



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: Um Estudo da Viabilidade e os
Desafios do Ensino Público nas Escolas do Fundamental em
Marabá – Pará - Brasil

LORENA BOGÉA DA SILVA DOS SANTOS

Lisboa, outubro de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: Um Estudo da Viabilidade e os Desafios
do Ensino Público nas Escolas do Fundamental em Marabá – Pará - Brasil**

Lorena Bogéa da Silva dos Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica sob a orientação do Professora Doutora Maria Luciana Paredes

Lisboa, outubro de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: Um Estudo da Viabilidade e os Desafios
do Ensino Público nas Escolas do Fundamental em Marabá – Pará - Brasil**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica.

COMISSÃO JULGADORA:

Lisboa, outubro de 2025

Epígrafe

"Educar é semear com sabedoria e colher com paciência, especialmente onde o solo é desafiador, mas fértil de esperança."

(Inspirado em autores populares da educação rural)

Dedicatória

Dedico esta dissertação a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus pais, Odilon Augusto da Silva e Terezinha Bogéa da Silva, pela amorosa dedicação e apoio incondicional. Sem o incentivo e os ensinamentos que recebi de vocês, eu não estaria onde estou hoje.

Ao meu querido filho, Enzo Bogéa Meneses. Você é a luz da minha vida e a razão pela qual busco sempre ser a melhor versão de mim mesma. Cada passo que dei nesta jornada foi inspirado pelo seu sorriso e pela sua curiosidade. Espero que, ao olhar para esta conquista, você saiba que com dedicação e amor, podemos realizar nossos sonhos. Que você sempre acredite em seu potencial e nunca pare de sonhar.

Ao meu amado esposo, José Itamar Silva dos Santos. Agradeço por seu amor, paciência e apoio constante durante toda a minha jornada acadêmica. Sua compreensão e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e alcançar este importante objetivo. Você sempre acreditou em mim, mesmo quando eu duvidei. Esta conquista é tão sua quanto minha.

Aos meus irmãos, Dyogo Augusto Bogéa da Silva e Fábio Augusto Bogéa da Silva. Vocês sempre foram meu apoio e fonte de inspiração. Cada risada compartilhada e cada desafio enfrentado juntos tornaram esta jornada mais significativa. Agradeço por acreditarem em mim, por estarem ao meu lado em cada passo e por me motivarem a seguir em frente. Esta conquista é também uma celebração da nossa união e do amor que nos une.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio emocional, torcendo e celebrando cada conquista. Vocês tornaram esta jornada mais leve.

E, por fim, a todos que acreditaram em mim e me motivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Esta conquista é de todos nós.

Com carinho e gratidão,

Lorena Bogéa da Silva dos Santos

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, que sempre me guiou e me deu forças nas horas mais desafiadoras.

Agradeço aos meus pais, Odilon Augusto da Silva e Terezinha Bogéa da Silva, pelo amor incondicional, apoio, incentivo ao longo de toda a minha vida. Vocês sempre acreditaram em meu potencial e foram a minha maior fonte de inspiração.

Aos meus irmãos, Dyogo Augusto Bogéa da Silva e Fábio Augusto Bogéa da Silva, agradeço pelo apoio constante e pelas palavras de encorajamento. Vocês sempre estiveram ao meu lado, e isso fez toda a diferença.

Aos meus amigos, que estiveram presentes em todos os momentos, celebrando as conquistas e oferecendo apoio nas dificuldades. A amizade de vocês foi essencial para que eu mantivesse o foco e a motivação.

Ao Instituto Iluses, que, com sua estrutura e equipe, me proporcionou o suporte necessário para a realização desta pesquisa. Agradeço a todos os colaboradores pela atenção, pela disponibilidade e pelo profissionalismo.

Aos meus amigos de classe, que, com sua amizade, me incentivaram e me apoiaram em todos os momentos.

Agradeço também a todos os alunos, professores, gestores escolares que participaram desta pesquisa, que, com suas respostas e depoimentos, me permitiram traçar um panorama abrangente e elucidativo do cenário educacional rural de Marabá.

Agradeço também aos professores e colegas do programa de mestrado, que contribuíram com suas ideias e experiências, tornando esta jornada ainda mais rica e significativa. As conversas, os estudos em grupo e as palavras de conforto foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e seguir em frente.

E principalmente agradeço ao meu esposo José Itamar Silva dos Santos, pela compreensão, paciência e incentivo em todo o período do mestrado, nas aulas, na pesquisa e também no nosso lar, quando abdiquei da sua companhia para estudar.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada um de vocês fez parte desta conquista e sou eternamente grata.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os principais desafios e a viabilidade da oferta de uma educação pública de qualidade nas escolas da zona rural do Ensino Fundamental em Marabá – PA, considerando as particularidades sociais, culturais, estruturais e pedagógicas da realidade do campo. O estudo utilizou uma abordagem metodológica mista, articulando instrumentos quantitativos (questionários com alunos), qualitativos (entrevistas com gestores e professores) e observação direta em escolas rurais. Essa triangulação permitiu compreender, de forma abrangente, os múltiplos fatores que influenciam a qualidade da educação rural na região investigada. Os resultados evidenciam que a precariedade da infraestrutura escolar – marcada pela ausência ou limitação de água potável, energia elétrica, internet, transporte escolar e espaços adequados – compromete gravemente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a formação docente revelou-se insuficiente para lidar com as especificidades da educação no campo, especialmente no que se refere à contextualização dos conteúdos e ao uso de metodologias compatíveis com a vivência dos estudantes. Também se observou a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, o que limita a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras e culturalmente integradas. As desigualdades socioeconômicas dos estudantes, agravadas pela falta de políticas públicas específicas e eficazes, dificultam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos das comunidades rurais. Essas condições revelam um cenário de exclusão educacional estrutural, cuja superação exige não apenas investimentos materiais, mas também o reconhecimento das especificidades do campo nas políticas educacionais. Diante disso, a pesquisa recomenda ações como a criação de políticas públicas específicas para a zona rural, melhorias na infraestrutura escolar, programas de formação inicial e continuada voltados à educação do campo, produção de materiais didáticos contextualizados e o fortalecimento da relação entre escola, comunidade e cultura local. Conclui-se que a oferta de uma educação pública de qualidade no meio rural é possível, mas demanda um compromisso político e pedagógico contínuo com a equidade, a inclusão e a valorização das identidades e saberes do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola Rural; Políticas Públicas; Formação Docente; Desigualdade Social.

Abstract

This research aimed to analyze the main challenges and the feasibility of offering quality public education in rural elementary schools in Marabá – PA, considering the social, cultural, structural, and pedagogical specificities of the rural context. The study employed a mixed methodological approach, combining quantitative instruments (student questionnaires), qualitative methods (interviews with school principals and teachers), and direct classroom observation in rural schools. This triangulation allowed for a comprehensive understanding of the multiple factors that influence the quality of rural education in the region under study. The results revealed that precarious school infrastructure—characterized by the absence or limitation of drinking water, electricity, internet access, school transportation, and adequate facilities—significantly hinder the teaching and learning process. Additionally, teacher training was found to be insufficient to address the particularities of rural education, especially regarding content contextualization and the use of methodologies aligned with students lived experiences. A lack of educational and technological resources was also observed, which limits the adoption of innovative and culturally integrated pedagogical strategies. The students' socioeconomic inequalities, exacerbated by the absence of specific and effective public policies, make it harder for children from this rural community to stay and succeed in school. These conditions reveal a scenario of structural educational exclusion, whose resolution requires not only material investment but also the acknowledgment of rural specificities within educational policies. Therefore, the study recommends actions such as the creation of specific public policies for rural areas, improvements in school infrastructure, initial and continuing teacher training programs focused on rural education, the development of context-appropriate teaching materials, and the strengthening of the relationship between schools, communities, and local culture. It is concluded that offering quality public education in rural areas is possible, but it demands continuous political and pedagogical commitment to equity, inclusion, and the appreciation of rural identities and knowledge.

Keywords: Rural Education; Rural Schools; Public Policy; Teacher Training; Social Inequality.

Índice de abreviaturas e siglas

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEOC	Articulação Nacional de Educação do Campo
APA	American Psychological Association
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFR	Casa Familiar Rural
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EaD	Educação a Distância
EFA	Escola Família Agrícola
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEIS	Núcleo de Educação Infantil
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice Geral

PARTE I	1
INTRODUÇÃO	1
Contexto introdutório.....	1
Justificativa	2
Motivação da pesquisa.....	4
Contextualização da problemática	6
Objetivos.....	9
Estrutura da pesquisa	9
PARTE II	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
CAPÍTULO 1	12
A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	12
CAPÍTULO 2	26
DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS ESCOLAS RURAIS EM MARABÁ (PA)	26
2.2 Tecnologia e inclusão digital na zona rural	29
CAPÍTULO 3	40
CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO RURAL DE	
QUALIDADE	40
PARTE III	54
ESTUDOS EMPÍRICOS	54
CAPÍTULO 4	54
METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	54
4.2 Local de Investigação	55
4.3 Sujeitos Investigados	56
4.4 Instrumentos de Recolha de Dados.....	57
4.5 Instrumentos da Análise de Dados.....	58
4.6 Ética da Pesquisa Científica.....	59
4.7 Principais desafios da pesquisa.....	61
CAPÍTULO 5	65
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	65
5.1 Contexto introdutório.....	65

5.3 Resultados e discussão da pesquisa quantitativa com os alunos do fundamental maior	66
5.3.1 Contexto Geral das Análises Gráficas (Perguntas 1 a 10)	76
5.4 Resultados e discussão da pesquisa qualitativa com gestores	78
5.4.1 Contexto Geral das Análises das Entrevistas Qualitativas com os coordenadores e gestores	96
5.5.1 Contexto Geral das Análises das Entrevistas Qualitativas com os professores	112
5.6 Contexto da observação realizada nas escolas rurais	113
5.7 Resultado geral com a triangulação dos dados (pesquisa qualitativa, quantitativa e observações nas escolas)	115
CAPÍTULO 6	118
CONCLUSÃO FINAL E LINHAS DE FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	118
Referências bibliográficas	121
APÊNDICE A	134
Questionário para Alunos do 6º ao 9º Ano	134
APÊNDICE B	135
Questionário – Professores e Gestores da Educação Rural	135
APÊNDICE C	136
Termo de Consentimento da escola	136
APÊNDICE D	137
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137

Índice de Tabelas

Tabela 1. Pergunta 1. Como o(a) senhor(a) avalia a organização do calendário das escolas do campo?	79
Tabela 2. Pergunta 2. Como percebe o processo de organização do currículo das escolas do meio rural?	81
Tabela 3. Pergunta 3. Quais estratégias a escola adota para mediar os processos pedagógicos e atender às especificidades da vida e da produção no campo?	82
Tabela 4. Pergunta 4. Há alguma política ou programa institucional específico voltado para a formação dos professores do campo? Se sim, como acontece e quais são suas contribuições no desenvolvimento de um currículo específico para o campo?	84
Tabela 5. Pergunta 5. Como o(a) senhor(a) avalia o papel da gestão escolar na transformação da escola do campo no que se refere ao currículo contextualizado e ao calendário que atenda aos processos produtivos locais?	86
Tabela 6. Pergunta 6. De que forma os gestores e coordenadores pedagógicos são preparados ou capacitados para lidar com as especificidades das escolas do campo?	88
Tabela 7. Pergunta 7. Como os gestores veem a política de concurso no município?	90
Tabela 8. Pergunta 8. Que desafios que você vê nos candidatos que não fazem os concursos públicos ou os PSS e que não fazem parte da região?	91
Tabela 9. Pergunta 9. Qual a sua percepção sobre o material didático utilizado nas escolas do campo?	93
Tabela 10. Pergunta 10. Quais sugestões ou propostas o(a) senhor(a) considera essenciais para a transformação das escolas do campo?	95
Tabela 11. Pergunta 1. Avaliação da infraestrutura atual da escola (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, transporte escolar)	98
Tabela 12. Pergunta 2. Dificuldades estruturais que impactam o ensino-aprendizagem na zona rural.....	99
Tabela 13. Pergunta 3. Formação inicial e continuada dos professores para atuação em escolas do campo.....	101
Tabela 14. Pergunta 4. Adaptação dos conteúdos e práticas pedagógicas à realidade da zona rural.....	103
Tabela 15. Pergunta 5. Dificuldades no acesso, permanência e sucesso escolar na zona rural.....	104

Tabela 16. Pergunta 6. Desempenho comparado entre alunos da zona rural e zona urbana.....	106
Tabela 17. Resposta 7. Existência e efetividade das políticas públicas voltadas à educação no campo.....	108
Tabela 18. Resposta 8. Ações sugeridas para fortalecimento da educação pública na zona rural de Marabá – PA.....	110

Índice de figuras

Figura 1. Pergunta 1. Como você avalia as condições físicas da sua escola (sala de aula, banheiro, pátio, etc.)?.....	66
Figura 2. Pergunta 2. A quantidade de materiais didáticos (livros, cadernos, recursos digitais) disponíveis para estudo é:.....	67
Figura 3. Pergunta 3. O transporte escolar que você utiliza é?.....	68
Figura 4. Pergunta 4. Sobre a formação dos seus professores, você considera que eles:.....	69
Figura 5. Pergunta 5. Os conteúdos estudados na escola têm relação com sua vida e com a realidade da zona rural?.....	70
Figura 6. Pergunta 6. Você sente vontade de continuar estudando até terminar o ensino médio?.....	71
Figura 7. Pergunta 7. Com que frequência sua escola realiza atividade práticas (projetos, visitas, oficinas) relacionadas ao campo ou à vida rural?.....	72
Figura 8. Pergunta 8. As dificuldades financeiras da sua família impactam seus estudos?.....	73
Figura 9. Pergunta 9. Você já pensou em abandonar a escola por causa de dificuldade no acesso (distância, transporte, falta de estrutura):.....	75
Figura 10. Pergunta 10. Você conhece ou já ouviu falar de programas do governo que ajudam a melhorar a escola e a educação no campo (como Programa Nacional de alimentação, transporte e Mais Educação e outros)?.....	76

PARTE I

INTRODUÇÃO

Contexto introdutório

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do Estado garantir o acesso e a permanência de todos os cidadãos na escola. No entanto, a realidade educacional brasileira apresenta disparidades significativas entre as zonas urbanas e rurais, evidenciando desafios específicos enfrentados pelas escolas situadas no campo. Em Marabá, município localizado no sudeste do Pará, essa desigualdade é particularmente notável, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido às populações rurais.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, o Brasil possui aproximadamente 180 mil escolas, das quais cerca de 55 mil estão localizadas em áreas rurais. Essas instituições enfrentam uma série de dificuldades, como infraestrutura precária, falta de recursos didáticos, escassez de profissionais qualificados e acesso limitado à tecnologia. Em Marabá, a situação não é diferente. O município conta com 200 escolas públicas, sendo 95 situadas na zona rural, atendendo cerca de 12 mil alunos. Essas escolas enfrentam desafios relacionados com a infraestruturas, a formação docente e o acesso a recursos pedagógicos adequados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 28, que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente no que se refere aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, à organização escolar própria e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta obstáculos significativos.

