas como Matemática, Arte e Educação Física não serem ministradas por professores com formação específica. O que, dentre outros aspectos, pode estar relacionado também à carência de profissionais com formação nessas áreas.

2.2 SER PROFESSOR EM ESCOLA NO CAMPO: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SOME

Buscamos aqui, apresentar alguns elementos que nos ajude a compreender sobre o que caracteriza o trabalho do professor no sistema modular de ensino multisseriado.

Os professores destacam que o Some tem uma organização diferenciada do regular, como citou o professor P ao referir-se a “sua forma de desempenho”. As professoras C e J destacam que nessa forma de organização do ensino recebem uma “grande responsabilidade”, que nem sempre é possível de realizá-la pois está relacionada a outros fatores, assim, a atuação no Some é caracterizada como desafiadora, como expressam as professoras em seus relatos:

Nós, como professores do sistema modular de ensino, temos a grande responsabilidade quanto ao ensino aprendizagem desses alunos em um curto período de dias (Profa. C)

O ensino é bem desafiador, tendo em vista que os alunos, em sua maioria, passam por grandes dificuldades na alfabetização. Isso faz com que o professor nos anos finais tenha que se adequar e motivar estes alunos no campo na leitura e escrita de modo que não há a possibilidade de avançar conteúdos necessários ou regredir no sentido de ajudar em aspectos que deveriam ter sido trabalhados nas séries iniciais (Profa. J).

Ao buscar identificar algumas características comuns observadas pelos professores nas turmas do II segmento, os professores citam as dificuldades relativas à leitura e escrita ainda apresentada pelos estudantes do II Segmento do Ensino Fundamental e, em geral, relacionam essas dificuldades à multissérie. Foi possível observar que nem sempre levam em conta questões como: acesso precário à escola, estrutura familiar, condições financeiras, distância percorrida, estrutura pedagógica, transporte, salas superlotadas, tempo de aula resumido, entre outros elementos que marcam negativamente a trajetória escolar dos estudantes.

As principais características observadas são [dificuldades] a leitura e a interpretação de textos (Profa. C).

Os alunos têm bastante dificuldade quanto à capacidade necessária para a série atual e necessita de uma motivação e diferentes estratégias para avançar nas séries seguintes (Profa. J).

[São] esforçados, [mas] pouco curiosos (Prof. P).

Vê-se que os professores identificam que os estudantes passaram por processos de negação do direito à escolarização e ao acesso ao mundo da leitura e da escrita. De outro lado, há uma expectativa por parte dos professores e de toda a rede de ensino de que os estudantes cheguem nos anos finais do ensino fundamental com domínio da leitura e escrita. No entanto, vê-se a ausência de ações de reparação das negações de direito sofridas pelos estudantes. Que geralmente, passam a ser responsabilizados pelas consequências dessas negações (ARROYO, 2003). Infelizmente, na tomada de decisão sobre a organização dos sistemas de ensino, prevalece a lógica da oferta mais barata em detrimento de uma qualidade efetiva. A complexidade destes elementos podem ser observado na narrativa da diretora:

Acredito que ficaria muito caro para o governo. Creio que foi uma forma econômica do sistema. Antes de tudo, tem os professores que têm dificuldades de estar trabalhando com essas turmas. Assim eu percebo algumas dificuldades também dos alunos, mas as características são ser multisseriado mesmo, um agrupamento de turmas (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Nesse sentido, vale retomar as contribuições de Salomão Hage (2011) ao destacar que o problema não está em si na multissérie, mas nas condições nas quais ela é ofertada.

Em geral, os professores inseridos na pesquisa afirmam que há uma boa relação entre professor-estudantes, entre professores e direção e vice-versa. Grosso modo, é mencionada a necessidade de mais tempo para conhecimento mútuo, pois o tempo de módulo é considerado insuficiente para isso.

Assim, pelo menos na gestão da escola, eu procuro fazer e ter uma boa relação bem agradável com todos os professores e às vezes uns são mais próximos, outros mais distantes, uns com mais afinidade outros não tanta. Mas, em termos gerais, as relações são boas. De chamar para conversar para orientar, mas na lógica, ninguém consegue ser cem por cento. Mas o problema foi só com um professor que não foi tão amigável, mas com todo corpo docente e discente da escola, tudo certo! (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Observou-se que, para cada módulo, geralmente permanecem dois professores na escola. O que revela também que há poucas possibilidades de um trabalho mais articulado entre os professores.

