

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRANSAMAZÔNICA – PA

TEACHING PROFESSION: A STUDY OF WORKING CONDITIONS OF TEACHERS IN RURAL SCHOOLS IN TRANSAMAZÔNICA-PA

Vilma Aparecida de Pinho **1**
Léia Gonçalves de Freitas **2**
Joseane Carneiro dos Santos **3**

Resumo: Objetiva este artigo analisar a percepção dos professores das escolas do campo sobre as condições de trabalho e as possíveis dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo no município de Placas – PA. A metodologia adotada foi à pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada com oito professores que responderam questões relacionadas à caracterização do trabalho docente; ao trabalho pedagógico na escola; a percepção do docente sobre as suas condições de trabalho; e a formação docente que apresentou os resultados: 1) o ensino multisseriado no campo apresenta lacunas materiais e simbólicas de ordem complexa que interferem nos processos de organização, gestão e nas práticas pedagógicas do trabalho docente; 2) as professoras e professores são protagonistas de seus fazeres, contudo, enfrentam dificuldades e situações adversas provenientes da ineficiência da gestão educacional implantada na região Transamazônica.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Educação do Campo. Percepções de Professores. Transamazônica.

Abstract: This article aims to analyze the perception of teachers in rural schools about working conditions and possible difficulties faced in the teaching and learning process in rural schools in the municipality of Placas - PA. The adopted methodology was qualitative research, through semi-structured interviews with eight teachers who answered questions related to the characterization of teaching work; pedagogical work at school; the teacher's perception of their working conditions; and the teacher training that presented the results: 1) multiseried teaching in the field presents material and symbolic gaps of a complex order that interfere in the organization, management and pedagogical practices of teaching work; 2) teachers and professors are protagonists of their activities, however, they face difficulties and adverse situations arising from the inefficiency of educational management implemented in the Transamazônica region.

Keywords: Working Conditions. Rural Education. Teachers' Perceptions. Transamazônica.

Professora Associada da Universidade Federal do Pará. Professora **1**
do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC - UFPA)
Cametá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). **2**
Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4829920653020369>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>. E-mail: lg.freitas1975@gmail.com

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará **3**
(UFPA). Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental MEC SEDUC
KM 200 A. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9639303566626417>.
E-mail: josianecarneirodosantos@gmail.com

Questões introdutórias: um retrato da Educação do Campo na Transamazônica¹

Na maioria das escolas do campo no Estado do Pará funciona o ensino multisseriado, nessa organização de ensino os desafios são imensos, citam-se a precarização do trabalho docente, as péssimas condições de trabalho e o acúmulo de funções, tais como, merendeiras, secretária e outras, que reduzem o tempo efetivo de sala de aula, prejudicando o desempenho dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, conforme Hage (2008) é urgente, por parte do poder público, a valorização da educação do campo, pois, no Pará, esse ensino se caracteriza ainda no modelo de escolas multisseriadas, requerendo:

Sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisas e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para que os graves problemas de infraestrutura (sic) e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas dependem atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo (HAGE, 2008, p. 09).

Não obstante, apesar das dificuldades enfrentadas, a educação do campo apresenta possibilidades de desenvolvimento sociocultural, pois, segundo Matos e Reis (2016, p.124), “a educação do campo tem caráter emancipatório, que visa garantir as condições para que os sujeitos do campo possam agir assumindo sua condição de sujeitos a constantes ciclos de aprendizagens, do trabalho e da cultura”. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê, no Art.28:

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

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

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

III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A formação docente, para Matos e Reis (2016), é aspecto relevante que pode gerar possibilidades significativas para a educação do campo. Neste caso, exige-se reflexão crítica sobre a prática, considerando tais aspectos, o objetivo central desta pesquisa foi analisar a percepção dos professores das escolas do campo sobre as condições de trabalho enfrentadas e as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Interessando-nos investigar como são as condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas do campo no município de Placas – PA e de que forma elas interferem no seu trabalho pedagógico, tendo como base a

¹ Segundo Freitas (2019), a BR 230, conhecida Rodovia Transamazônica, é uma rodovia federal transversal com 4.260 Km de extensão, construído durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), é uma das maiores obras inacabadas do Brasil, se configurou como um megaprojeto de desenvolvimento urbano e rural que cruzou o país na direção leste-oeste, percorrendo os estados da Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas.

percepção dos e das docentes. A abordagem metodológica utilizada foi à qualitativa, pois “ela responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi à entrevista semiestruturada com oito professores que atuam nas escolas do campo todas localizadas no município de Placas². – PA.

Escolas do campo: as condições humanas e materiais dos professores

Os professores das escolas do campo enfrentam grandes desafios e dificuldades no exercício de sua função, principalmente aqueles que trabalham com classes multisseriadas, mas, criam e recriam metodologias diferenciadas no cotidiano de suas ações docentes, contudo, esses profissionais, muitas vezes, sentem-se angustiados, impossibilitados, impotentes, incapazes, isolados e inferiores por terem um acúmulo de funções em seu serviço, como assevera Lopes e Neto (2013, p. 2).