Diante desse contexto, esta pesquisa busca analisar a viabilidade e os desafios do ensino público nas escolas do ensino fundamental situadas na zona rural de Marabá, com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas instituições e propor estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade da educação oferecida às populações rurais.

A educação no campo brasileiro tem sido historicamente marcada por políticas públicas que, muitas vezes, desconsideram as especificidades das populações rurais. A LDB reconhece a necessidade de adaptações no sistema educacional para atender às peculiaridades da vida no campo, mas a efetivação dessas diretrizes ainda é um desafio. Em Marabá, as escolas rurais

enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, como falta de energia elétrica, água potável e acesso à internet. Além disso, a formação dos professores que atuam nessas escolas nem sempre está adequada às necessidades do ensino no campo, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido.

A pesquisa busca analisar a viabilidade e os desafios do ensino público nas escolas do ensino fundamental situadas na zona rural de Marabá, com o intuito de identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas instituições e propor estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade da educação oferecida às populações rurais.

Portanto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as experiências e percepções dos professores, gestores e alunos das escolas rurais de Marabá. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, além de grupos focais com alunos, visando identificar as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Também serão analisados documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação de Marabá e relatórios do Censo Escolar, para contextualizar a situação das escolas rurais no município.

A educação no campo enfrenta desafios significativos que comprometem a qualidade do ensino oferecido às populações rurais. Em Marabá, as escolas situadas na zona rural enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, formação docente e acesso a recursos pedagógicos adequados. A efetivação das diretrizes estabelecidas pela LDB e a implementação de políticas públicas que considerem as especificidades das populações rurais são fundamentais para promover a equidade no acesso à educação e garantir o direito à aprendizagem de todos os cidadãos.

Justificativa

A educação na zona rural brasileira representa um dos pilares essenciais para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Nas regiões rurais, a escola desempenha papel central na construção da cidadania, na promoção da equidade e no fortalecimento das identidades locais. No município de Marabá, localizado no sudeste do Pará, as escolas públicas do ensino fundamental enfrentam desafios que comprometem a viabilidade de um ensino de qualidade, especialmente quando se trata das populações das áreas rurais.

De acordo com Arroyo (2012a), a escola do campo deve ser pensada não como extensão da cidade, mas como instituição que reconhece os saberes locais, as especificidades culturais e a diversidade das realidades rurais. Contudo, os dados oficiais revelam uma realidade

preocupante. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2019), das 180 mil escolas brasileiras, cerca de 55 mil estão situadas em áreas rurais, e grande parte delas sofre com a precariedade da infraestrutura, ausência de recursos didáticos e déficit de formação docente especializada.

O município de Marabá possui uma extensão territorial ampla, com diversas comunidades rurais e ribeirinhas, muitas das quais dependem exclusivamente da escola pública para garantir o acesso à educação. Apesar disso, há uma distância significativa entre a política educacional implementada e as necessidades reais da população do campo.

Molina (2012) afirma que a escola do campo é fruto de lutas sociais travadas por trabalhadores e trabalhadoras rurais que exigem uma educação contextualizada, libertadora e transformadora. Entretanto, conforme destaca Caldart (2004a), o modelo tradicional de ensino ainda predomina, ignorando as particularidades socioculturais e as demandas pedagógicas específicas dessas comunidades.

Outro fator que justifica esta pesquisa é a desigualdade de acesso aos serviços educacionais. Conforme dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2020), 48% dos domicílios em áreas rurais ainda não possuem acesso à internet. Entre os estudantes com 10 anos ou mais sem conexão à internet, 95,9% estão matriculados em escolas públicas, revelando uma lacuna tecnológica que se acentuou durante a pandemia da COVID-19.

Freire (1996) já defendia que a educação só se torna libertadora quando considera a realidade concreta do educando. No contexto rural, essa máxima torna-se ainda mais urgente, visto que muitos alunos enfrentam longas distâncias até a escola, condições socioeconômicas adversas e exclusão digital — fatores que comprometem tanto o acesso quanto a permanência escolar.

A formação dos professores que atuam nas escolas da zona rural constitui outro ponto crítico. Em muitos casos, os docentes não recebem formação continuada adequada à realidade do campo, o que compromete a qualidade do ensino e o vínculo entre o currículo escolar e a vivência dos alunos. Segundo Fernandes (2013), é necessário superar o modelo de educação bancária e adotar práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos locais, promovendo a participação ativa dos sujeitos do campo. A ausência de diretrizes pedagógicas específicas e a centralização curricular ainda são problemas persistentes, como demonstram os estudos de Silva e Silva (2018a).

A presente pesquisa se justifica tanto pela escassez de estudos específicos sobre a realidade educacional rural de Marabá quanto pela urgência de se pensar políticas públicas eficazes que garantam o direito à educação com qualidade, equidade e justiça social para as populações do campo. Além disso, o estudo visa contribuir com subsídios teóricos e práticos

para o debate educacional no estado do Pará, fortalecendo a luta por uma escola verdadeiramente democrática, crítica e emancipadora.

Conforme Arroyo (2007), a educação do campo não pode ser pensada como uma extensão periférica da educação urbana, mas sim como uma modalidade que exige reconhecimento, investimento e valorização de suas especificidades. Neste sentido, a presente pesquisa busca analisar, com base em dados reais e experiências locais, as condições atuais das escolas rurais em Marabá, identificando seus desafios e possibilidades de transformação.

Motivação da pesquisa

A realização desta pesquisa é profundamente motivada pela experiência pessoal e profissional da pesquisadora, que atua como professora da rede pública de Marabá há mais de 20 anos, com um período significativo de sua trajetória dedicado ao ensino nas escolas da zona rural. Ao longo dessa jornada, a pesquisadora tem observado de perto as realidades e desafios enfrentados pelas escolas e seus alunos, muitos dos quais vivem em condições precárias e distantes dos centros urbanos. A vivência direta com esses estudantes e suas comunidades conferiu à pesquisadora uma compreensão única das dificuldades e das potencialidades da educação rural, o que impulsiona a realização desta pesquisa com o objetivo de contribuir com soluções e melhorias efetivas para esse cenário.

A pesquisadora, ao longo de sua atuação no município de Marabá, teve a oportunidade de vivenciar as condições estruturais das escolas rurais e as peculiaridades do ensino nessas áreas. Ao longo de mais de 20 anos, principalmente na zona rural, a pesquisadora esteve em contato constante com as dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e gestores. As questões relacionadas à falta de infraestrutura adequada, como a ausência de água potável, internet, transporte escolar precário e a escassez de recursos pedagógicos, são aspectos recorrentes no cotidiano das escolas da zona rural de Marabá. Além disso, a distância das famílias em relação às escolas, a dificuldade de acesso à educação de qualidade e a baixa taxa de escolarização são realidades que, muitas vezes, limitam as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Segundo Freire (1996), a educação deve ser pensada a partir da realidade concreta dos alunos, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural. Neste sentido, a pesquisadora vivenciou, na prática, como a educação rural deve ser mais que a simples reprodução de métodos urbanos, devendo ser adaptada e contextualizada para atender às necessidades específicas do campo. A experiência direta com os alunos e as famílias contribui

para um entendimento profundo da importância de adaptar os métodos de ensino, considerando as dificuldades socioeconômicas e a dinâmica da vida rural.

A partir de sua experiência de ensino, a pesquisadora observou que a educação nas escolas rurais de Marabá é marcada por uma série de desigualdades em relação às escolas urbanas. Entre as principais dificuldades, destacam-se a escassez de recursos materiais, como livros, equipamentos de informática, e o acesso limitado à internet, essencial para a educação moderna. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2019), uma grande parte das escolas rurais no Brasil ainda enfrenta problemas estruturais que comprometem a qualidade do ensino. Além disso, muitos alunos vêm de famílias com baixa renda e dificuldade de acesso a bens e serviços essenciais, o que impacta diretamente sua permanência na escola e seu desempenho acadêmico.

Caldart (2004b) argumenta que a educação do campo deve ir além da simples aplicação do currículo urbano, sendo essencial integrar o conhecimento prático da vida rural no processo educacional. Esse pensamento encontra respaldo nas observações da pesquisadora, que, em sua prática diária, identificou a necessidade de um currículo que reflita as realidades do campo, com conteúdos e abordagens que estejam em sintonia com a vivência e o cotidiano dos alunos da zona rural. A falta de professores especializados na realidade rural e a defasagem no atendimento às especificidades dessas escolas dificultam a construção de um ensino que seja ao mesmo tempo relevante e transformador.

A pesquisadora também é motivada pela vontade de contribuir diretamente para a melhoria da educação nas zonas rurais de Marabá. Como educadora, ela tem buscado, ao longo dos anos, alternativas para tornar o ensino mais eficaz e acessível, adaptando-se às condições e recursos disponíveis. Contudo, percebe que as mudanças necessárias não podem ser implementadas por um único profissional. São exigidas ações integradas entre a gestão pública, os educadores e a comunidade local para que se possa superar as barreiras estruturais e sociais que limitam o acesso e a qualidade da educação rural.

A pesquisa visa compreender mais profundamente os fatores que afetam a educação nas escolas rurais de Marabá, como a falta de formação docente específica para o campo, a precariedade da infraestrutura e a falta de apoio institucional. Ao identificar esses problemas e suas causas, a pesquisadora pretende propor soluções práticas e direcionadas às necessidades específicas da região, sempre com o intuito de garantir uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

O engajamento da pesquisadora com a educação rural reflete seu compromisso social e educacional. Ela reconhece a escola como um espaço fundamental de transformação social, onde os alunos podem ter a chance de mudar sua realidade e alcançar uma vida melhor. Nesse

sentido, a pesquisa busca não apenas diagnosticar as dificuldades, mas também contribuir para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que atendam, de forma mais eficaz, às especificidades da educação rural em Marabá.

Conforme Silva e Silva (2018b), a educação rural deve ser entendida como um processo contínuo de construção de conhecimento, que deve ser realizado com a participação ativa da comunidade e em diálogo com as questões locais. A pesquisadora, com sua experiência prática e vivência no campo, busca realizar uma pesquisa que reflita as necessidades reais e urgentes das escolas de Marabá, trazendo à tona soluções que possam, efetivamente, transformar o cenário educacional rural.

Além disso, a pesquisa tem como objetivo também fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para a educação rural em Marabá. A pesquisa não só busca compreender as dificuldades enfrentadas nas escolas, mas também analisar como essas dificuldades podem ser superadas por meio de ações institucionais, novas práticas pedagógicas e maior investimento em infraestrutura. A busca por soluções concretas e eficazes se justifica pelo fato de que a educação rural representa um dos maiores desafios para a educação básica no Brasil.

Contextualização da problemática

A educação nas zonas rurais do Brasil enfrenta desafios históricos que comprometem a qualidade e a equidade do ensino. No município de Marabá, situado no sudeste do Pará, essa realidade é particularmente evidente, refletindo tanto as dificuldades estruturais quanto as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades rurais.

Dados do Censo 2022 revelam que o Pará possui uma das piores médias de anos de estudo do Brasil, com 8,6 anos entre a população com 25 anos ou mais. Marabá, embora esteja entre os melhores do estado, apresenta uma média de 9,2 anos, ainda abaixo de cidades como Belém (11 anos) e Ananindeua (10,6 anos), segundo o Portal Cidade Atual (2023). Essa disparidade indica a necessidade de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, especialmente nas áreas rurais, onde o acesso à escola é frequentemente dificultado por fatores como distância, falta de transporte e infraestrutura inadequada.