Considerando que um dos focos da pesquisa é identificar especificidades do trabalho docente no Some, buscou-se compreender o que faz o professor numa turma multisseriada no ensino modular.

A afirmação da Profa. C sobre o que faz um professor numa turma multisseriada no ensino modular provoca para pensar sobre a especificidade do ser professor: “Fazemos o que o professor do ensino regular faz: como planejamento diários e semanais, ministra duas ou mais disciplinas, realiza projetos e atividade avaliativa”. A professora destaca que, independentemente de atuar no ensino regular ou modular, é necessário destacar que permanece a especificidade do ser professor, da função docente.

Enquanto o Prof. P destaca que “O professor tem que ser um maestro” (Prof. P) - esse relato conota a ideia de que o professor precisa ter um conhecimento sólido da área na qual atua e ser capaz de ensinar, como também traz o sentido de sobrecarga de trabalho, aspecto já identificado também nas pesquisas realizadas por Hage (2011).

Um, dentre os professores, não respondeu à pergunta.

Ao refletir se existe algo que distingue o professor que atua no ensino modular em escola no campo do professor regular que atua no ensino regular, viu-se que o professor do campo atua na função docente como os demais professores, só que em condições diferentes. Ele atua em condições de trabalho mais precarizadas do que os demais profissionais, seja pelo vínculo trabalhista que é predominantemente temporário; seja pelas condições de infraestrutura e apoio nas escolas no campo, ainda marcadas por condições de precarização e ausência de manutenção do que já existe. Frente os recortes dessa pesquisa, entender mais detalhadamente essa precarização, deve consistir em objeto de estudo de pesquisas posteriores.

Durante as observações in loco, identificou-se que os professores que permanecem na escola e comunidade durante o tempo que está trabalhando, além do seu trabalho em sala de aula, realizam atividades como planejamento, correção de atividades, lançamento de notas em fichas e diários, entre outras. O tempo para realização dessas atividades é denominado hora-atividade (duas horas por semana). Durante a pesquisa, não foi possível problematizar junto aos professores como avaliavam esse tempo, se era ou não suficiente. A diretora da escola acrescenta:

Participo das horas pedagógicas que acontecem na escola e percebo que os professores quando chegam nas escolas do campo se deparam com situações que eles não têm costume, ali eles vão viver grandes desafios, como logística, falta de material didático, salas superlotadas, cadeiras desconfortáveis, é uma coisa que sempre os professores e estudantes reclamam (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Há muita pertinência no relato acima, apresentado pela diretora da escola. O qual precisa ser considerado e mais bem analisado para orientar mudanças efetivas na organização da forma e conteúdo escolar.

Observou-se que nem todos os professores permanecem na localidade durante o período de realização da disciplina. E por vezes, há atrasos em seu retorno. O que aponta a necessidade de uma análise mais cuidadosa sobre o profissional e suas condições de trabalho. A atuação em escola no campo, historicamente tem sido marcada por limites em sua infraestrutura, o que traz implicações ao trabalho docente. Observa-se limites nos serviços de comunicação como *internet*, ausência de bibliotecas de apoio na própria escola, falta de livros didáticos, ausência de cadeiras confortáveis na sala de aula para os estudantes, a merenda escolar insuficiente.

2.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: SOBRE CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Outro aspecto importante para se compreender como se dá a organização do trabalho docente no Some diz respeito a como são feitos os planejamentos das atividades pedagógicas pelos professores, bem como, em que são baseados. Nesse sentido, identificou-se realização de atividades de formação-planejamento realizadas pela Semed e momentos na escola. O planejamento das atividades pedagógicas está sendo orientado pela BNCC, como fica explícito nos relatos:

É realizado após um diagnóstico com a turma analisando e dividindo os principais conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com base na BNCC, coordenação pedagógica e formação de professores. O planejamento é organizado de acordo com a necessidade da turma, geralmente diária e semanal. [...] Cada professor tem sua forma de organização. De um modo geral, as turmas não são divididas por séries, a não ser quando o conteúdo exige (Profa. C).