Este único educador incumbido por uma determinada turma multisseriada assume múltiplas funções tais quais a de faxineiro, a de professor, a de merendeiro, a de coordenador pedagógico (para a interação junto aos pais, responsáveis (sic) e comunidade escolar), a de secretário da unidade educacional em que exerce sua unicodência, a de cuidador (quando vem a ser o caso) e a de executor financeiro do PDDE, por vezes; além da tarefa de alfabetizador e docente de um grupo altamente heterogêneo em seus estágios cognitivos/formativos.

Em campo, verificamos que nessas condições, no município de Placas – PA, no ano de 2019, atuam nas escolas do campo 137 professores. Destes, verificamos que 50% são formados em Licenciatura em Pedagogia; 20% são formados em Licenciatura Letras; 9% são formados em Licenciatura Matemática; 5% são formados em História e Geografia; 3% são formados em Educação Física; 2% são formados em Técnico Agrícola; 4% são formados em Licenciatura em Educação no Campo; 3% possuem somente o magistério e 4% possuem somente o ensino médio. Desse total de professores 70% atuam em sua área de formação e 30% atuam nas turmas multisseriadas e Educação Infantil, atuando em 63 escolas do campo que atenderam, em 2018 e 2019, aproximadamente 3.182 alunos, sendo 54% do sexo masculino, que representa cerca de 1706 alunos, e 46% do sexo feminino, que representam cerca de 1476 alunas.

Destacamos que 70% dos professores atuam em sua área de formação e 30% nas turmas multisseriadas e Educação Infantil. O número de Escolas de Educação no Campo em funcionamento nos anos de 2018 e 2019, no município de Placas, chega a um total de 63. Analisando a trajetória dos docentes participantes da pesquisa, verificou-se que 13% trabalharam durante o ensino médio, 27% trabalharam durante os ensinos fundamental e médio, e 60% não trabalharam durante o período de formação, pois tinham dificuldades, devido à baixa qualificação e falta de oportunidade, retrato da situação docente da maioria dos educadores do campo da Transamazônica, como nos lembra Hage (2008) quando fala sobre as condições humanas e materiais dos professores, bem como das escolas multissérie. Segundo o autor, ela é um apêndice do paradigma urbanocêntrica, por isso não tem tratamento diferenciado, é ignorada, inclusive seus professores, como constado nas imagens e narrativas dos entrevistados.

2 O município de Placas – PA, localiza-se na região na Transamazônica – BR 230, no oeste do Pará, na região central entre os rios Tapajós e Xingu, tem uma população estimada de 30.109, segundo dados do portal www.placas.gov.pa.br. Surgiu por volta da década de 1970 e foi emancipada do município de Santarém – PA, na década de 1990. Seus traços culturais são híbridos, resultante do processo de assentamento das famílias originários das várias regiões do Brasil durante o período de abertura da rodovia Transamazônica.

Imagens e narrativas de lutas das escolas do campo do município de Placas - PA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental MEC SEDUC KM 206-B está localizada na Comunidade Nova Esperança, na vicinal do Pulu, no município de Placas, Estado do Pará. Essa comunidade localiza-se a 45 quilômetros da sede municipal, e está inserida em uma vicinal há aproximadamente 11 quilômetros de distância da BR 230, Transamazônica. Seu processo de criação se deu desde o início da década de 70, por famílias que vieram do Maranhão, Bahia, Minas Gerais e Ceará. No ano de 1985 surgiu a primeira escola na comunidade, um resultado que veio do interesse dos pais, sendo construída por eles, bem como contrataram o professor. No entanto, a escola era cercada de barro e coberta de palha; o salário do professor era pago pelos pais. Depois de muita luta por parte dos pais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), iniciou, em 2011, a construção de uma nova escola, considerada “padrão”, cuja imagem segue abaixo.

Figura 1. Escola municipal de Ensino Fundamental



Fonte: Das pesquisadoras.

Nessa escola, o funcionamento ocorre em dois turnos – pela manhã estudam alunos da pré-escola ao 5º ano, divididos nas duas salas de aula da escola, com um total de 44 alunos – à tarde estudam alunos do 6º ao 9º ano, em uma única sala de aula, com um total de 15 alunos; nos dois turnos funciona o ensino multisseriado. Os dois professores e uma servente desta escola são contratados pela Secretaria Municipal de Educação, e ambos trabalham nos dois turnos.

Figura 2. Escola Municipal de Ensino Fundamental



Fonte: Das pesquisadoras.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Estrela do Oriente fica localizada na comunidade Estrela do Oriente, a 60 quilômetros da sede do município, dentro de uma vicinal, acerca de 20 quilômetros de distância da BR 230, Transamazônica. A primeira escola foi construída no ano de 1996 pelos próprios pais dos alunos, e na época funcionava de 1ª a 4ª série multisseriado. Essa escola nunca possuiu sede própria, pois ela nunca teve um terreno apropriado para seu funcionamento; já funcionou em vários locais cedidos pelos moradores da comunidade. Hoje, a escola funciona em uma pequena garagem cedida pela própria professora ao lado de sua casa, com um total de 8 alunos que estudam da pré-escola ao 5º ano, cursando o ensino multisseriado no turno da tarde. A única professora desta escola é contratada pela Secretaria Municipal de Educação e ela mesma desenvolve todas as atividades/funções da escola.