A infraestrutura das escolas rurais é um fator crítico que influencia diretamente a qualidade do ensino. Embora tenha havido avanços na conectividade, com 81% das escolas em áreas rurais possuindo acesso à internet em 2023, ainda existem desafios significativos. A falta de dispositivos adequados e a baixa qualidade da conexão dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e o acesso a recursos educacionais digitais (NIC.br.2024).

A formação dos professores que atuam nas zonas rurais é outro desafio. Muitos docentes não recebem capacitação específica para lidar com as particularidades do ensino no campo, o que pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas e menos eficazes. Além disso, a falta de apoio e recursos para o desenvolvimento profissional contínuo contribui para a dificuldade em implementar metodologias adaptadas às realidades locais (Instituto Alfa e Beto, 2024).

A invisibilidade das escolas rurais nos indicadores educacionais nacionais é uma questão preocupante. Segundo João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, as notas das escolas urbanas são predominantemente consideradas no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ignorando o desempenho de milhares de estudantes das áreas rurais. Essa exclusão compromete a formulação de políticas públicas eficazes e perpetua as desigualdades educacionais (Instituto Alfa e Beto, 2024).

Marabá é um município com uma diversidade cultural significativa, incluindo populações indígenas que enfrentam desafios específicos no acesso e na permanência na escola. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido formações para professores visando a inclusão e o acolhimento desses alunos, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as culturas locais. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa (Prefeitura de Marabá, 2023).

Diante do exposto, para que possamos entender a viabilidade do ensino do campo nas escolas públicas municipais de Marabá, assim indaga-se a questão principal da pesquisa: *Quais são os principais desafios e possibilidades para a viabilidade da educação pública nas escolas do ensino fundamental localizadas na zona rural de Marabá, no estado do Pará?* Como indagações de apoio, busca-se responder às seguintes perguntas: Como a infraestrutura das escolas do campo em Marabá impacta o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes na escola? De que forma a formação inicial e continuada dos professores atende (ou não) às demandas específicas da realidade do campo? Quais são as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados nas escolas da zona rural, e como eles se relacionam com a vivência e a cultura dos alunos? De que maneira as desigualdades socioeconômicas e a ausência de políticas públicas efetivas afetam o acesso e a qualidade da educação nas comunidades rurais de Marabá?

As hipóteses interrogativas formuladas nesta pesquisa buscam levantar possibilidades que expliquem os desafios enfrentados pelas escolas do campo no município de Marabá – PA, permitindo uma investigação crítica e reflexiva da realidade educacional rural. Partindo da

indagação principal, questiona-se se a ausência de políticas públicas direcionadas, somada à precariedade estrutural e à falta de formação adequada dos professores, compromete a oferta de uma educação pública de qualidade nas zonas rurais. As hipóteses de apoio aprofundam essa reflexão ao considerar fatores como a infraestrutura deficiente das escolas, a formação docente descontextualizada da realidade do campo, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, e as desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes. Segue as hipóteses interrogativas:

- Seria a falta de políticas públicas específicas, associada à precariedade estrutural e à ausência de formação adequada dos professores, o principal obstáculo à consolidação de uma educação de qualidade nas escolas da zona rural em Marabá – PA?
- A precariedade da infraestrutura escolar, como a ausência de água, eletricidade e internet, estaria dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribuindo para a evasão escolar na zona rural?
- A formação dos professores que atuam nas escolas do campo estaria desarticulada das realidades sociais e culturais dos estudantes rurais, comprometendo a contextualização do conteúdo e a eficácia do ensino?
- A ausência de materiais didáticos adequados e a limitação de recursos tecnológicos impedem o uso de metodologias que dialoguem com a cultura local e promovam uma aprendizagem significativa na zona rural?
- As condições socioeconômicas desfavoráveis e a carência de políticas educacionais específicas estariam aprofundando a desigualdade de acesso e de qualidade da educação entre estudantes da zona rural e urbana em Marabá?

Essas hipóteses não apenas norteiam a coleta e análise dos dados, como também ajudam a compreender de que maneira esses elementos se inter-relacionam, influenciando diretamente a construção de práticas pedagógicas mais justas e coerentes com a realidade dos povos do campo.

Objetivos

Geral

Analisar os principais desafios e a viabilidade da oferta de uma educação pública de qualidade nas escolas da zona rural do Ensino Fundamental em Marabá – PA, considerando as especificidades sociais, culturais, estruturais e pedagógicas da realidade rural.

Específicos

1. Investigar como as condições de infraestrutura das escolas rurais influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos alunos.
2. Analisar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas rurais, verificando sua adequação às particularidades da educação rural.
3. Identificar os recursos didáticos e estratégias pedagógicas utilizados nas escolas rurais e sua relação com a vivência e a cultura dos estudantes.
4. Examinar o impacto das desigualdades socioeconômicas sobre o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos das escolas rurais.
5. Avaliar a presença e a efetividade de políticas públicas voltadas à educação da zona rural no município de Marabá – PA.

Estrutura da pesquisa

A presente pesquisa foi organizada em três partes principais, de modo a estruturar de forma lógica e didática o desenvolvimento do estudo, permitindo a compreensão gradual do problema investigado e das soluções propostas. Cada parte cumpre uma função específica dentro da construção do conhecimento, respeitando os princípios metodológicos da pesquisa científica.

A primeira parte é dedicada à introdução da pesquisa, na qual se delinea o contexto do tema investigado, situando-o no cenário educacional contemporâneo e apresentando sua relevância social e acadêmica. Esta seção justifica a escolha do tema, explicitando os motivos que levaram à sua investigação, evidenciando lacunas existentes na literatura e na prática educacional que requerem estudo e reflexão.

Ainda na introdução, são apresentadas a problemática e as hipóteses de pesquisa, formuladas sob a forma de questionamentos que guiam todo o percurso investigativo. Esses questionamentos orientam a delimitação do objeto de estudo e possibilitam a construção dos

objetivos gerais e específicos, que visam esclarecer as intenções da pesquisa e os caminhos que se pretende seguir para alcançar os resultados pretendidos. A introdução, portanto, cumpre a função de ambientar o leitor no tema, oferecer as bases para a compreensão do estudo e justificar sua pertinência e necessidade.

A segunda parte do trabalho é composta pela fundamentação teórica, estruturada em três capítulos que abordam os principais conceitos, autores e estudos recentes relacionados ao tema da pesquisa. Esta seção busca sustentar teoricamente as análises e interpretações posteriores, a partir de uma revisão crítica e atualizada da literatura acadêmica. Cada capítulo da fundamentação teórica foi organizado com o objetivo de tratar aspectos específicos do tema: a) O primeiro capítulo discute o uso da tecnologia como ferramenta de inclusão educacional, abordando possibilidades do ensino híbrido e da educação a distância, experiências exitosas de conectividade no campo e programas públicos de inclusão digital rural; b) O segundo capítulo examina a formação inicial e continuada de professores para o campo, com foco em propostas de licenciaturas específicas, valorização docente e políticas de incentivo à formação crítica e emancipatória; c) O terceiro capítulo analisa as políticas públicas e o financiamento da educação rural, abordando a ampliação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), parcerias com universidades, movimentos sociais e ONGs, além da importância do monitoramento, avaliação e participação da comunidade.

Essa parte teórica oferece o suporte conceitual indispensável para a interpretação dos dados empíricos e para a construção das conclusões da pesquisa.

A terceira parte é dedicada à apresentação e análise dos estudos empíricos realizados. Essa seção está dividida em três capítulos distintos: a) O primeiro capítulo corresponde à metodologia da pesquisa, no qual se descrevem os procedimentos metodológicos adotados, incluindo o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o universo e a amostra estudados, os métodos de análise dos dados e as questões éticas envolvidas; b) O segundo capítulo apresenta os resultados da pesquisa e a análise dos dados coletados, à luz do referencial teórico discutido anteriormente. Nessa etapa, os dados são organizados, interpretados e discutidos criticamente, visando responder às hipóteses e aos objetivos propostos; c) O terceiro capítulo compreende a conclusão da pesquisa e os estudos futuros. Nele, são sintetizados os principais achados do estudo, apontadas suas contribuições teóricas e práticas e sugeridas novas possibilidades de investigação para aprofundamento do tema.

Além disso, são apresentados a bibliografia utilizada, conforme as normas da APA 7ª edição, os apêndices contendo os instrumentos de coleta de dados, roteiros de entrevistas e

outros materiais relevantes à pesquisa. Essa parte empírica é fundamental para validar ou refutar as hipóteses iniciais, gerar novos conhecimentos e oferecer subsídios para a melhoria das práticas educacionais no campo.

A estrutura em três partes — introdução, fundamentação teórica e estudos empíricos — garante uma organização clara e coerente ao trabalho, favorecendo o desenvolvimento progressivo do raciocínio científico. Essa organização possibilita ao leitor compreender a lógica interna da pesquisa, desde a concepção do problema até a análise crítica dos resultados e a formulação de propostas para o futuro.

PARTE II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O Capítulo 1 aborda a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil, evidenciando seu surgimento a partir das lutas sociais por terra e dignidade, especialmente através de movimentos como o MST. Analisa o respaldo legal garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases – (LDB), (Lei nº 9.394/96), que asseguram a especificidade dessa modalidade de ensino. Destaca as Diretrizes Operacionais e sua importância na construção de uma educação contextualizada, que valorize os saberes e a cultura do campo. Enfatiza a função social da escola rural como espaço de resistência, identidade e transformação social. Também analisa as metas do Plano Nacional de Educação voltadas ao campo. O capítulo fundamenta a educação rural como um direito e um projeto político de inclusão e justiça social.

1.1 Origem e trajetória da Educação do Campo no Brasil

A educação do campo no Brasil emerge de um contexto de desigualdade histórica, marcada pela concentração fundiária, pela exclusão social e pela negação de direitos básicos à população rural. Diferente da educação urbana, sua trajetória está intrinsecamente ligada às lutas sociais por terra e dignidade, nas quais a educação é entendida como instrumento de transformação social (Arroyo, 2017). Com o fortalecimento dos movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1980, a educação do campo ganhou reconhecimento político e jurídico como modalidade educativa diferenciada, que respeita a cultura, o modo de vida e as necessidades específicas das populações rurais.

A história da educação do campo é inseparável da luta pela reforma agrária. Desde o século XIX, movimentos camponeses no Brasil reivindicavam não apenas o direito à terra, mas também o acesso à educação. Contudo, foi no século XX, sobretudo a partir da década de 1960, que tais reivindicações ganharam maior visibilidade (Fernandes, 2019).

A educação era vista como ferramenta para emancipação social, permitindo ao trabalhador rural entender seus direitos, organizar-se e lutar por melhores condições de vida. Nesse sentido, Freire (2011) já apontava a necessidade de uma educação voltada para a

realidade dos oprimidos, propondo uma pedagogia crítica e libertadora, que dialogasse com o contexto dos trabalhadores rurais.

Durante a ditadura militar (1964-1985), os movimentos camponeses foram duramente reprimidos, e a educação do campo sofreu um retrocesso. A escola rural foi utilizada como instrumento de controle social, afastada da realidade do campo e de suas necessidades (Molina, 2021). Com a redemocratização, as lutas pela educação do campo se intensificaram, sendo impulsionadas por organizações sociais que passaram a exigir políticas públicas específicas para o setor rural. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve papel crucial na construção de uma proposta de educação do campo. Fundado em 1984, o MST compreendeu a educação como eixo estratégico da luta pela terra, defendendo a criação de escolas comprometidas com a formação crítica e cidadã dos sujeitos do campo (Caldart, 2018).

O MST criou um modelo de educação própria em seus assentamentos, articulando parcerias com universidades e órgãos públicos para formar educadores populares. A pedagogia proposta é baseada em princípios como a autogestão, o trabalho coletivo, a alternância entre tempos escola-comunidade e o respeito aos saberes locais (Molina & Jesus, 2020). Além do MST, outros movimentos, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e as organizações ligadas à Via Campesina, também impulsionaram debates e práticas de educação do campo, ampliando a pressão para a formulação de políticas públicas específicas. Caldart (2018, p. 56) afirma que "o protagonismo dos movimentos sociais foi decisivo para que o Estado brasileiro reconhecesse a educação do campo como uma modalidade que requer diretrizes próprias, em sintonia com as demandas sociais dos povos rurais".

O reconhecimento da educação do campo como modalidade diferenciada foi um processo gradual e resultou de forte mobilização social. A Constituição Federal de 1988, embora não mencione expressamente a educação do campo, assegura o direito à educação universal e gratuita (Brasil, 1988). A primeira conquista formal ocorreu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que em seu artigo 28 reconhece as especificidades da educação no meio rural, garantindo a adequação do calendário escolar às atividades agrícolas e a proposta curricular à realidade do campo.

Posteriormente, outras normativas reforçaram essa diferenciação: a) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002; b) Política Nacional de Educação do Campo (PNEC, 2006); c) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lançado em 1998, que ofereceu educação superior e técnica para jovens e adultos em assentamentos.

Esses marcos legais afirmam a importância de uma educação contextualizada, que reconheça a identidade rural, respeitando a cultura, os tempos, os espaços e as práticas sociais do campo (Silva & Molina, 2021). Molina (2021, p. 325) destaca que "o reconhecimento legal da educação do campo representa não apenas uma conquista normativa, mas a legitimação de um projeto educativo popular, que emerge das bases sociais organizadas e da luta por direitos".