Devido a vários fatores, é utilizado a BNCC. No papel fica fácil planejar, na hora da sala de aula vamos além do planejamento, devido algumas ocasiões da natureza (Prof. P).

Bem, agora a gente está com planejamento em rede. Então as orientações vêm da própria secretaria com base na BNCC, o que a gente está sempre procurando implementar dentro da escola pelo menos aqui dentro da escola Edmar. A gente tem deixado muito livre para os professores trabalharem a partir da realidade dos alunos, e aqui é muito mais difícil para o professor, porque ele vem de uma outra realidade. Fazer a Educação do Campo é muito complicado, um desafio atrás do outro” (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

A organização do trabalho pedagógico na Escola Edimar é feita de acordo com as formações que são dadas aos professores pela secretaria de educação. A partir do plano de cursos são feitos os planejamentos semanais e diários, também com fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São utilizados ainda livros didáticos e realização de projetos. Os planejamentos são iguais para os alunos do campo e da cidade, e ainda estão longe da realidade dos estudantes do campo. O autor Hage (2005; 2011) reflete que um dos grandes problemas nas escolas no campo está relacionado à perspectiva do currículo orientada na lógica urbanocêntrica e homogênea, ignorando-se as especificidades das populações do campo.

As horas pedagógicas que acontecem mensalmente na escola são baseadas na BNCC. Aos professores é exigido que realizem adaptações nas formas adotadas pela secretaria de Educação.

Compreendo que, o planejamento integra o processo do trabalho docente, a pesquisa buscou entender como são organizados os planejamentos dos professores que atuam no sistema modular de ensino na escola Edimar Pereira da Silva. Segundo eles, os planejamentos são organizados de acordo com a necessidade da turma. E cada professor tem sua maneira de planejar.

Em geral, os professores são orientados pela Secretaria Municipal de Educação a ensinar os estudantes os mesmos conteúdos programáticos ensinados na área urbana, desconsiderando a especificidade do assentamento e das famílias. Como bem destacou a diretora em seu relato (no trecho acima), apesar de se incentivar que se trabalhe a realidade do estudante, “é muito difícil para o professor”. Aqui fica explícita a necessidade de melhor compreensão do que venha a ser trabalhar com a realidade do estudante, pois, uma vez que o planejamento parte dos conteúdos estabelecidos na BNCC, há tendência dessa realidade social não estar sendo considerada. Pelos limites de recorte dessa pesquisa, reconhece-se que este aspecto demanda estudo específico.

Durante a pesquisa buscamos compreender como os professores avaliam a aprendizagem dos estudantes de turmas modular multisseriado, num período tão resumido. Destacaram aspectos como “avaliação contínua” num esforço de considerar o desenvolvimento do estudante durante o período do módulo (profa. C); realização de “pesquisas, trabalhos individuais e em grupo” (Prof. P), dentre outras. Além disso, foi mencionado que “o tempo é muito escasso” (Profa. J) para a realização das atividades pedagógicas, bem como, do processo avaliativo, visto que, são ações que estão entrelaçadas.

O relato dos professores está em concordância com o posicionamento da direção da escola. Ao ser interrogado sobre “Como são feitas as avaliações das turmas e como você avalia o trabalho dos professores do sistema modular de ensino?”, a diretora explica:

Assim, é muito difícil fazer uma avaliação sem olhar aspectos gerais. Professor apesar de já está na rotatividade, vindo de outras escolas do campo, de uma outra realidade totalmente diferente, fazer uma avaliação e dizer que o professor não tá dando o seu melhor, seria uma avaliação injusta, porque ele passa 25 dias letivos somente com uma turma, 6° e 7° por exemplo (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Continua a diretora:

A turma do 6° e 7° ano aqui na Edimar é uma turma de 26 alunos. O professor passa 25 dias para fazer dois bimestres e, aí assim, é muito injusto fazer uma avaliação com o professor. Ou dizer assim o aluno tal era bom, mas o professor não avaliou direito, porque é pouco tempo demais para avaliar. Na minha sugestão tem que ser avaliado é o sistema que já é precário desde o começo. Depois que a secretaria olhar com outro olhar para a educação do campo e avaliar o modular, aí sim podemos avaliar os professores. Quando tiver uma avaliação no sistema que é quebrado, aí sim (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

É possível observar um consenso entre os sujeitos inseridos na pesquisa de que o tempo de cada módulo é pouco para realização da avaliação do estudante. Além disso, é importante considerar todas as etapas de organização do trabalho pedagógico, bem como, as condições de sua realização. Neste tópico, foi possível constatar que a organização das atividades pedagógicas curriculares são orientadas pela BNCC. A maneira como vem sendo conduzida traz tendência de reprodução da lógica urbanocêntrica, discutida por Haje (2005; 2011), ignorando-se especificidades das populações do campo.