Figura 3. Escola Municipal de Ensino Fundamental



Fonte: Das pesquisadoras.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São Raimundo localiza-se há 70 quilômetros da sede do município, na comunidade São Raimundo, em uma vicinal acerca de 17 quilômetros de distância da BR 230. A primeira escola era coberta de cavaco³ e feita de madeira, pelos próprios pais dos alunos, no ano de 1993, onde estudavam alunos da 1ª a 4ª série multisseriado. No ano de 2007, com o esforço dos moradores da comunidade, juntamente com os professores atuantes na escola, nessa época conseguiram que houvesse a implantação do ensino fundamental maior (5ª a 8ª série) multisseriado. Como não havia espaço suficiente para todos os alunos estudarem, eles foram divididos em duas séries: (5ª e 6ª) estudavam debaixo dos pés de mangueira e duas (7ª e 8ª) estudavam na igreja católica, havendo um acordo entre todos os professores e os pais dos alunos para que os alunos do fundamental menor (1ª a 4ª série na época) estudassem pela manhã e os do fundamental maior (5ª a 8ª série na época) à tarde. No ano de 2008 foi construída a escola atual, feita de madeira e coberta de telha de barro, construída pela Secretaria Municipal de Educação. Hoje funciona o ensino multisseriado no turno da tarde com alunos da pré-escola ao 5º ano, todos estudando em uma única sala de aula, com um total de 20 alunos. A única professora desta escola é contratada pela Secretaria Municipal de Educação e ela desenvolve todas as atividades/funções da escola.

3 Espécie de cobertura, feita de pedaços de madeira.

Figura 4. Escola Municipal de Ensino Fundamental



Fonte: Das pesquisadoras.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas fica localizada na comunidade Terra Prometida, há 53 quilômetros da sede do município, e encontra-se dentro de uma vicinal que fica há 13 quilômetros de distância da BR 230, Transamazônica. Em 1986 fez-se a construção da primeira casa pelos próprios pais de alunos e moradores da comunidade; ela servia de Escola (funcionava de 1ª a 4ª série na época), igreja e barracão comunitário. No ano de 1994 fizeram a construção do segundo prédio escolar e em 1998 houve a construção do terceiro. No ano de 2010 houve a implantação do ensino fundamental maior na referida escola (5ª a 8ª série na época), e no ano de 2012 chegaram a uma marca de 115 alunos matriculados. Em 2016 foi feita a construção do quarto prédio escolar pela Secretaria Municipal de Educação, construída em alvenaria e coberta com telhas de barro. Hoje, a escola funciona em dois turnos: no da manhã estudam em uma sala de aula alunos da pré-escola ao 3º ano (23 alunos), na outra estudam alunos do 4º e 5º ano (23 alunos), com um total de 46 alunos, e no turno da tarde, em uma única sala de aula estudam alunos do 6º ao 9º ano com um total de 18 alunos. Nos dois turnos funciona o ensino multisseriado, e na escola possui duas professoras, sendo uma efetiva e a outra contratada, e uma servente contratada; todas essas funcionárias trabalham nos dois turnos, cujos contratos são estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Figura 5. Escola Municipal de Ensino Fundamental



Fonte: Das pesquisadoras.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental MEC SEDUC KM 197-A localiza-se na Rodovia Transamazônica BR 230, comunidade São Francisco, vila Macanã, a aproximadamente 45 quilômetros da sede do município. A escola foi fundada na década de 1980, iniciando suas atividades em uma sala de aula pré-moldada, construída pelo governo federal no período da

colonização da Rodovia Transamazônica. Nesta época, o setor educacional era atendido pelo município de Itaituba. Hoje, o prédio escolar é construído em alvenaria e coberto com telhas de barro. Suas atividades são desenvolvidas no turno da tarde; funciona o ensino multisseriado da pré-escola ao 2º ano, estudando em uma sala de aula 19 alunos, e na outra estudam alunos do 3º ao 5º ano - 23 alunos. A escola possui um quadro de funcionárias composto por duas professoras (uma efetiva e uma contratada), uma servente, uma merendeira e uma secretária (ambas efetivas).

Percepção dos professores sobre suas condições de trabalho na educação do campo

O objetivo desta pesquisa foi analisar a percepção dos professores das escolas do campo do município de Placas - PA sobre as condições de trabalho enfrentadas e as possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Essas análises foram divididas em eixos norteadores discriminados em: a) caracterização do trabalho docente; b) o trabalho pedagógico na escola; c) o cotidiano do docente; e d) a formação docente. Em relação ao primeiro eixo, identificamos que a maioria dos professores pesquisados trabalha em regime de contrato, recebendo uma faixa mensal de R\$ 1.050,00 a R\$ 2.800,00; são arrimos de família, a maior parte são mulheres; moram quase sempre na comunidade onde trabalha ou nas proximidades.

Os professores afirmaram que muita coisa ainda precisa ser feita para melhoria da escola do campo e que é preciso dar à educação um caráter mais político, pois ela é um importante instrumento de formação social, étnica, religiosa e cultural dos sujeitos. Todavia, as experiências vividas pelos professores têm evidenciado dificuldades, citam-se: a falta de materiais didáticos e humanos, transporte escolar, água potável para o consumo, merenda escolar, problemas na infraestrutura das escolas, dificuldade e ou inexistência de acompanhamento pedagógico mais próximo e ainda os baixos salários, como observado nos relatos das professoras:

Trabalho do pré ao 2º ano das oito as doze e trabalho também o outro multisseriado de 6º ao 9º ano as disciplinas de matemática, ciências, religião, artes e educação física, totalizando por mês 175 horas. O salário pagamento gira em torno de 2 salários mínimo, há pouco reconhecimento financeiro pro tanto trabalho e poucas condições de trabalho (professor A).