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos desafios persistem, como a implementação efetiva das diretrizes, a formação adequada de professores e a superação das desigualdades estruturais entre o campo e a cidade.

A trajetória da educação do campo no Brasil é marcada pela resistência e pela capacidade de organização dos povos do campo. As lutas sociais pela terra e pela educação caminharam juntas, moldando práticas educativas críticas e emancipatórias que desafiam o modelo urbano-industrial de escola.

A atuação dos movimentos sociais, especialmente o MST, foi determinante para que a educação do campo fosse reconhecida como uma modalidade diferenciada, com políticas públicas próprias. As conquistas legais, embora significativas, precisam ser fortalecidas e ampliadas para garantir uma educação do campo de qualidade, comprometida com os interesses das populações rurais. Conforme Freire (2011, p. 78), "a educação deve ser um ato de conhecimento, de crítica e de transformação da realidade", e é nesse espírito que a educação do campo segue sendo construída e defendida no Brasil.

1.2 A Educação do Campo na LDB e na Constituição Federal

A educação no meio rural brasileiro sempre refletiu as desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o país. Tradicionalmente negligenciada pelas políticas públicas, a educação do campo começou a conquistar visibilidade e reconhecimento legal com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Ambos os marcos normativos estabeleceram fundamentos importantes para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e equitativa para a população do campo. Esta seção propõe uma análise crítica do artigo 28 da LDB, dos princípios constitucionais de igualdade e equidade educacional, bem como uma interpretação das normativas à luz das necessidades específicas das comunidades rurais. A LDB, promulgada em 1996, representou um avanço significativo no reconhecimento das especificidades do meio rural brasileiro. O artigo 28 da LDB determina: Na oferta da educação básica para a população rural, considerar-se-ão suas peculiaridades, garantindo-se: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos do meio 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 área rural" (Brasil, 1996, art. 28).

A inclusão deste artigo na LDB foi fruto de intensa mobilização social e acadêmica, representando uma ruptura com a visão tradicional que tratava a escola rural apenas como uma extensão da escola urbana (Molina & Jesus, 2020). Segundo Caldart (2018a), o artigo 28 reconhece, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, que o campo possui dinâmicas sociais, econômicas e culturais próprias, que devem ser respeitadas pela escola. Assim, propõe-se um modelo educativo voltado não para a urbanização do campo, mas para o fortalecimento da identidade rural. Além disso, o artigo 28 impulsiona a necessidade de formação de professores voltada às especificidades do campo, conforme destaca Arroyo (2017), reafirmando o compromisso com a diversidade e com a equidade social. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios fundamentais que balizam a oferta da educação no Brasil, com destaque para os princípios da igualdade e da equidade.

O artigo 206 da Constituição garante que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]" (Brasil, 1988, art. 206).

A igualdade, no contexto constitucional, refere-se ao tratamento isonômico entre todos os cidadãos. Contudo, diante das profundas desigualdades históricas no acesso e na qualidade da educação no campo, faz-se necessária uma interpretação que vá além da igualdade formal, abraçando a equidade como princípio orientador.

Para Dworkin (2019), equidade implica tratar os desiguais de forma desigual, a fim de garantir que todos tenham reais condições de exercer seus direitos. Aplicada à educação do campo, a equidade exige políticas específicas que considerem as peculiaridades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais das populações rurais.

Portanto, igualdade e equidade na educação do campo são princípios complementares e fundamentais, que devem guiar a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas à realidade rural.

A leitura crítica da Constituição Federal e da LDB à luz das necessidades da população rural evidencia a necessidade de uma educação que vá além da mera reprodução dos modelos urbanos. A especificidade do campo deve ser reconhecida como um direito, e não como uma condição de inferioridade a ser superada. Segundo Molina (2021, p. 88), "a educação do campo precisa ser pensada a partir da realidade concreta dos sujeitos rurais, de seus modos de vida,

suas práticas produtivas, suas culturas e seus saberes". Trata-se, portanto, de construir uma educação emancipatória, comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, a política de Educação do Campo — consolidada em documentos como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) — busca concretizar os princípios constitucionais de igualdade e equidade, propondo: a) Currículos que dialoguem com o trabalho agrícola e a cultura local; b) Escolas localizadas nas comunidades, com infraestrutura adequada; c) Formação inicial e continuada de professores em serviço no campo; d) Gestão democrática das escolas do campo, com participação ativa das comunidades.

Além disso, a adequação do calendário escolar, prevista no artigo 28 da LDB, é uma medida fundamental para garantir o direito à educação no campo. Ela permite que os estudantes rurais conciliem as atividades escolares com o ciclo agrícola, evitando evasões por incompatibilidade de horários (Silva & Molina, 2021).

O desafio, como destaca Krawczyk (2018), está na efetivação dessas normativas, pois "a distância entre o que está na lei e a realidade das escolas do campo ainda é expressiva". Persistem dificuldades como a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de transporte escolar adequado, a formação insuficiente de professores e a falta de investimentos contínuos.

A educação do campo no Brasil foi historicamente marcada por omissões e desigualdades. A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 representaram marcos importantes no reconhecimento dos direitos educacionais das populações rurais, incorporando os princípios de igualdade e equidade e estabelecendo normativas específicas, como o artigo 28 da LDB.

Contudo, a efetivação plena desses direitos ainda enfrenta inúmeros desafios. É necessário que as políticas públicas sejam continuamente fortalecidas e monitoradas, garantindo que a educação do campo se consolide como uma modalidade efetivamente diferenciada e comprometida com a emancipação dos sujeitos rurais.

Como destaca Freire (2011, p. 45), "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". A educação do campo, portanto, deve valorizar a diversidade, respeitar as identidades rurais e promover a transformação social a partir dos sujeitos do campo, em um movimento de educação para e com as comunidades rurais.

1.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

A educação no campo brasileiro passou por profundas transformações a partir da década de 1990, impulsionadas pelas lutas sociais, pela construção de políticas públicas específicas e pela necessidade de garantir uma educação de qualidade e com identidade própria para as populações rurais. Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 emerge como um marco regulatório essencial ao estabelecer Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este capítulo discute a importância dessa resolução, a necessidade de um currículo contextualizado e a adaptação do calendário escolar ao ciclo agrícola, à luz das necessidades sociais e culturais do meio rural.

Publicada em 2002, a Resolução CNE/CEB nº 1 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reafirmando a especificidade da educação rural e a necessidade de políticas públicas diferenciadas para atender essa população. De acordo com o Conselho Nacional de Educação: “As Diretrizes buscam assegurar às populações do campo o direito a uma educação que considere suas especificidades culturais, sociais, políticas e econômicas” (Brasil, 2002, p. 3).

Essas Diretrizes reconhecem o campo não apenas como um espaço geográfico, mas como um território de saberes, culturas e práticas sociais próprias (Molina & Jesus, 2020). Nesse sentido, a escola do campo é chamada a dialogar com o cotidiano dos sujeitos rurais, valorizando suas práticas e saberes e promovendo o desenvolvimento local sustentável.

Caldart (2018) enfatiza que a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 é um dos primeiros documentos normativos que rompe com a visão assistencialista da educação rural, propondo a construção de uma educação do campo baseada na autonomia, na identidade cultural e no protagonismo social.

Além disso, a Resolução estabelece princípios importantes, como: a) A valorização das práticas sociais e culturais das comunidades; b) A organização curricular e pedagógica a partir das necessidades locais; c) O reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo; d) A formação inicial e continuada de professores em serviço; e) A articulação da escola com os movimentos sociais do campo.

De acordo com Arroyo (2017), essa normativa representa um "passo civilizatório", pois confere visibilidade e dignidade aos povos do campo, tradicionalmente marginalizados nas políticas educacionais.

Um dos eixos centrais das Diretrizes Operacionais é a construção de um currículo contextualizado, que dialogue com a vida concreta dos estudantes do campo. A lógica é oposta à

mera adaptação de conteúdos urbanos: trata-se de construir um currículo a partir das experiências, saberes e modos de vida das populações rurais. Segundo Molina (2021), "um currículo contextualizado implica reconhecer e valorizar as práticas sociais do campo, estabelecendo uma relação dialógica entre os saberes populares e os conhecimentos sistematizados" (p. 87).

A contextualização curricular busca romper com a lógica homogeneizadora que historicamente subordinou o conhecimento escolar aos padrões urbanos e industrializados (Moura & Molina, 2022). Em seu lugar, propõe-se uma educação que valorize a produção agrícola familiar, o respeito ao meio ambiente, a cooperação comunitária, a cultura popular, entre outros elementos próprios do mundo rural.

Além disso, um currículo contextualizado promove o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o fortalecimento da cidadania rural e para a construção de alternativas sustentáveis de desenvolvimento local (Silva & Molina, 2021).

Exemplos de práticas curriculares contextualizadas incluem: a) Projetos pedagógicos sobre práticas agrícolas locais; b) Estudos do meio envolvendo visitas às comunidades e propriedades rurais; c) Trabalhos sobre cultura popular, como festas, músicas, danças e tradições; d) Discussões sobre direitos sociais, reforma agrária, meio ambiente e agroecologia.

Como ressalta Caldart (2018, p. 78), "uma escola do campo que se quer emancipadora deve partir dos problemas e potencialidades concretas das comunidades rurais, transformando-os em conteúdos pedagógicos significativos". Outro aspecto inovador das Diretrizes Operacionais é a recomendação de que o calendário escolar nas escolas do campo seja adaptado às atividades agrícolas e às condições climáticas locais. O artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 determina que "a organização dos tempos escolares deverá ser compatibilizada com o calendário das atividades econômicas e culturais do campo" (Brasil, 2002, p. 5).

Essa medida visa garantir o direito à educação sem desconsiderar a realidade da vida rural, onde o trabalho agrícola familiar desempenha papel fundamental na subsistência das comunidades. Arroyo (2017) destaca que a flexibilização do calendário escolar é uma estratégia de inclusão, pois evita a evasão e o abandono escolar, problemas historicamente associados à incompatibilidade entre as atividades escolares e a dinâmica agrícola.

De acordo com Carvalho (2021), ao respeitar o calendário agrícola, a escola do campo reconhece que o trabalho, a produção e a cultura rural são componentes centrais da vida dos estudantes e de suas famílias, rompendo com a lógica do afastamento escola-comunidade. É importante, no entanto, que essa flexibilização não comprometa a qualidade do ensino. Ela deve

ser acompanhada por estratégias pedagógicas adequadas, como a utilização de projetos integradores, atividades complementares e métodos de avaliação contínua.

Apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva das Diretrizes Operacionais enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se: a) A precariedade da infraestrutura física das escolas do campo; b) A falta de formação específica para os professores; c) A escassez de materiais didáticos contextualizados; d) A resistência de alguns setores da sociedade à valorização das culturas rurais.

Segundo Krawczyk (2018, p. 34), "a distância entre a legislação e a prática é um dos principais entraves para a efetivação da educação do campo como direito social". Além disso, a descontinuidade de políticas públicas específicas e o desmonte de programas federais voltados para a educação do campo, como o PRONERA, representam sérios riscos à consolidação dos avanços conquistados (Moura & Molina, 2022).

Nesse cenário, o fortalecimento da organização comunitária e da participação social é fundamental. Como afirma Caldart (2018, p. 256), "a construção de uma escola do campo emancipadora depende da capacidade dos sujeitos rurais de se organizarem e lutarem pela efetivação de seus direitos".

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam um marco fundamental na luta pela garantia do direito à educação para as populações rurais brasileiras. Ao propor a construção de um currículo contextualizado e a adaptação do calendário escolar às realidades locais, elas rompem com a lógica homogeneizadora da educação urbana e valorizam a diversidade cultural e social do campo. Contudo, a efetivação desses princípios ainda enfrenta desafios significativos, que exigem o fortalecimento de políticas públicas específicas, a formação adequada de professores e a mobilização social em defesa da educação do campo.

Como destaca Freire (2011), a educação deve ser um ato de amor e coragem, voltado para a transformação da realidade. A escola do campo, nesse sentido, é chamada a ser um espaço de resistência, de valorização dos saberes populares e de construção de novas possibilidades de vida para as populações rurais brasileiras.

1.4 A importância da função social da escola do campo

A escola do campo, além de ser espaço de aprendizagem formal, é também um lócus de preservação da identidade, da cultura e da resistência das populações rurais. Sua função social transcende a mera transmissão de conteúdos, sendo fundamental para promover o desenvolvimento sustentável do meio rural e a construção de uma sociedade mais justa. Este

capítulo discute a importância da função social da escola do campo em três eixos: a escola como espaço de identidade, cultura e resistência; a relação entre educação e desenvolvimento rural sustentável; e a necessidade de uma perspectiva crítica e transformadora para a educação rural.

Historicamente, a escola do campo foi pensada para "urbanizar" os sujeitos rurais, desvalorizando seus saberes e práticas culturais (Moura & Molina, 2022). No entanto, os movimentos sociais do campo, como o MST e outros, lutaram pela resignificação da escola rural como um espaço de fortalecimento da identidade e da cultura camponesa.