3. VANTAGENS, LIMITES E DESAFIOS NA OFERTA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SOME

A maioria dentre os professores inseridos na pesquisa reconhece que a oferta dos anos finais através do Some, não oferece “nenhuma vantagem” (Profa. J; Prof. P). Argumentam que “os conteúdos são abordados de maneira simplificada e resumida, não atendendo a necessidade do educando” (Profa J). A profa. C não respondeu a esta pergunta.

Foi possível observar apenas na entrevista com a direção da escola, que esta aponta uma vantagem que consiste no fato de os estudantes terem acesso a escola: “Bem, a vantagem é que, eu acredito que é não ficar sem aula” (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019). Hage (2005) destacou a multissérie como uma característica predominante nas escolas de educação básica no campo, especialmente nos anos iniciais. se tratando dos anos finais, é possível observar a multissérie e o Some se destacam na oferta dos anos finais do ensino fundamental, tendo contribuído na expansão do ensino no região e estado do Pará.

No entanto, o ensino do II segmento do ensino fundamental nas escolas do campo é um ensino que precisa de muitas melhorias. Buscou-se saber qual a visão dos educadores na questão de melhoria do ensino. As sugestões apresentadas podem ser observadas nos tópicos que seguem:

- (i) As formações ofertadas não têm dado conta da especificidade do ensino modular e multissérie presente nas escolas no campo.

Bem, muita coisa precisa melhorar. Primeiro, a questão da formação dos professores que vêm para as escolas. São professores da rede que não conhecem a realidade do campo. E assim, no campo temos escolas que oferecem o regular e temos escolas que oferecem modular, mas dentro da formação que os professores recebem eles não têm essa sensibilidade de..., nessas formações, eles trabalham como se todo mundo fosse do regular, mas até o nosso calendário do módulo e diferenciado, por exemplo: O nosso calendário do módulo ele vai encerrar dia 27 de dezembro, o regular encerra dia 30. E nossa escola do 1º ao 5º ano é regular apesar das turmas serem multisseriadas. Temos que trabalhar a questão dos dois calendários, pois o II segmento trabalha com calendário diferenciado, e os professores, eles não estão preparados para trabalhar com modular.

A questão da formação, não é aquela formação! Então, eles fazem só um pacote de escolas do campo e dão uma palestra (faz movimento circular com as mãos). Assim, algumas coisas são relevantes, são relevantes sim. A gente não pode dizer: fui naquela formação e não aprendi nada. São relevantes,

mas, acredito que a formação dos professores do modular tem que ser diferenciada de acordo com a realidade de cada escola ou do campo.

- (ii) No que trata da composição das turmas, a mera observância de um quantitativo mínimo para composição de turma tem contribuído para composições onde se agrupa estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental na mesma turma.

O sistema tem os dois lados, como já falei antes. Voltando às vantagens, acho que fica mais viável economicamente para o sistema para não manter as turmas por série aí faz esse agrupamento. Por exemplo, os meninos da Santa Terezinha, menino que acabou de sair do 1º ano, estudar com alunos do 5º ano?! Eu preciso estudar mais sobre esta questão, porque assim, todas as turmas são heterogêneas e não são homogêneas, mas a maturidade do aluno do 6º ano para o aluno do 9º é totalmente diferente. Imagina o do 1º ano estudando com os do 5º. Às vezes é vantagem; e às vezes, as desvantagens são muito grandes (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

- (iii) Necessidade de melhoria na infraestrutura das escolas e condições de trabalho docente:

O ensino do campo em Marabá tem melhorado bastante nos últimos anos, mas falta estrutura pedagógica suficiente para a realização dos trabalhos como, livros didáticos e coordenação pedagógica em todas as escolas (Profa.C, em 09.06. 2019).