Nesse ano, estou com 175 horas em sala de aula, e o salário é mil setecentos e noventa, se eu não me engano, eu trabalho 100 horas com 4º e 5º ano e 75 horas com 6º ao 9º ano. Todas as turmas estudam o multisseriado. Também há falta de condições de trabalho para nós (professora D).

Percebemos por meio destes relatos que as horas pedagógicas mencionadas configuram pouco reconhecimento pelos baixos salários e existe precariedade de recursos na escola. Para Carvalho (2011), isso pode ser compreendida como um processo de “[...] desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporária, com baixa renumeração (sic) e alta rotatividade e ainda marcada por clientelismo político”.

A condição de trabalho aqui é difícil, né, porque a gente precisa de um material didático e não tem muito acesso, tem que tá correndo atrás. Por exemplo: se eu preciso de um E.V.A, Chamequinho, essas coisas ou um livro didático tem que ir lá na prefeitura pedir para que eu possa ter acesso com os alunos, aqui tem algum material mas muitas vezes não serve, não é muito ideal para os alunos. E a escola aqui também não é cercada, quando chove molha, então tem essas dificuldades (professora B).

Quando comecei já era essa escola com essa infraestrutura que ainda falta o término dela. Mas, assim, referente aos alunos como uma turma de multisseriado trabalhando de pré ao 2º ano não é fácil, né, você trabalhar com diferentes níveis. Alunos de pré juntos com alunos de 1º e 2º ano, as vezes você quer passar uma atividade pros alunos do pré e os alunos do 2º que querem fazer, então assim são várias dificuldades. Você “tá” com uma turma de 22 alunos e, assim, pra quatro horas de aula por dia, às vezes têm alunos que fica sem atividade, porque você não deu conta de trabalhar todos eles, né, a necessidade de todos os alunos... Então são várias dificuldades por falta de material, falta de recursos, que às vezes não têm na escola, então são várias, se for citar todas as dificuldades será uma lista bem grande (professor A).

Eu trabalho do pré ao 5º ano, um pouco assim: difícil. A gente tem muita dificuldade porque a gente depende de transporte. A maioria das vezes não tem o transporte. Aqui na escola tem água somente pra limpeza, pois ela não está prestando para o consumo, aí tenho que trazer da minha casa pra nós beber e para fazer a merenda. Aí quando o carro não vem aí a gente tem que pegar água da casa do vizinho e ainda carregando na cabeça. Não é fácil, mais vamos levando (professora C).

Digamos que não é das melhores, em questão de estrutura. Até que tem uma estrutura boa, mas não tem um acompanhamento pedagógico mais próximo. A coordenação pedagógica que tem é na escola-polo, né? E aí não dá pra acompanhar todas as escolas anexas, então o professor mesmo que tem que ser o “pau pra todas as obras”; ele que resolve os problemas do dia a dia. O que mais complica mesmo é a questão de um acompanhamento pedagógico, alguém pra nos nortear às vezes num momento de dificuldade que não tem com quem recorrer (professora D).

Enquanto professora, a maior dificuldade é o transporte, né, de lá da onde eu moro até aqui. Às vezes tenho que vim de moto, às vezes pego chuva, lama, atoleiro, e também as crianças que moram próximo da minha casa que precisam do transporte. Aí muita das vezes o transporte falta, já passou até de 15 dias sem transporte e eu precisando dar aula na minha casa no contraturno. Eu trabalho à tarde e de manhã tinha que dá aula pra aquelas crianças que tão lá que não vieram, porque eu vejo o lado humano, eu sei que não é culpa deles. Se eles não conseguem chegar até aqui por algum motivo, não é falha do pai e nem do aluno, é simplesmente a falha do transporte, aí eu me coloco no lugar deles e dou aula na minha casa. Os materiais didáticos que são fornecidos pela secretaria de educação para a escola, mas como a gente acha muito pobre, eu compro material ou pesquiso na internet, pra gente está sempre melhorando, né... (professora E).

Observe que as professoras relatam carências materiais e simbólicas de diversas ordens no desempenho da profissão docente na Educação do Campo. Mas não se deixam esmorecer, cair no negativismo; ao contrário: elas continuam firmes e, na medida do possível, criam estratégias para atender aos alunos em suas necessidades.