Segundo Caldart (2018), "a escola do campo deve ser um espaço onde os sujeitos possam se reconhecer em sua cultura, história e identidade, rompendo com a lógica de negação de sua condição rural" (p. 57). A valorização da cultura camponesa implica inserir no currículo escolar os saberes populares, a história das lutas pela terra, as práticas agrícolas tradicionais e as manifestações culturais locais. Moura e Molina (2022) defendem que uma educação do campo emancipadora deve partir do reconhecimento da diversidade dos povos rurais, respeitando suas distintas formas de ser, viver e produzir.

Além disso, a escola do campo exerce papel central como espaço de resistência às pressões do modelo agroindustrial hegemônico, que ameaça a cultura camponesa e promove a mercantilização da vida rural (Carvalho, 2021). Freire (2011) lembra que a educação deve ser um ato político, um instrumento de libertação dos oprimidos. A escola do campo, nesse sentido, é um espaço de construção da autonomia dos sujeitos do campo para resistir, lutar e transformar suas realidades.

A educação no campo não deve apenas reproduzir modelos urbanos de desenvolvimento; ela deve promover práticas que valorizem a sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural das comunidades rurais. Segundo Carvalho (2021), "a escola do campo é agente fundamental para a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável, respeitando as especificidades locais e fortalecendo a agricultura familiar" (p. 163). O desenvolvimento sustentável rural pressupõe uma relação harmônica entre o ser humano e a natureza, baseada em práticas agroecológicas, na soberania alimentar e no uso racional dos recursos naturais (Silva & Molina, 2021).

Nesse sentido, a escola do campo tem a função de formar sujeitos críticos e comprometidos com a preservação ambiental e a justiça social. Moura (2023) enfatiza que uma educação rural transformadora deve desenvolver a consciência ecológica dos estudantes, promovendo a reflexão sobre o modelo de desenvolvimento capitalista e suas implicações para o meio ambiente.

Além disso, a escola do campo pode ser um espaço de fortalecimento da economia solidária e da organização comunitária, promovendo alternativas econômicas que respeitem a lógica da vida no campo e a sustentabilidade.

Exemplos de práticas educativas nesse sentido incluem: a) Oficinas de agroecologia e manejo sustentável dos solos; b) Projetos de preservação de sementes crioulas; c) Estudos de caso sobre comunidades que praticam agricultura familiar sustentável; d) Parcerias entre escolas e associações de produtores rurais.

A educação do campo deve adotar uma perspectiva crítica, que questione as desigualdades sociais, promova a conscientização política e empodere os sujeitos rurais para a transformação social. Arroyo (2017) defende que "a escola do campo não pode se limitar a reproduzir conhecimentos; ela precisa ser espaço de formação crítica, de análise da realidade e de organização coletiva" (p. 79). Essa perspectiva está alinhada à pedagogia libertadora de Paulo Freire (2011), que propõe uma educação dialógica, problematizadora e voltada para a transformação da realidade opressora.

A educação crítica no campo implica formar sujeitos capazes de: a) Analisar as relações de poder e dominação presentes no campo; b) Entender os processos históricos de concentração de terras e exclusão social; c) Organizar-se coletivamente para lutar por seus direitos; d) Construir práticas alternativas de produção e convivência.

Para Moura e Molina (2022), uma educação crítica no campo precisa também promover o diálogo entre saberes populares e conhecimentos científicos, respeitando as lógicas culturais locais e valorizando a interculturalidade. A efetivação da função social da escola do campo depende também do reconhecimento e da valorização dessa especificidade nas políticas públicas educacionais. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 7.352/2010 (Política Nacional de Educação do Campo) são marcos legais importantes nesse sentido. Eles reconhecem a necessidade de uma educação diferenciada para o campo, que atenda às especificidades culturais, sociais e econômicas dessa população. No entanto, como aponta Krawczyk (2018), a implementação dessas políticas enfrenta desafios, como a falta de financiamento adequado, a formação insuficiente de professores para a realidade do campo e a descontinuidade de programas específicos.

A garantia da função social da escola do campo exige, portanto: a) Investimento em infraestrutura e formação docente específica; b) Elaboração de currículos contextualizados; c) Flexibilização do calendário escolar; d) Fortalecimento da participação comunitária na gestão escolar; e) Articulação com políticas de desenvolvimento rural sustentável.

Apesar das dificuldades, diversas experiências bem-sucedidas demonstram o potencial transformador da educação do campo. Projetos como as Escolas Família Agrícola (EFAs) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) mostram que é possível construir práticas educativas que articulam educação, produção e cidadania (Caldart, 2018; Moura, 2023).

As EFAs, por exemplo, adotam a pedagogia da alternância, combinando períodos de estudo teórico na escola com períodos de prática nas propriedades agrícolas, o que fortalece a relação entre educação e realidade rural.

Segundo Molina (2021) "a pedagogia da alternância é uma estratégia poderosa para consolidar a identidade rural dos jovens, valorizar os saberes da agricultura familiar e construir alternativas de desenvolvimento local" (p. 91). Essas experiências mostram que a escola do campo pode ser um instrumento de fortalecimento da identidade rural, de promoção da justiça social e de construção de práticas sustentáveis.

A função social da escola do campo é ampla e complexa. Ela almeja o fortalecimento da identidade cultural rural, a promoção do desenvolvimento sustentável, a formação crítica dos sujeitos e a luta por justiça social. Construir uma escola do campo com função social plena exige políticas públicas específicas, investimento contínuo, formação docente adequada e, sobretudo, a participação ativa das comunidades rurais na definição dos rumos da educação.

Como ensina Freire (2011), a educação deve ser instrumento de transformação e libertação. No campo, mais do que nunca, a escola deve ser espaço de resistência, de afirmação cultural e de construção de novos mundos possíveis.

1.5 Planos e metas educacionais voltados à zona rural

A educação no campo representa um dos maiores desafios no contexto educacional brasileiro, devido às especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas que caracterizam as áreas rurais. Embora avanços tenham sido registrados nas últimas décadas, a inclusão e a permanência de crianças, adolescentes e jovens do meio rural nas escolas públicas ainda enfrentam obstáculos consideráveis. A formulação de políticas públicas voltadas para a educação rural, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Municipais de Educação (PME), configura uma tentativa concreta de superar as desigualdades históricas entre campo e cidade. A Meta 8 do PNE, em especial, destaca-se nesse cenário, ao propor a universalização do acesso ao ensino fundamental para a população do campo, considerando suas particularidades socioculturais (Brasil, 2014).

Neste contexto, torna-se fundamental analisar a evolução das políticas públicas destinadas à educação rural, sobretudo no Norte do Brasil, onde as distâncias geográficas e a precariedade de infraestrutura acentuam os desafios. Esta seção discute, assim, o panorama das metas educacionais, suas implicações para a zona rural e as estratégias específicas para a região Norte, com base em literatura recente e dados oficiais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é o principal instrumento de planejamento estratégico da educação brasileira, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, com vigência para o decênio 2014-2024. O PNE define diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas à promoção da equidade e à redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e na qualidade da educação (Brasil, 2014).

Segundo Oliveira (2021), o PNE é um "marco referencial para a gestão democrática da educação, orientando políticas públicas que buscam assegurar o direito à educação de forma equitativa"(p. 56). No que tange à educação rural, o plano reconhece a necessidade de políticas específicas que respeitem as particularidades socioculturais das comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

Os Planos Municipais de Educação (PMEs), por sua vez, são derivados do PNE e adaptam suas metas à realidade local. De acordo com Lima e Xavier (2020, p. 56), os PMEs "devem considerar as peculiaridades regionais para efetivar uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando as diversidades socioculturais presentes em cada município".

Em áreas rurais, o desafio é maior: além da universalização do acesso, é preciso garantir a permanência e o sucesso escolar, respeitando os modos de vida e a cultura do campo. Como destacam Souza e Costa (2022, p. 256), "a educação rural exige metodologias específicas, formação de professores contextualizada e infraestrutura adequada".

A Meta 8 do PNE propõe "assegurar a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, com atendimento escolar para 100% das crianças e adolescentes do campo" (Brasil, 2014, p. 134). Esta meta é acompanhada por estratégias que visam, além do acesso, a melhoria da qualidade da educação rural.

Segundo dados do INEP (2022), houve avanços significativos na matrícula de alunos do campo no ensino fundamental. Contudo, ainda persistem altos índices de evasão escolar, distorção idade-série e deficiências na infraestrutura física e tecnológica das escolas rurais.

Para Gadotti (2019, p. 45), "o atendimento à população rural demanda políticas intersetoriais que envolvam não apenas a educação, mas também transporte, saúde, segurança alimentar e acesso à tecnologia". A efetivação da Meta 8, portanto, depende de uma ação articulada entre diferentes políticas públicas.

Ainda nesse sentido, Vieira e Barros (2021, p. 78) ressaltam que "a simples transposição de modelos urbanos para o meio rural desconsidera as especificidades do campo, resultando em práticas educativas pouco significativas para os estudantes". A educação rural precisa ser pensada em diálogo com o contexto sociocultural, econômico e ambiental das comunidades atendidas. Historicamente, a educação rural no Brasil foi marcada por invisibilidade e descaso do poder público. Conforme apontam Molina e Hage (2018, p. 98), "a educação do campo foi, por muito tempo, vista como subalterna à educação urbana, recebendo menos investimentos e atenção nas políticas públicas".

Entre os principais desafios ainda persistentes, destacam-se: a) A grande distância entre as escolas e as residências dos alunos; b) A precariedade das vias de acesso e dos meios de transporte escolar; c) A falta de infraestrutura básica nas escolas rurais; d) A carência de professores qualificados para atuar no campo; e) A inadequação dos currículos escolares à realidade rural.

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2022), cerca de 80% das escolas rurais brasileiras possuem problemas estruturais graves, como falta de acesso à internet, bibliotecas insuficientes e ausência de laboratórios de ciências. Menezes e Silva (2020, p. 167) enfatizam que "o desafio da educação no campo não é apenas quantitativo, mas, sobretudo, qualitativo", ressaltando a necessidade de um currículo que respeite e valorize os saberes locais, promovendo uma educação emancipadora e crítica. A região Norte apresenta particularidades que agravam os desafios da educação rural, como a vasta extensão territorial, a dispersão populacional e a diversidade cultural. Programas federais como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foram importantes para fomentar ações específicas para esta região (Brasil, 2012).

Entretanto, conforme análise de Ferreira e Oliveira (2023, p. 67), "os programas federais enfrentam dificuldades de implementação no Norte do Brasil devido à logística desafiadora, à escassez de recursos humanos qualificados e às limitações de infraestrutura".

Além disso, políticas estaduais e municipais têm buscado alternativas, como: a) Educação itinerante, para atender populações ribeirinhas; b) Escolas indígenas bilíngues; c) Programas de formação inicial e continuada de professores rurais.

Um exemplo é o estado do Amazonas, que implementou o Projeto Escola da Floresta, visando atender crianças e jovens em comunidades de difícil acesso, com propostas pedagógicas adaptadas às realidades locais (Secretaria de Educação do Amazonas, 2022). Vieira e Andrade (2022, p. 34) destacam que "a educação no campo no Norte do Brasil requer

inovação e flexibilidade na oferta educacional, respeitando os modos de vida das populações tradicionais e ribeirinhas".

Contudo, os investimentos ainda são insuficientes. De acordo com relatório da Unicef (2023a), "crianças do meio rural no Norte apresentam taxas de exclusão escolar três vezes maiores do que seus pares urbanos".

Além do Pronacampo, outras iniciativas contribuíram para o fortalecimento da educação rural: a) Programa Caminho da Escola, que visa a aquisição de veículos escolares adequados para zonas rurais; b) Programa Escola Ativa, que adapta metodologias multisseriadas para o meio rural; c) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que inclui alimentos produzidos por agricultores familiares.

Segundo Costa e Silva (2021, p. 156), "essas políticas têm impacto positivo, mas seu sucesso depende de uma gestão local eficiente e de financiamento adequado". A formação de professores é outro ponto central. Programas como o Procampo e a Licenciatura em Educação do Campo visam suprir a lacuna de profissionais qualificados para atuar nas escolas rurais.

A análise dos planos e metas educacionais voltados à zona rural evidencia avanços importantes, mas também revela desafios persistentes, especialmente nas regiões mais vulneráveis, como o Norte do Brasil. A universalização do acesso ao ensino fundamental no campo, proposta na Meta 8 do PNE, só será plenamente alcançada com políticas públicas integradas, financiamento adequado, respeito pela diversidade sociocultural e fortalecimento da formação docente específica para o campo.

Como reforçam Molina e Hage (2018, p. 21), "é fundamental que a educação do campo seja reconhecida como um direito e não como uma concessão, assegurando aos povos do campo uma educação de qualidade, libertadora e emancipadora". A construção de uma educação rural inclusiva, democrática e contextualizada é um imperativo para a efetivação do direito à educação para todos no Brasil.

CAPÍTULO 2.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS ESCOLAS RURAIS EM MARABÁ (PA)

O Capítulo 2 analisa os principais desafios enfrentados pelas escolas rurais em Marabá (PA), destacando a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a difícil acessibilidade geográfica. Aborda a carência de formação específica para os professores que atuam na zona rural e a falta de políticas públicas eficazes para garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes. O capítulo também evidencia as desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente a qualidade do ensino, como a ausência de transporte escolar adequado e o acesso limitado à internet. A análise revela que esses fatores comprometem a efetividade do ensino e dificultam a construção de uma educação rural contextualizada e de qualidade.