A falta de recurso e o acesso até as escolas é uma das principais reclamações dos professores, levando em consideração que não são todas as escolas com essa problemática” (Profa. C)

É acabar com a burocracia e dar liberdade e abertura de abrir mais caminho a esta situação. Em algumas localidades ainda estamos em passos lentos, material didático quantidade mínima. E apoio logístico estamos bem assistido” (Prof. P)

- (iv) Vê-se que é recorrente, entre os professores inseridos na pesquisa, apontarem a necessidade de repensar a organização do Some. Um dos aspectos que incomoda é a pouca permanência dos professores na escola, visto que, se institui a rotatividade dos professores entre as escolas como algo que faz parte desse sistema.

Sim, muitas coisas devem ser melhoradas, afinal, é um ensino muito “fraco”, ocorre de forma muito rápida, no máximo 28 dias de aula para aprender-ensinar duas disciplinas: português e Inglês (Profa. J. entrevista concedida aos 09.06.2019).

No relato da direção da escola vê-se essa ânsia de se rever essa forma de organização da oferta de ensino, a fim de que os professores permaneçam mais tempo na escola:

Já até anotei para falar na reunião de gestores, porque assim, eu gostaria que os professores viessem para o polo três anos seguidos porque aí sim poderia conhecer realmente a realidade da comunidade, mas o que vejo e tenho percebido nesses dias o professor vem para cá esse ano, ano que vem já vem outro, assim fica impossível para o professor ficar 25 dias numa turma e conhecer a turma, a realidade desses alunos. E fazer uma avaliação justa, é muito complicado, porque o meu aluno que com 25 dias atrás estava bem pode está passando por uma realidade diferente na casa dele esse mês. Ai o professor ao avaliar esse aluno de forma injusta, ele não vai avaliar de uma forma integral ele vai avaliar um período de 25 dias, então é uma coisa que me angustia muito. (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

[...] eu vim preparada para passar um ano aqui na escola Edimar Pereira mas a minha vontade de ajudar é tanta, de fazer diferente na vida desses alunos. Porque, assim, eles recebem tão pouco, que se compara com um fio de cabelo que os que está mais próximo da raiz recebe mais nutrientes entendeu? Por isso que na Santa Terezinha meu Deus! Na [escola da vila] Santa fé já recebe mais, e eu já achava que recebia pouco, imagina o Santa Terezinha! Quando começo a pensar na situação dos alunos de lá, meu Deus do céu! Isso me angustia tanto, mas tanto! (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Em olhar esse ano no Santa Terezinha aos alunos do módulo coitados, os professores que foram esse ano, cada um mais descompromissado que o outro. Eu já vou me sentar com a Valdirene na quarta-feira e já estou levando a relação. Vou falar para ela que eu não quero mais nenhum desses professores lá. Quando é um professor que tem dificuldade e tem vontade de aprender e querem fazer uma coisa diferente, mas professor que só chega, não tá nem aí para os alunos no final do mês meu salário tá na conta, esse professor não tem compromisso para leva uma educação de qualidade para esses alunos, isso me entristece muito, aqui na Edimar tivemos problema com um professor, problema de convivência mais enfim, com os alunos ele tinha uma boa relação. Apesar que depois que saiu, a gente ouviu alguns comentários negativos, mas enfim, mais os do Santa Terezinha são pontas de rama mesmo, pior do que o tal que trabalhou com nós, pelo menos ele dava aula (Diretora EB, entrevista concedida aos 06 de agosto de 2019).

Mesmo aumentando o tempo de permanência dos professores na escola, de 25 dias para 3 anos, é importante considerar a necessidade de mudança estrutural na organização da oferta da educação básica nas escolas do campo, como defende o Movimento da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da escola Edimar Pereira da Silva foi reivindicação dos representantes do Assentamento e trabalhadores organizados no sindicato dos trabalhadores rurais de Marabá. No momento, a escola está precisando de uma reforma.

Atualmente a escola funciona em turnos consecutivos (manhã, tarde) atendendo 107 estudantes regularmente matriculados da educação infantil ao 9º ano (2019), não sendo ofertada ainda todos os níveis da educação básica.