As professoras buscam suprir as necessidades dos alunos que são da ordem da complexidade; às vezes é um problema de saúde, de conflito familiar, de violência, e, em todas as

questões, as professoras são o amparo, a esperança, e elas não se fazem de rogadas, vão para cozinha preparam comidas, fazem chás, bolos e remédios caseiros para aqueles que sentem dores e febres [...] O mais incrível é que elas buscam com seus próprios recursos produzir materiais didáticos para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Na escola, com meu trabalho de professor, e a gente tem outros trabalhos, tipo limpeza, se precisar fazer uma instalação elétrica pra arrumar, alguma coisa a gente tá ajudando, como disse antes o professor numa comunidade, numa escola assim da zona rural (no campo) ele é tudo. Desde o início da aula a gente já começa a lida com as crianças. Às 8 da manhã a gente inicia a aula, procura acomodar as crianças, que é difícil, né? Você segura 22 crianças em sala de aula, já que a gente não tem secretária na nossa escola, então se precisar de uma atividade xerocada você tem que ir lá na outra sala, que não fica bem próximo da sala de aula, então tem que ir lá fazer uma atividade. E aí enquanto você prepara as atividades as crianças estão atrás de você, correndo por aí, então essa é a luta (professor A).

Eu tenho o costume de chegar, perguntar pros alunos como foram as tarefas de casa, chega com um bom dia bem humorado, né? Faço uma pequena oração, se eu não fizer no começo, mas sempre na saída eu gosto de fazer... Uma ou duas vezes por semana eu sempre gosto de fazer uma mímica, pra poder eles animar... Tem vez que chega alunos aqui, assim, meio triste aí eu pergunto o que aconteceu, tento brincar com eles, dando oportunidade pra eles. Eu faço a merenda, se for uma merenda mais demorada, eu fazer antes da aula, aí quando é um suco ou Nescau, eu faço uns 15 minutos antes do recreio, aí eu deixo a vasilhas pra lavar depois que eu acabo a aula, e a limpeza da escola e do banheiro isso também eu faço todos os dias (professora B).

Ah, eu faço tudo, desde limpeza, tudo, faço merenda [...] Além de ser professora, eu trabalho em todas as funções na escola (professora C).

Além de professora, eu agora sou a presidente do conselho e aí várias outras questões que pertence ao âmbito escolar é o professor que tem que resolver. Então aí ele é um pouco do diretor, ele é o vigia, ele é o psicólogo, ele faz tudo já que ele é a principal figura aqui na escola. Então ele tem que resolver [...] Essas questões que aparecer, ele tem que dá um jeito pra resolver (professora D).

Eu, desde o momento que eu saio de casa, eu já me responsabilizo por crianças no transporte. São as crianças próximo da minha casa, mas na escola eu me responsabilizo na sala de aula, por exemplo, como aqui não tem coordenação, geralmente as pessoas me procuram pra resolver problemas de documentação, as vezes nem é pra mim que deveria, mas vem diretamente pra mim mesmo, que sou a mais antiga e aí pra mim tá direcionado vai até o polo. Faça isso e aquilo, por exemplo, aqui eu sou professora, psicóloga, enfermeira, sou tudo, né? Pra tudo isso a comunidade me procura (professora E).

Ao perguntar o que elas e eles mais gostam na profissão a resposta foi unânime: de ensinar! Verificamos que gostam de ensinar, tem disponibilidade para o processo de aprendi-

zagem, especialmente, com a alfabetização das crianças. Há prazer no ato educativo. Também presenciamos a existência de metodologias diferenciadas que exploravam o manuseio, leitura e interpretação de histórias infanto-juvenil, trava língua, poemas, poesias e outros gêneros linguísticos desafiadores durante as aulas. Para a pergunta, como você descreve a escola? O que falta nela que pode ajudar a melhorar o seu trabalho docente?

Tem várias maneiras de descrever a escola, mas assim: eu vejo a escola aqui na nossa comunidade como o centro da educação, né? Acho que é a falta de materiais, tipo livros, por exemplo, pra mim trabalhar com os alunos de fundamental menor, né? Do pré-escolar ao 2º ano, a gente, às vezes tem a necessidade de materiais, de alguns jogos pra gente alfabetizar as crianças, alfabeto móvel, então tudo que envolva a dinâmica, porque a gente tem material pelo recurso do PDDE, então a gente busca alguns materiais mais ainda falta bastante (professor A).

A escola aqui é coberta de Brasilit não é cercada, não é uma escola que eu posso colocar um cantinho da leitura pras crianças porque não tem aquele espaço, né? Então, os recursos são poucos. O que eu mais me preocupo é que falta um lugar pra fazer uma escola, pra gente aprimorar em questão da escola, e a tal da impressora porque os meninos pede muito desenho, geralmente eu não sou muito prática pra desenhar pras crianças, aí o tempo também tem que trabalhar do pré-escolar ao 5º ano. Aí é difícil pra tá desenhando pros alunos menores, porque tenho que dar mais atenção pra aqueles que estão mais interagidos na leitura. Então, por isso, necessito de uma impressora pra ter acesso mais rápido e fácil pra tirar um desenho pra alguns, uma sequência didática pra outros, né? Sem isso dificulta muito (professora B).

A escola significa pra mim muita coisa, porque a gente depende muito do trabalho, principalmente nós, que tem o nosso emprego, nós temos que valorizar. Na escola falta muita coisa pra melhorar na escola, porque agora que a gente começou a receber esse PDDE, ajuda bastante, né? Mas antes a escolinha estava esquecida (professora C).