2.1 Infraestrutura e acesso físico às escolas do campo

O acesso à educação de qualidade no meio rural é condicionado não apenas pela disponibilidade de escolas, mas também pela infraestrutura que garante a efetivação do direito à educação. A situação das estradas, do transporte escolar e das condições físicas das escolas rurais ainda representa um desafio crítico para a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar de crianças e adolescentes no Brasil. Como destaca Soares (2022, p. 123), "o direito à educação é inseparável do direito a condições adequadas de transporte, infraestrutura e atendimento básico nas unidades escolares". Neste contexto, este estudo busca analisar os principais problemas relacionados à infraestrutura e ao acesso físico às escolas do campo, com ênfase na situação das estradas e transporte escolar, na carência de serviços essenciais como energia elétrica, água potável e saneamento, e na precariedade estrutural das escolas situadas em áreas distantes e de difícil acesso.

A má conservação das estradas rurais no Brasil constitui um dos principais obstáculos para o acesso escolar de crianças e adolescentes do campo. De acordo com Cavalcanti e Silva (2021, p. 67), "a qualidade das estradas influencia diretamente a frequência escolar, uma vez que o transporte pode se tornar inviável em determinadas épocas do ano, comprometendo a continuidade dos estudos". O transporte escolar, regulamentado pela Política Nacional de Transporte Escolar (PNATE), enfrenta sérios desafios, especialmente em regiões remotas, onde a aquisição e manutenção de veículos adaptados são insuficientes.

Além disso, problemas recorrentes como a falta de manutenção dos veículos, a ausência de rotas seguras e a longa distância percorrida pelos alunos afetam não apenas o acesso, mas

também o rendimento escolar. Um estudo de Menezes e Costa (2023) indica que alunos que gastam mais de duas horas diárias em transporte têm 35% mais chances de abandonar a escola do que aqueles que vivem a menos de cinco quilômetros do estabelecimento de ensino.

No que tange à estrutura física das escolas rurais, o cenário também é preocupante. Conforme o Censo Escolar 2022 (INEP, 2023), 46% das escolas situadas em áreas rurais não possuem biblioteca, 59% não contam com laboratório de ciências e 38% apresentam problemas estruturais graves, como telhados danificados, salas de aula improvisadas e ausência de quadras esportivas. Silva e Prado (2021, p. 34) argumentam que "a precariedade física dos estabelecimentos rurais reproduz a histórica desigualdade educacional entre o campo e a cidade, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem". Esses fatores desmotivam a permanência dos estudantes e impactam negativamente na qualidade da educação oferecida.

A ausência de infraestrutura básica, como energia elétrica, água potável e saneamento, é outro grave entrave enfrentado pelas escolas do campo. Dados do IBGE (2022) apontam que, no Brasil, 12% das escolas rurais ainda não estão conectadas à rede elétrica convencional, principalmente em estados das regiões Norte e Nordeste.

A falta de energia elétrica compromete o funcionamento de equipamentos pedagógicos básicos, como projetores, computadores e até iluminação adequada, dificultando a implementação de práticas pedagógicas contemporâneas que utilizam tecnologias digitais. Segundo Borges e Almeida (2022, p. 256), "a exclusão digital começa com a exclusão elétrica, privando os alunos do campo do acesso a recursos educativos que já são comuns nas áreas urbanas".

No que se refere ao abastecimento de água potável, cerca de 24% das escolas rurais relatam problemas no fornecimento regular (INEP, 2023). Muitas unidades dependem de cisternas ou de captação improvisada de água de rios, o que compromete a qualidade sanitária e representa um risco à saúde dos alunos e professores.

A falta de saneamento básico é ainda mais alarmante. Pesquisa realizada por Martins e Lopes (2021) mostra que 35% das escolas do campo não possuem instalações sanitárias adequadas, e em muitos casos, sequer há banheiros funcionais. Essa realidade afeta diretamente a dignidade dos estudantes e professores, além de contribuir para o abandono escolar, especialmente entre meninas adolescentes (UNICEF, 2023b).

Segundo Costa e Silva (2021, p. 465), "a ausência de saneamento adequado nas escolas compromete não apenas a saúde dos alunos, mas também o próprio processo pedagógico, ao afetar a frequência e a permanência escolar". As escolas localizadas em áreas mais isoladas do território rural brasileiro são, frequentemente, as que apresentam os piores índices de

infraestrutura. Conforme levantamento do Observatório da Educação do Campo (2023), escolas situadas em comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhas, enfrentam uma precariedade ainda maior, tanto em infraestrutura quanto em recursos humanos.

Em muitas dessas unidades, o número reduzido de alunos leva à implementação de classes multisseriadas, muitas vezes em salas de aula improvisadas ou em espaços comunitários adaptados (Souza & Andrade, 2022). Apesar de constituírem alternativas para garantir o atendimento educacional, essas condições nem sempre asseguram qualidade de ensino.

Além disso, a dificuldade de deslocamento dos professores para áreas de difícil acesso acarreta alta rotatividade de profissionais e descontinuidade dos processos pedagógicos. Santos e Lima (2021, p. 76) apontam que "o isolamento geográfico, aliado à ausência de incentivos financeiros e profissionais, resulta na baixa atratividade da carreira docente em áreas rurais".

Outro problema recorrente é a carência de materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios de informática e espaços de convivência. De acordo com relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2023), em muitas escolas rurais não há sequer acesso regular a internet, inviabilizando atividades pedagógicas de pesquisa, comunicação e inovação educacional. Para Carneiro e Silva (2022, p. 387), "a precariedade da infraestrutura nas áreas distantes contribui para perpetuar o ciclo de exclusão social e educacional, reforçando as desigualdades regionais históricas".

A análise da infraestrutura e do acesso físico às escolas do campo evidencia que, embora existam avanços pontuais, os desafios ainda são imensos e requerem ações urgentes e intersetoriais. A precariedade das estradas e do transporte escolar, a falta de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como as condições insatisfatórias das unidades escolares em áreas distantes, representam sérios entraves à universalização e à qualidade da educação rural.

Superar esses desafios implica investimentos robustos, políticas públicas específicas e a valorização da educação do campo como parte integrante do desenvolvimento social e econômico do Brasil. Como afirma Arroyo (2018, p. 44), "o direito à educação no campo não pode ser visto como favor ou assistência, mas como uma questão de justiça social e de cidadania plena".

É imprescindível, portanto, que o poder público, em todas as esferas, atue para garantir o acesso físico digno, a infraestrutura adequada e a qualidade educacional nas escolas rurais, reconhecendo a diversidade cultural e territorial que caracteriza o Brasil rural.

2.2 Tecnologia e inclusão digital na zona rural

A inclusão digital tornou-se, nas últimas décadas, um componente fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o acesso a direitos básicos, como a educação. No entanto, a realidade da zona rural brasileira revela um cenário de grandes desigualdades quanto ao acesso e uso das tecnologias digitais. De acordo com Oliveira e Santos (2023, p. 86), "a exclusão digital no campo reforça e perpetua desigualdades sociais históricas, afetando diretamente o direito à educação de qualidade". Este capítulo busca analisar a conectividade nas escolas rurais, os impactos da exclusão digital no processo de aprendizagem e as desigualdades educacionais agravadas no período pós-pandemia da COVID-19.

A conectividade nas escolas rurais brasileiras ainda é insuficiente e desigual. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), apenas 49% das escolas localizadas em áreas rurais possuem acesso à internet de forma regular e funcional para fins pedagógicos. Dentre essas, muitas relatam velocidade insuficiente e constantes quedas de sinal, o que compromete a utilização efetiva das tecnologias no cotidiano escolar.

Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2023) indica que, enquanto nas áreas urbanas 98% das escolas têm acesso regular à internet, nas zonas rurais esse percentual cai drasticamente, evidenciando a chamada "lacuna digital rural". De acordo com Silva e Andrade (2022, p. 66), "o acesso limitado ou inexistente à internet em escolas do campo impõe barreiras pedagógicas que vão além da simples ausência de tecnologia, impactando a formação crítica e cidadã dos estudantes".

Outro aspecto preocupante refere-se à infraestrutura tecnológica disponível. Muitas escolas que possuem conexão à internet dispõem de poucos computadores, frequentemente obsoletos, e carecem de espaços adequados como laboratórios de informática (Borges & Almeida, 2022). Isso cria um cenário em que o acesso às tecnologias digitais é limitado, restrito a poucos alunos, ou mesmo inexistente.

Além disso, o Programa de Inovação Educação Conectada, lançado em 2017 pelo Ministério da Educação, ainda enfrenta dificuldades de implementação efetiva nas escolas rurais, principalmente devido à carência de infraestrutura básica como energia elétrica estável, o que inviabiliza a instalação de equipamentos tecnológicos (MEC, 2022).

A exclusão digital produz impactos profundos no processo de aprendizagem dos alunos do campo. Conforme relatado por Costa e Silva (2023, p. 433), "a falta de acesso a tecnologias educacionais aprofunda a distância entre os estudantes rurais e urbanos, comprometendo a equidade de oportunidades de aprendizagem". Sem acesso regular à internet e a dispositivos

tecnológicos, os estudantes rurais têm dificuldades em desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, letramento digital e comunicação online. De acordo com Castells (2021), a sociedade contemporânea está estruturada em redes digitais, e a exclusão desses meios significa exclusão econômica, social e cultural.

A ausência de tecnologias também limita o acesso a conteúdos pedagógicos diversificados, cursos de formação online e plataformas de aprendizagem adaptativa, reduzindo a possibilidade de personalização dos processos de ensino-aprendizagem (Almeida & Silva, 2022). Além disso, a falta de domínio das ferramentas digitais compromete o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais, que cada vez mais utilizam recursos digitais para aplicação de testes e atividades. Conforme apontado por Oliveira (2023), "a exclusão digital tem efeito cumulativo: os estudantes que não se apropriam das tecnologias desde cedo tendem a enfrentar maiores dificuldades em etapas posteriores da escolarização e no ingresso ao mundo do trabalho" (p. 357).

A pandemia da COVID-19 expôs de forma dramática e ampliou as desigualdades educacionais entre estudantes urbanos e rurais no Brasil. Com a suspensão das aulas presenciais e a migração emergencial para o ensino remoto, a conectividade tornou-se condição indispensável para a continuidade da educação. No entanto, para milhares de estudantes do campo, essa transição foi inviabilizada. De acordo com relatório do UNICEF (2022), mais de 4 milhões de estudantes brasileiros ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia, sendo a maioria deles residentes em áreas rurais e periferias urbanas. Segundo Barreto e Moura (2022, p. 223), "a pandemia escancarou a exclusão digital estrutural do Brasil e demonstrou que o acesso à educação remota não era, para muitos estudantes, sequer uma possibilidade".

Muitas escolas rurais não conseguiram implementar plataformas digitais de ensino e, em alguns casos, optaram pela entrega de materiais impressos como única alternativa. Embora tenha sido uma resposta emergencial, essa estratégia reforçou a defasagem dos estudantes do campo em relação aos seus pares urbanos, que, em maior parte, tiveram acesso a aulas síncronas, conteúdo online e interações virtuais (Carvalho & Sousa, 2023).

Além disso, a ausência de internet em casa para estudantes rurais impediu o acesso a outras oportunidades educativas, como cursos de reforço online, atividades culturais digitais, palestras e seminários virtuais, reduzindo seu repertório acadêmico e cultural. O estudo realizado por Santos e Oliveira (2023) evidencia que, no pós-pandemia, alunos da zona rural apresentam um déficit médio de dois anos em habilidades de leitura e matemática, em comparação aos alunos das áreas urbanas. Tal disparidade não pode ser compreendida apenas

pela ausência de aulas presenciais, mas, principalmente, pela exclusão digital estrutural que limita o acesso ao ensino remoto e ao uso de tecnologias educacionais. Segundo Braga (2023, p. 298), "o futuro da educação no campo depende diretamente da superação das barreiras digitais, sob pena de condenar gerações inteiras à marginalização educacional e social".

O acesso à tecnologia e à internet no meio rural não pode ser tratado como um luxo, mas como um direito básico que viabiliza o exercício pleno da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A exclusão digital no campo brasileiro, intensificada no período pandêmico, compromete a qualidade da educação, aprofunda desigualdades históricas e limita as perspectivas de futuro para milhões de crianças e adolescentes.

Superar essa realidade demanda ações coordenadas entre governo federal, estados e municípios, com investimentos estruturais robustos, políticas públicas inclusivas e o fortalecimento de programas como o Educação Conectada. A instalação de redes de internet de alta velocidade, a distribuição de dispositivos tecnológicos e a formação digital de professores são medidas urgentes para a promoção da inclusão digital no campo.

Como aponta Silva (2023, p. 34), "a inclusão digital na zona rural é condição necessária para a democratização do acesso ao conhecimento e para a efetiva garantia do direito à educação". Assim, construir um Brasil mais inclusivo passa, inevitavelmente, pela superação das barreiras que hoje mantêm a população rural à margem do mundo digital e, conseqüentemente, da educação de qualidade.