A análise da oferta dos anos finais do ensino fundamental, na comunidade Vila Nazaré, Assentamento Murajuba ocorre através do Sistema Modular de Ensino e cada turma é composta pelo agrupamento de dois anos: 6º e 7º anos e 8º e 9º ano, estando presente características também da multissérie. No entanto, na escola anexa Sta. Terezinha, com 19 estudantes, reúne na mesma turma estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Vê-se que, apesar de ter havido algum avanço no sentido de se observar diferenças entre as dinâmicas do campo e cidade, turmas seriadas regulares e turmas multisseriadas modulares, o estabelecimento de um número mínimo para a abertura de turmas é um assunto polêmico, pois ainda se tem como referência a distribuição geográfica da cidade, em que as residências são mais próximas umas das outras. Em geral, esse pressuposto tem sido utilizado para justificar a não oferta de turmas na localidade de moradia dos estudantes e seu consequente deslocamento para outras escolas fora da comunidade, como ocorre nas turmas de ensino médio.

A oferta da educação básica através do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) está muito relacionada com a carência de professores com a devida formação para atuar nas escolas, em especial em localidades mais distantes dos chamados centros político administrativo das cidades. De modo que o SOME legitima uma determinada concepção de educação, bem como, determinada organização do trabalho pedagógico nas escolas. Que se

afasta dos princípios apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002).

No período da realização da pesquisa (2019), a maioria dos professores era contratada. Todos encontravam-se com formação em nível superior. O status de professor contratado acaba fragilizando a possibilidade de constituição da docência enquanto carreira profissional. E a situa no campo de “bico”, o que desvaloriza a profissão e traz inúmeros impactos na qualidade do processo educativo, na construção de propostas pedagógicas nas próprias escolas.

Outro aspecto importante observado foi **como se dá a organização do trabalho docente no Some** diz respeito a como são feitos os planejamentos das atividades pedagógicas pelos professores, bem como, em que são baseados. Nesse sentido, identificou-se realização de atividades de formação-planejamento realizadas pela Semed e momentos na escola. O planejamento das atividades pedagógicas está sendo orientado pela BNCC, com pouca valorização da realidade local.

O ensino do II segmento do ensino fundamental nas escolas do campo é um ensino que precisa de muitas melhorias, buscou-se saber qual a visão dos educadores na questão de melhoria do ensino. O que eles sugerem para melhorar o ensino nas escolas do campo pode ser observado nos tópicos que segue:

As formações ofertadas não têm dado conta da especificidade do ensino modular e multissérie presente nas escolas no campo.

No que trata da composição das turmas, a mera observância de um quantitativo mínimo para composição de turma tem contribuído para composições onde se agrupa estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental na mesma turma.

Necessidade de melhoria na infraestrutura das escolas e condições de trabalho docente.

Vê-se que é recorrente, entre os professores inseridos na pesquisa, apontarem a necessidade de repensar a organização do Some. Um dos aspectos que incomoda é a pouca permanência dos professores na escola, visto que, se institui a rotatividade dos professores entre as escolas como algo que faz parte desse sistema.

Mesmo aumentando o tempo de permanência dos professores na escola, de 25 dias para 3 anos, é importante considerar a necessidade de mudança estrutural na organização da

oferta da educação básica nas escolas do campo, como defende o Movimento da Educação do Campo.

A pesquisa ora apresentada suscita inúmeras questões a serem mais bem compreendidas. Esperamos que a mesma estimule e contribua com a realização de outras pesquisas que se articulam com a temática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176. ISSN 0101-3262.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br), acesso aos 15 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 257-265)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo**. (2005b) Disponível em: [1 \(uepa.br\)](http://uepa.br) acesso aos 19 ago. 2019.
- HAJE, Salomão A. Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista Em Aberto**, Brasília, nº 85, p. 97-113, abril, 2011
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 (p. 324-330)
- LEITE; NASCIMENTO (2015). **Pesquisa Socioeducacional I: e II História de vida; História da Comunidade**. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UNIFESSPA, Marabá (2015) [mineo]

LEITE; NASCIMENTO. **Pesquisa Socioeducacional II**: Levantamento de instituições e práticas de educação formal e não formal no assentamento Murajuba. Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UNIFESSPA, Marabá (2016) [mineo]

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. – Associados, 2019. – (Coleção memória da educação).HEBETTE, Jean Movimento sindical