Digamos que ainda falta algumas coisas pra melhorar na questão da infraestrutura... Mas o que falta na escola é uma coordenação específica nessa escola, um pedagogo, um secretário pra tá auxiliando o professor no momento de dificuldade e dúvida, de saber como lidar com um determinado problema com o aluno. Acho que seria um dos principais, alguém pra coordenar, porque ficam só os professores aqui, não tem alguém específico pra poder orientar esses professores. Faltam materiais didáticos atuais, porque os livros, a maioria, não estão atualizados, Muitas vezes, a gente vai procurar na escola-polo e nem lá não tem também, então tem que se virar, tem que trabalhar com os livros que tem disponível (professora D).

A contribuição dos professores à escola do campo, por vezes, manifestava-se no envolvimento da vida comunitária dos estudantes, por meio de orientações quanto à participação social e política dos fatos e acontecimentos, no sentido de melhorar e qualificar a vida das pessoas seja na questão da aprendizagem, na orientação profissional ou convívio local. Isso nos lembra Santos (2010), ao afirmar que uma das funções políticas do professor é pensar o ser humano na sua relação e vivência no mundo.

A realização da profissão é permeada por múltiplos contextos, segundo os professores investigados: “a maior contemplação de uma pessoa que trabalha em sala de aula é poder chegar ao fim do ano e ver que você pôde contribuir com o aprendizado de seus alunos”; é “perceber que ele é atuante na comunidade e se preocupa com as questões sociopolíticas do seu povo” (professora E).

No tocante ao eixo sobre o trabalho pedagógico na escola, averiguamos que as turmas são grandes e o ensino é organizado por multissérie. Isso, conforme Hage (2008) cria ansiedade aos professores durante a realização do seu trabalho, ao mesmo tempo em que ficam perdidos na execução de metodologias, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar. Neste sentido, perguntamos aos professores: quais estratégias metodológicas utilizam para ensinar crianças em idades e desenvolvimentos diferentes? Eles responderam:

Eu aprendi muito com o PNAIC, por exemplo, alfabetizar e letrar as crianças, então eu uso muito a metodologia que envolve ludicidade, como de jogos, brincadeiras, dinâmicas em sala de aula, no pátio da escola (professor A).

Geralmente eu pego um livro pra ler, dou uma lida, aí trabalho com eles paródia em cima daquilo, busco sempre inovar (professora B).

Eu utilizo muito a parte lúdica, brincadeiras, músicas, vou pra quadra. Uso mais brincadeiras tradicionais que envolvem o próprio corpo do aluno (professora E).

As estratégias que os professores dizem utilizar em suas aulas são as leituras, paródias e a ludicidade como uma forma de ampliar e facilitar o ensino e a aprendizagem. Em seus fazeres educativos, os professores são facilitadores da aprendizagem, são agentes transformadores da sociedade e ativista do processo de sujeitamento dos educandos (SANTOS, 2016), pois na escola é espaço sociocultural que cria situações de humanização e possibilidades de conexão entre o que os alunos aprendem dentro e fora dela. Conexão entre mundo do trabalho, conhecimento de vida prática e da sociedade. Por isso, os conteúdos devem estabelecer a relação entre teoria e prática, em situações próximas da realidade do aluno.

A metodologia aplicada deve fazer ligações entre o que aprende em sala de aula e o que exercita na prática diária. Para a professora (E), falta mais respeito pela escola por parte das autoridades governamentais, pois “a maioria das escolas do campo não tem apoio, não tem acompanhamento”. Esses relatos mostram que a escola é importante numa comunidade, mas ainda há poucos investimentos; o descaso e o abandono delas são visíveis, ficando esquecidas pelo poder público, desconsiderando que “a escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produz e que é necessário às novas gerações [...]” (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

O acompanhamento pedagógico no campo não é frequente, pois as Coordenações Pedagógicas, geralmente lotadas nas escolas-polos, não conseguem seguir o desenvolvimento das rotinas diárias dos professores, tendo esse que se deslocarem de suas comunidades para receber orientação sobre a organização do trabalho pedagógico. Para Hage (2008), essa angústia é presente na vida dos professores que trabalham com multissérie, pelo fato de terem que lidar com planejamento que desconsidera as diversidades. Uma segunda situação analisada pelo autor refere-se às atribuições diversas como: responsabilizar-se pelo aluno no ato do transporte escolar, limpeza e organização da escola, produção de merenda escolar, falta de recursos didáticos e outras condições enfrentadas pelos educadores do campo, que impõem aos docentes sobrecargas de trabalho. Tais situações refletem o descaso por parte do Estado, destinando às escolas do campo o que sobra das urbanas (HAGE, 2008).

No eixo cotidiano docente, questionamos aos professores sobre as relações profissionais com colegas e gestores, vejamos suas falas:

Eu acho que é uma relação que eu posso considerar boa. Eu sempre procuro trabalhar da melhor forma e também procuro me relacionar com os colegas ou com os membros que compõe o corpo da escola com cordialidade (professora D).

São boas, até o momento nunca tivemos problema (professora E).

Os discursos revelam um relacionamento amigável no ambiente escolar, onde as ações educativas consideram relações de parcerias, participação e envolvimento, de modo, a facilitar a vida dos sujeitos. Tais ações, segundo os professores ultrapassam a dinâmica da escola, ocorrendo no trajeto e locomoção até à instituição de ensino. Verificamos ainda que havia envolvimento dos docentes durante o lanche, que é feito quase sempre com a complementação dos docentes e dos alunos:

Merendamos todos juntos. Quando não tem, a gente traz de casa e faz aqui, eu faço com a ajuda dos alunos (professora C).