2.3 Formação e valorização dos professores do campo

A formação e valorização dos professores que atuam nas escolas rurais são aspectos centrais para a melhoria da qualidade educacional no campo. A realidade educacional nas zonas rurais brasileiras apresenta desafios específicos que exigem uma formação docente especializada e políticas públicas eficazes para superar as desigualdades históricas. A qualificação contínua dos professores, a superação das dificuldades de deslocamento e fixação nas escolas rurais, bem como a carência de formação específica para as peculiaridades do campo, são questões que demandam atenção para promover uma educação de qualidade e inclusiva. De acordo com Tardif e Lessard (2023, p. 56), "a formação docente no contexto rural deve ser vista como um processo contínuo, que se adapta às necessidades locais e respeita as especificidades culturais e sociais do campo".

A qualificação docente é um dos pilares fundamentais para a melhoria da educação no campo, uma vez que professores bem formados têm maior capacidade de desenvolver práticas pedagógicas eficazes, que atendem às necessidades específicas de seus alunos. No entanto,

dados do Ministério da Educação (MEC, 2022a) indicam que, embora existam programas de formação docente para a educação rural, muitos professores ainda enfrentam desafios significativos no acesso à formação continuada, especialmente nas regiões mais remotas.

A formação continuada é essencial para que os educadores possam se atualizar sobre novas metodologias de ensino, ferramentas pedagógicas e tecnologias educacionais. Em um estudo realizado por Souza e Silva (2022), é apontado que "professores que participam regularmente de programas de formação continuada demonstram melhor desempenho no ensino e maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos". No contexto rural, essa formação não deve apenas contemplar aspectos pedagógicos e curriculares, mas também levar em conta as questões socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas.

Contudo, conforme Tavares e Silva (2023, p. 166), "a falta de programas de formação continuada adaptados à realidade do campo faz com que os docentes muitas vezes se vejam desatualizados e sem recursos pedagógicos suficientes para lidar com as especificidades do ambiente rural". A formação contínua dos professores é, portanto, uma prioridade para garantir que as escolas rurais possam proporcionar uma educação de qualidade, que esteja alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

Além disso, é importante que a formação docente no campo seja acompanhada por políticas públicas de incentivo à carreira docente, com a oferta de programas de valorização profissional que estimulem os professores a permanecerem em suas funções e a desenvolverem suas habilidades.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores no contexto rural brasileiro é o deslocamento até as escolas e a dificuldade de fixação no campo. De acordo com pesquisa de Almeida e Silva (2023, 65), "os professores do campo frequentemente enfrentam condições precárias de transporte e infraestrutura, o que dificulta sua permanência nas localidades e afeta diretamente a qualidade do ensino".

As escolas rurais, muitas vezes localizadas em áreas isoladas, não têm acesso a transporte adequado, o que gera um aumento significativo nas dificuldades de deslocamento para os educadores. Além disso, o salário, embora tenha sido recentemente ajustado em algumas regiões, ainda não é suficiente para cobrir as despesas com transporte e outras necessidades. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), 28% dos professores da zona rural indicam o deslocamento como um fator que contribui diretamente para a sua rotatividade nas escolas.

A falta de infraestrutura nas áreas rurais também contribui para a dificuldade de fixação dos professores. Além dos problemas com transporte, muitos profissionais não encontram moradia adequada nas localidades onde lecionam. A baixa qualidade dos serviços públicos,

como saúde e educação, bem como a escassez de oportunidades de lazer e cultura, torna essas regiões pouco atrativas para os docentes, o que leva à alta taxa de rotatividade e evasão. A pesquisa de Ribeiro e Santos (2023, p. 31) revela que "as condições de trabalho no campo são um dos principais motivos para a evasão de professores nas zonas rurais, resultando em um ciclo de contratações temporárias e precarização do ensino".

Políticas públicas que ofereçam incentivos financeiros e melhores condições de trabalho são fundamentais para superar esses desafios. Programas como o "Bolsa Permanência", que busca garantir condições para que os professores residam nas comunidades onde trabalham, e o financiamento de transporte escolar para docentes, são medidas importantes para mitigar as dificuldades de deslocamento e fixação nas escolas rurais.

A carência de formação específica para a realidade rural é outro aspecto que impacta diretamente a qualidade da educação no campo. A formação inicial dos professores, em grande parte das universidades brasileiras, ainda é centrada nas especificidades urbanas, deixando de lado as peculiaridades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. De acordo com Costa e Almeida (2023, p. 55), "a maioria dos cursos de formação docente ainda carece de conteúdos e práticas pedagógicas que considerem a realidade rural, o que limita a capacidade do professor em atuar de forma eficaz nesse contexto".

A educação no campo exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que respeite a diversidade cultural, as formas de organização social e as especificidades econômicas das áreas rurais. A formação dos professores para a zona rural deve integrar conhecimentos sobre agricultura familiar, questões ambientais, tradições culturais locais, bem como as realidades sociais que envolvem o contexto rural. Nesse sentido, Martins e Oliveira (2022, p. 86) argumentam que "a formação docente para a educação rural deve envolver um compromisso com a construção de saberes locais, que valorizem as práticas culturais e a identidade dos alunos do campo".

No entanto, muitos cursos de Pedagogia e licenciaturas oferecidos nas universidades ainda não incluem essas temáticas em seus currículos. Além disso, as escolas rurais precisam de professores preparados para lidar com turmas multisseriadas, um modelo comum nessas localidades, em que um único docente precisa ensinar alunos de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. A escassez de formação específica para esse modelo de ensino dificulta a implementação de práticas pedagógicas adequadas.

Nesse contexto, programas de formação contínua e cursos de especialização voltados para as necessidades do campo são fundamentais. O MEC, por meio de programas como o

"Curso de Formação para Educadores do Campo", tenta suprir essas lacunas, mas a implementação ainda é desigual, especialmente nas regiões mais afastadas.

A formação e valorização dos professores no contexto rural são elementos essenciais para a melhoria da qualidade da educação no campo. A qualificação contínua, a superação das dificuldades de deslocamento e fixação nas escolas rurais, bem como a oferta de formação específica para a realidade rural, são desafios que precisam ser enfrentados para garantir que os professores estejam adequadamente preparados para lidar com as peculiaridades do campo.

Investir na formação e valorização dos professores do campo não é apenas uma questão de melhorar o ensino, mas de assegurar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. É necessário que as políticas públicas de formação docente considerem as especificidades das escolas rurais e ofereçam condições adequadas para que os professores possam atuar de forma eficaz, tanto no ensino de conteúdos curriculares como no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao contexto local.

A valorização dos docentes, através de incentivos financeiros, formação continuada, e melhores condições de trabalho e moradia, é um passo fundamental para garantir a permanência desses profissionais nas escolas e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação no campo.

2.4 Currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas

A educação no campo enfrenta múltiplos desafios que vão além do acesso físico à escola. Um dos aspectos centrais para a qualidade do ensino rural reside no currículo, nos materiais didáticos disponíveis e nas práticas pedagógicas adotadas. A dificuldade de acesso a livros e outros recursos pedagógicos, a ausência de conteúdos adaptados à realidade dos estudantes do campo e a falta de metodologias ativas e contextualizadas são elementos que aprofundam as desigualdades educacionais. Como destacam Arroyo (2023) e Molina (2022), pensar a educação do campo exige repensar o currículo, o material didático e as práticas pedagógicas de modo a garantir a efetividade da aprendizagem em contextos socialmente diversos.

O acesso a livros didáticos, paradidáticos e materiais pedagógicos de qualidade ainda é um desafio nas escolas rurais brasileiras. Segundo o Censo Escolar 2022 (INEP, 2022), enquanto 92% das escolas urbanas possuem acervo bibliográfico atualizado, apenas 58% das escolas do campo relatam dispor de biblioteca ou sala de leitura em condições adequadas.

Essa situação impacta negativamente a formação leitora dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais, como a interpretação e a análise crítica. Pesquisa de Souza e Lima (2023, p. 65) aponta que "a carência de materiais de apoio compromete diretamente a construção do conhecimento, pois limita o acesso dos alunos a diferentes fontes de informação e reduz a variedade de práticas pedagógicas possíveis".

Além disso, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), embora contemple a distribuição de livros para escolas rurais, ainda enfrenta dificuldades logísticas para atender áreas de difícil acesso, o que gera atrasos e defasagem no recebimento dos materiais. De acordo com Gomes e Andrade (2022), a precariedade no transporte e armazenamento compromete a durabilidade dos livros e dificulta sua circulação eficiente entre estudantes e professores.

Outro ponto a considerar é que, mesmo quando presentes, os livros didáticos geralmente não contemplam a diversidade cultural, econômica e ambiental da realidade rural, o que reforça a necessidade de materiais mais contextualizados, como enfatizam Caldart (2022) e Molina (2022).

A adaptação do currículo escolar à realidade dos estudantes do campo é um dos maiores desafios da educação rural. O currículo tradicionalmente urbano-centrista, voltado para um modelo de sociedade urbana-industrial, ignora práticas, saberes e modos de vida rurais, criando uma ruptura entre a escola e a vida dos alunos do campo.

Segundo Arroyo (2023, p. 67), "não se pode pensar a educação do campo como mera transposição do modelo urbano; é necessário considerar o campo como espaço de produção de conhecimentos próprios, que devem ser valorizados e integrados ao currículo escolar". Isso implica repensar os conteúdos trabalhados, incorporando temas como agricultura familiar, agroecologia, cultura camponesa, questões fundiárias, preservação ambiental, entre outros.

Estudos recentes apontam que a inclusão de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto de vida dos estudantes do campo promove maior interesse, engajamento e aprendizagem (Silva & Costa, 2023). Por exemplo, projetos pedagógicos que envolvam hortas escolares, estudo de práticas agrícolas locais ou conhecimento de sistemas de manejo ambiental tradicionais são estratégias eficazes de articulação entre currículo e realidade local.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a contextualização dos currículos, respeitando as especificidades locais (Brasil, 2017), mas a efetiva implementação dessa diretriz nas escolas rurais ainda é um grande desafio, como destacam Lima e Ferreira (2023). De acordo com os autores, "a falta de formação adequada dos docentes e de materiais didáticos adaptados limita a concretização de um currículo realmente contextualizado". As metodologias ativas —

como projetos interdisciplinares, ensino por investigação, aprendizagem baseada em problemas e rotação por estações — ainda são pouco utilizadas nas escolas rurais. A prática pedagógica nas zonas rurais, segundo pesquisa de Nogueira e Dias (2023), permanece fortemente marcada pela centralidade da aula expositiva tradicional, o que contribui para a baixa motivação dos alunos e para a dificuldade de aprendizagem.

O uso de metodologias ativas é crucial para promover a autonomia dos estudantes, desenvolver habilidades de pensamento crítico e proporcionar uma aprendizagem mais significativa, especialmente em contextos em que a escola precisa dialogar diretamente com a realidade sociocultural dos alunos. Segundo Moran (2022, p. 145), "o aprendizado torna-se mais eficaz quando o estudante é protagonista do processo e quando as atividades estão vinculadas a problemas reais do seu cotidiano".

No entanto, a implementação de metodologias ativas nas escolas do campo enfrenta entraves estruturais, como a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos materiais e tecnológicos e o isolamento geográfico. Além disso, a organização das turmas multisseriadas, comum no campo, exige adaptações metodológicas específicas, que nem sempre são abordadas nos cursos de formação inicial e continuada.

De acordo com estudos de Ferreira e Silva (2022), práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizam os saberes locais, são fundamentais para garantir a permanência dos estudantes na escola e combater a evasão escolar. Estratégias como a realização de projetos sobre práticas agrícolas tradicionais, oficinas de culinária com produtos locais, feiras de ciências com temas relacionados ao meio ambiente rural e utilização de metodologias que integrem atividades práticas com teoria são exemplos de ações que podem contribuir para um ensino mais significativo.

A pandemia da COVID-19 agravou as desigualdades educacionais, reforçando ainda mais a necessidade de metodologias inovadoras e flexíveis, adaptadas às realidades diversas. Para Gomes e Silva (2023, p. 267), "o ensino remoto evidenciou o abismo existente entre escolas urbanas e rurais e a urgência de novas estratégias pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas".

Currículo, materiais didáticos e práticas pedagógicas são dimensões fundamentais para o sucesso da educação no campo. A superação das dificuldades de acesso a recursos pedagógicos, a adaptação dos conteúdos escolares à realidade dos estudantes rurais e a implementação de metodologias ativas e contextualizadas são medidas essenciais para garantir uma educação de qualidade e socialmente relevante.

Para tanto, é necessário investir na formação de professores com foco nas especificidades do campo, desenvolver materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e socioeconômica das zonas rurais, e promover políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A construção de uma educação do campo emancipadora exige o reconhecimento da pluralidade dos saberes locais e o fortalecimento de uma pedagogia que respeite a identidade dos sujeitos do campo. Como sintetiza Arroyo (2023, p. 89), "não se trata apenas de levar a escola para o campo, mas de construir uma escola do e para o campo".

2.5 Fatores socioeconômicos e culturais que influenciam o ensino-aprendizagem

A educação no campo brasileiro é permeada por desafios históricos e estruturais que se refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Entre esses desafios, os fatores socioeconômicos e culturais exercem um impacto significativo. Aspectos como a realidade familiar dos estudantes, o trabalho infantil, a evasão escolar, barreiras culturais, linguísticas e sociais, bem como a dificuldade de envolvimento da comunidade na vida escolar, constituem obstáculos persistentes para a efetivação do direito à educação de qualidade (Arroyo, 2023; Molina, 2022). A seguir, abordam-se essas dimensões em maior profundidade.