No caso específico da merenda escolar, geralmente é biscoito e suco de caju. Às vezes é sopa, quando vem macarrão, e às vezes precisa de mais ingredientes. Os alunos que pode contribuir traz os ingredientes de casa pra fornecer pra fazer a sopa, e é mais alimento mesmo industrializado que é enviado e preparado nas escolas (professora D).

Às vezes, eu trago de casa, mas, às vezes, eu merendo junto com as crianças a própria merenda escolar (professora E).

Sobre a merenda escolar, identificamos que há inconsistência da oferta nas escolas em estudo, o que para Hage (2008, p. 1) “interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação, aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar”. Porém, apesar dessa situação interferir na organização do cotidiano escolar, ela denota ainda parceria escola-família, pois as crianças e seus familiares acabam por contribuir e complementar a alimentação na escola.

No eixo da formação docente a primeira pergunta foi acerca da formação inicial, tendo como respostas as seguintes expressões:

Estou cursando o 5º período da faculdade, cursando Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza pela UFPA, em 2020 o projeto é a conclusão (professor A).

Estou cursando o 2º ano de Pedagogia (professora B).

Ah, eu só tenho o Ensino Médio (professora C).

Sou formada na área de Linguagens, Curso Educação do Campo, posso trabalhar tanto a disciplina de Língua Portuguesa, a Arte, Educação Física e Literatura. Essa formação é específica pra trabalhar no Fundamental Maior e no Ensino Médio (professora D).

Sou graduada em Pedagogia e pós-graduada (professora E).

Se por um lado, os relatos evidenciam a falta de formação inicial dos professores para atuarem no magistério, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Lei nº 9394/1996, artigo 62, por outro demonstra ainda que os professores se preocupam com sua formação, pois estão se atualizando a partir das ofertas existentes na região. A este respeito à LDB prevê que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Essa assertiva corrobora a afirmativa de Gadotti (2010) sobre a melhoria da qualidade da escola pública. Na palavra do autor, “para melhorar a qualidade da escola pública, é preciso investir na formação do professor [...]”, seja inicial ou continuada. Neste sentido, procuramos identificar quais os cursos que os professores fizeram ao longo de sua prática pedagógica. Todos responderam que somente participavam do PNAIC, como demonstra a voz da professora A: “Somente o PNAIC, que é o Pacto de Alfabetização na idade certa até os oito anos de idade” (Professor A). Contudo, a professora E afirmou participar de outras formações:

Já fiz vários, eu participei do PNAIC e ainda continuo participando, teve a escola ativa, que foi muito bom, a gente tinha que sair daqui pra ir a Placas, pois só acontecia lá as formações voltada pra as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Professora E).

Diante dos relatos dos professores percebemos que, no momento, eles afirmam estarem participando somente do PNAIC, que é um curso voltado para a formação dos professores que estão atuando na sala de aula com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Uma das ações do PNAIC é garantir a formação continuada de professores, conforme Portaria do MEC, nº 867/2012, que esclarece no artigo 5º que as ações do pacto têm por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012).

A partir desse entendimento questionamos aos professores sobre sua participação e frequência nos cursos ofertados pela escola, eles responderam:

Antes de 2014, se não me engano, era uma vez por mês. Acho que no ano a gente se encontrava seis vezes. Ultimamente está mais distante um encontro do outro, ocorrendo uma vez ou duas no ano (Professor A).

Geralmente, é uma ou duas vezes por ano (Professora B).

Não tem a data exata, é por bimestre (mas não é todos não), assim é de 2 ou 3 vezes no ano (professora C).

Acho que uma vez por ano (Professora D).

Geralmente de três em três meses ou de seis em seis meses, não tem a data certa, a secretaria é que marca (Professora E).

Diante desses relatos, verificamos que os professores não têm muita frequência de participação nos cursos para o aperfeiçoamento, mas sabem da importância de estarem atualizados e se especializando. Para Santos (2010), “a cada dia, os profissionais de educação e das demais áreas se dão conta da importância e necessidade da atualização e do aprimoramento profissional [...]”, pois tais formações contribuem para a prática pedagógica e ajuda a melhorar a qualidade do ensino. O professor A fala especificamente do PNAIC ao afirmar que ele ajuda a trabalhar com o multisseriado – crianças pequenas “onde alfabetizar essas crianças de quatro a oito anos de idade é um desafio. No PNAIC eu aprendi bastante a trabalhar a interdisciplinaridade” (professor A). A professora B se manifesta, afirmando que a formação do PNAIC contribui para a aprendizagem de professores e alunos. Para ela, nas formações aprende-se a lidar com as diferenças das crianças, trabalhar a interdisciplinaridade e a ludicidade. Outros professores também se manifestaram sobre as formações recebidas, vejamos:

As formações ajudam muito. Permite relações melhores entre os outros professores; ajuda a lidar com as dificuldades; há troca de experiências por meio da interação de grupo (Professora C).

Contribui, porque lá a gente tem um momento pra receber orientação de como trabalhar em sala de aula, pra desenvolver atividades pra melhorar o aprendizado dos alunos. Há orientação para o desenvolvimento das atividades educativas, no sentido de ajudar o aluno a atingir determinado nível de aprendizado. Mune os professores com orientações sobre o uso metodologias diferentes, como atividades lúdicas e outras (professora D).

Há troca de experiência. Sempre levamos os planos de aula, os projetos desenvolvidos para socialização. Também somos orientados para elaboração dos mesmos (professora E).

Apesar das formações serem bem “escassas”, os professores afirmam que contribui muito para seu trabalho e que as trocas de experiências, atividades lúdicas e desenvolvimentos de projetos são ainda propostos como elemento dinamizador da prática, contribuindo, portanto, para a melhoria na educação. Nessas formações ocorre socialização de atividades, orientações de metodologias diferenciadas, orientação para atividades educativas, interação grupal entre os educadores e orientação na elaboração e execução de projetos de ensino e aprendizagem. Isso, a nosso ver, colabora com o processo de formação dos professores no sentido de melhorar sua prática pedagógica, saberes e fazeres.

Considerações Finais

Considerada frágil, sem sucesso e sem qualidade, a educação do campo em classes multisseriada tem sido um desafio na Transamazônica. Neste sentido, rogamos por maiores investimentos e políticas públicas educacionais que considera a demanda do campo, suas necessidades e especificidades. Defendemos um processo educativo mais dialógico e centrado nas trajetórias de vidas dos educandos. Neste sentido, esta pesquisa foi importante porque nos permitiu conhecer realidades humanas, experiências e vivências com particularidades, ações e contextos próprios de uma região tão carente de políticas públicas educacionais, como é o caso da Transamazônica, Oeste do Pará.

Assim, apontamos que as narrativas dos professores sobre suas condições de trabalho são preocupantes, pois encontramos situação de precarização docente apontados, a saber:

ocorrência de professores contratados, contexto muito presente na região, onde são tidos como cabide eleitoral. Igualmente, não recebem as horas pedagógicas e o “contrato” é feito geralmente no mês de fevereiro até o mês de junho. No mês de julho todos os professores contratados são demitidos, retornando no mês de agosto, com contratação válida até o mês de novembro;

O abandono das escolas do campo é algo frequente, pois os professores reclamam que não têm uma visita de um coordenador pedagógico (em alguns casos), nem pelo menos uma vez por ano (pois estes alegam as longas distâncias das escolas e as estradas vicinais em péssimo estado).

Falta de orientação e mais cursos de formação continuada para qualificação profissionais, no tocante ao uso de novas metodologias e estratégias inovadoras, que possam ajudar os professores no trato de desenvolvimento de atividades para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente nas turmas multisseriadas, pois é uma das formas de ensino menos “favorecido”, tanto na falta de materiais didáticos e pedagógicos, a escassez da merenda escolar, o transporte escolar irregular, a má-formação continuada dos professores, o investimento precário na estrutura e infraestrutura das escolas, pois todas essas condições interferem tanto no trabalho dos professores quanto na aprendizagem dos alunos das escolas do campo.

Contudo, salientamos que apesar da precariedade e da precarização do trabalho desses educadores, a educação do campo na Transamazônica tem acontecido. Lembramos que desde a década de 1970, período de colonização da Rodovia Transamazônica – BR 230, as escolas no campo sofrem com o descaso governamental. Houve “melhorias”, mas os problemas enfrentados por esses professores nas escolas do campo se tornam episódio rotineiro, pois o acompanhamento por parte dos órgãos governamentais é quase inexistente, sendo o município de Placas mero expectador do cotidiano, sem qualquer envolvimento real das necessidades desse povo tão desprovido de assistência, proteção e educação pública de qualidade.

Diante dessas mazelas tem-se a necessidade de mudança para que alunos, professores e comunidade local possam sentir orgulho e prazer em participar de algo benéfico à sociedade e sonhar com dias melhores, especialmente, nesta região, onde as demandas são enormes e a oferta educacional é problemática; as condições de trabalho dos professores são deficientes; os salários são indignos; a participação das famílias e da comunidade local e outras situações a qual estão submetidos são desestimuladoras.

Referências

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional-5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

CARVALHO, Marize Sousa. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores de educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador 2011.

FREITAS, Léia Gonçalves. **Políticas de assistência, proteção e educação à infância pobre, abandonada e órfã e as ações da Prelazia do Xingu no município de Altamira (1970 – 1979).** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas de Campo,** 2008. Disponível em: <https://faced.ufba.br/faced.ufba.br/files>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

LOPES, Wiama de Jesus. NETO, Luiz Bezerra. A Multisseriação frente à profissionalidade docente na Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 77-89, mai2013 - ISSN: 1676-258.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATOS, Luma Silva; REIS, Dyane. Os desafios da permanência dos alunos nas escolas do campo. In: Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba (3: 2015: João Pessoa-PB). **Anais do III Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba; II Seminário de Pesquisas e Práticas do Curso de Pedagogia - Educação do Campo**, de 02 a 04 de dezembro de 2015/ Organizadores: Deyse Morgana das Neves Correia, Luciélio Marinho da Costa, Maria do Socorro Xavier Batista. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Profissionalização docente.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A pedagogia Histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do Campo.** Amargosa, BA, 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Recebido em 30 de março de 2020.

Aceito em 13 de julho de 2020.