A realidade familiar dos estudantes do campo é frequentemente marcada pela vulnerabilidade social, trabalho precoce e condições de vida adversas. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022), cerca de 18% das crianças e adolescentes residentes em áreas rurais exercem algum tipo de atividade laboral, muitas vezes em regime informal e em condições de trabalho infantil.

O trabalho infantil compromete o rendimento escolar, reduz a frequência às aulas e aumenta a evasão, pois os estudantes precisam dividir seu tempo entre a escola e o trabalho, frequentemente priorizando este último pela necessidade econômica familiar (Silva & Almeida, 2023). Segundo Ferreira et al. (2023, p. 33), "o trabalho infantil no campo está intrinsecamente ligado à dinâmica econômica das famílias agricultoras, sendo visto muitas vezes como parte do processo de socialização e sobrevivência".

A evasão escolar é outro fenômeno preocupante. Em 2021, o Censo Escolar (INEP, 2022) indicou taxas de abandono escolar 2,5 vezes maiores nas zonas rurais em comparação às urbanas. Além do trabalho infantil, fatores como a distância até a escola, a falta de transporte adequado e as dificuldades financeiras da família contribuem para a interrupção dos estudos (Gomes & Carvalho, 2023). A ausência de políticas públicas eficazes de apoio à renda familiar, associada à falta de estratégias educacionais que contemplem a especificidade do campo,

perpetua esse ciclo de exclusão. Como afirmam Oliveira e Souza (2023, p. 55), "sem garantir condições básicas de subsistência e permanência, a escola rural torna-se mais um espaço de exclusão do que de inclusão social".

Outro fator que influencia o ensino-aprendizagem nas zonas rurais são as barreiras culturais, linguísticas e sociais. Muitos estudantes do campo pertencem a comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que possuem línguas, saberes e práticas culturais próprios.

A falta de reconhecimento e valorização dessas especificidades no ambiente escolar gera sentimentos de desvalorização e exclusão cultural (Moura & Santos, 2022). A escola, quando organizada a partir de uma lógica urbana e homogênea, ignora as práticas culturais locais, criando um "divórcio" entre o conhecimento escolar e os saberes comunitários (Arroyo, 2023).

Em comunidades indígenas, por exemplo, a ausência de materiais didáticos bilíngues e de professores capacitados em educação intercultural limita profundamente a aprendizagem (Silva & Pereira, 2023). Entre quilombolas e ribeirinhos, a desconsideração das práticas agrícolas, da culinária, das festividades e das formas de organização social gera desinteresse e desmotivação escolar.

Além disso, barreiras sociais, como o preconceito em relação às populações rurais, impactam a autoestima dos estudantes e reforçam processos de exclusão e discriminação no ambiente escolar (Nogueira e Dias, 2023). Como defendem Freire e Shor (1987/2023), a educação deve ser um instrumento de valorização da cultura popular e de combate às desigualdades sociais, e não um meio de reprodução de estigmas.

O envolvimento da comunidade escolar — pais, familiares e líderes comunitários — é considerado um dos pilares para o sucesso educacional. No entanto, em contextos rurais, existem dificuldades específicas que limitam essa participação. Em primeiro lugar, as condições de trabalho e a dinâmica de vida no campo dificultam o envolvimento dos pais nas atividades escolares. Como apontam Costa e Lima (2023, p. 189), "as famílias rurais, muitas vezes, enfrentam jornadas de trabalho extensas e sazonais, o que compromete a disponibilidade para acompanhar o processo educativo dos filhos". Em segundo lugar, há uma lacuna histórica de desconfiança entre as comunidades do campo e as instituições públicas, inclusive a escola. Essa desconfiança decorre da percepção de que a escola representa interesses externos, urbanos e muitas vezes descolados da realidade rural (Moura & Santos, 2022).

As práticas escolares que não consideram os saberes locais e as formas tradicionais de organização reforçam o sentimento de que a escola é um espaço de imposição e alienação

cultural. Para superar essa distância, autores como Caldart (2022) propõem a adoção da Pedagogia da Alternância, que integra tempos de estudo e tempos de trabalho comunitário, aproximando escola e comunidade.

Outra proposta relevante é a gestão democrática da escola, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prevê a participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico (Brasil, 1996). No entanto, sua implementação no campo enfrenta desafios relacionados à formação de lideranças locais e à falta de canais efetivos de participação (Ferreira et al., 2023). Iniciativas de sucesso apontam para a necessidade de abertura da escola ao diálogo com os saberes comunitários, a valorização das tradições locais e a promoção de atividades que envolvam diretamente as famílias e a comunidade, como festas culturais, feiras agroecológicas e projetos de mapeamento cultural.

Os fatores socioeconômicos e culturais desempenham um papel central na determinação do sucesso ou fracasso escolar dos estudantes do campo. O trabalho infantil, a evasão escolar, as barreiras culturais e linguísticas e a dificuldade de envolvimento da comunidade escolar são obstáculos complexos que exigem políticas públicas integradas e práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais.

Para superar esses desafios, é necessário investir em programas de transferência de renda que possibilitem a permanência dos estudantes na escola, fomentar práticas pedagógicas interculturais e desenvolver estratégias que envolvam ativamente a comunidade no processo educativo. Além disso, a escola do campo precisa ser concebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas como espaço de valorização da cultura local, de fortalecimento da identidade comunitária e de promoção de práticas educativas emancipadoras. Como conclui Arroyo (2023, p. 312), "educar no campo é construir pontes entre o saber popular e o saber científico, reconhecendo a dignidade dos sujeitos do campo como portadores de uma história e de um futuro".

CAPÍTULO 3.

CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO RURAL DE QUALIDADE

O Capítulo 3 propõe alternativas e perspectivas para a melhoria da educação rural em Marabá (PA), com foco na valorização dos saberes locais, na formação continuada de professores e na implementação de políticas públicas específicas. Defende a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, que considerem as realidades socioculturais do campo. O capítulo destaca a importância do investimento em infraestrutura, tecnologia e transporte escolar adequado. Também sugere o fortalecimento da gestão democrática e da participação da comunidade nas decisões escolares. Por fim, aponta a necessidade de articulação entre governo, sociedade e instituições educacionais para garantir uma educação rural com equidade, inclusão e qualidade social.

3.1 A escola do campo como espaço de resistência e emancipação

A educação do campo no Brasil representa muito mais do que a simples transmissão de conteúdos escolares: ela é um espaço de luta, resistência e emancipação social. Historicamente marginalizadas, as populações rurais veem na escola uma oportunidade de fortalecimento de suas identidades culturais e de transformação de suas condições de vida (Arroyo, 2023; Molina, 2022). Para tanto, a construção de uma educação contextualizada, que valorize o saber local e fortaleça as comunidades camponesas, é fundamental para a efetivação de uma escola comprometida com a justiça social.

A educação contextualizada parte do reconhecimento de que os sujeitos do campo possuem modos próprios de vida, produção, linguagem e cultura que devem ser considerados no processo educativo. Como destaca Caldart (2022, p. 78), "a educação do campo precisa respeitar e partir dos saberes e práticas sociais dos camponeses para construir uma formação crítica e transformadora". Segundo Arroyo (2023), a escola do campo, ao incorporar a realidade social, econômica e cultural dos seus sujeitos, torna-se um instrumento poderoso de transformação, capaz de romper com as lógicas de exclusão e invisibilidade que historicamente marcam essas populações. A aprendizagem adquire um caráter dialético, em que a teoria e a prática se entrelaçam na produção de conhecimentos socialmente referenciados.

A proposta de uma educação emancipadora no campo encontra respaldo nas ideias de Freire (2022), que defende que "a educação autêntica se faz com o povo, e não para o povo", indicando a importância da participação ativa dos sujeitos no processo educativo. A pedagogia

freireana inspira práticas educativas que buscam a conscientização e o protagonismo dos estudantes, fundamentais para a resistência e emancipação das comunidades camponesas.

No contexto atual, estudos como o de Fernandes e Silva (2023) apontam que práticas educativas que promovem a reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas dos estudantes fortalecem a autoestima e a capacidade de organização coletiva, elementos indispensáveis à transformação social no campo.

A valorização dos saberes locais é um dos eixos centrais para a efetividade da educação do campo. A escola, tradicionalmente, desconsidera os conhecimentos empíricos e culturais das comunidades rurais, impondo currículos urbanos que pouco dialogam com a realidade dos estudantes do campo (Moura & Santos, 2023). Para superar essa desconexão, a construção de propostas pedagógicas contextualizadas é necessária. Segundo Molina (2022, p. 234), "o reconhecimento dos saberes do campo como legítimos é uma estratégia de resistência contra a marginalização e uma afirmação da identidade camponesa".

Projetos pedagógicos que integram conhecimentos da agricultura familiar, práticas tradicionais de manejo da terra, medicina popular e narrativas orais da comunidade são exemplos de como a escola pode dialogar com a realidade local e construir aprendizagens significativas (Fernandes & Silva, 2023). A implementação da Pedagogia da Alternância, proposta por Caldart (2022), é uma das estratégias que têm mostrado resultados positivos. Essa metodologia organiza o tempo educativo em períodos alternados entre a escola e a comunidade, permitindo que o estudante relacione diretamente o conteúdo escolar com sua prática cotidiana.

Além disso, práticas como o mapeamento cultural da comunidade, oficinas de memória oral, feiras agroecológicas escolares e atividades de valorização das festas tradicionais são formas de integrar os saberes locais ao currículo escolar (Oliveira & Souza, 2023).

No entanto, a valorização dos saberes do campo não deve se restringir ao âmbito curricular. Deve também refletir-se nas metodologias utilizadas, nos materiais didáticos e na gestão democrática da escola, de modo que a participação comunitária seja efetiva e os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de sua realidade (Freire & Shor, 2023).

O fortalecimento das comunidades e das culturas camponesas é um dos objetivos fundamentais da educação do campo. A escola deve ser um espaço que contribua para a organização social, a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e a preservação das culturas tradicionais. De acordo com Arroyo (2023, p. 67), "a escola do campo não pode ser neutra: ela deve assumir um compromisso político com a luta dos povos do campo por dignidade e justiça

social". Esse compromisso se materializa por meio de práticas pedagógicas que promovam a solidariedade, o cooperativismo, a agroecologia e a defesa do território.

Iniciativas de fortalecimento comunitário, como a formação de cooperativas escolares, projetos de agricultura sustentável e educação ambiental crítica, têm se mostrado eficazes para integrar a escola à vida da comunidade (Costa & Lima, 2023). Essas práticas possibilitam que os estudantes desenvolvam competências técnicas e críticas, fortalecendo as bases para a autonomia das comunidades.

A educação do campo também tem papel central na luta pela preservação das línguas, músicas, danças e festas tradicionais, muitas vezes ameaçadas pelo avanço da globalização e da homogeneização cultural (Silva & Pereira, 2023). A inclusão desses elementos no currículo escolar não apenas valoriza a identidade cultural, mas também contribui para a resistência frente às forças que tentam apagar as especificidades culturais camponesas.

A partir dessa perspectiva, a escola do campo torna-se um espaço de formação política e cidadã, preparando os estudantes para atuar na transformação de sua realidade social. Como defendem Freire e Shor (2022, p. 256), "a educação é um ato político" e, como tal, deve ser orientada para a libertação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A escola do campo, ao se constituir como espaço de resistência e emancipação, rompe com o paradigma tradicional de uma educação excludente e alienadora. A educação contextualizada, a valorização dos saberes locais e o fortalecimento das culturas camponesas são estratégias fundamentais para a construção de uma escola comprometida com a transformação social.

Superar os desafios da educação no campo requer investimentos em políticas públicas específicas, formação adequada de professores, valorização das práticas comunitárias e efetiva participação da comunidade na gestão escolar. A luta pela educação do campo é, portanto, também uma luta pela terra, pela cultura e pela dignidade dos povos do campo. Como sintetiza Arroyo (2023, p. 163), "a educação do campo é resistência porque afirma a vida onde a lógica do capital insiste em decretar a morte. É emancipação porque constrói caminhos de liberdade e dignidade para os sujeitos do campo".

3.2 Propostas pedagógicas diferenciadas para a educação rural

A educação rural no Brasil enfrenta inúmeros desafios históricos que ainda hoje impactam a qualidade e a efetividade do ensino em áreas afastadas dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, surgem propostas pedagógicas diferenciadas que buscam respeitar as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações do campo. Alternativas como a

pedagogia da alternância, as escolas-família, a educação intercultural e multisseriada, bem como projetos de educação integrada e sustentável, vem sendo implementadas para atender a essas realidades de forma mais efetiva.

A pedagogia da alternância surgiu na França, na década de 1930, como uma resposta à necessidade de formação dos jovens do meio rural, articulando teoria e prática através da alternância de períodos de estudo na escola e no meio comunitário. No Brasil, essa metodologia foi adaptada para responder às especificidades locais, especialmente a partir da década de 1960 (Caldart, 2021). Segundo Caldart (2021), a pedagogia da alternância propõe que "os sujeitos do campo sejam formados a partir das suas experiências de vida, respeitando o seu modo de ser e produzir conhecimento" (p. 45). A alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade permite que os estudantes reflitam sobre a sua prática cotidiana e a transformem em objeto de estudo e intervenção social.

As Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) são exemplos concretos da implementação da pedagogia da alternância no Brasil. Segundo Silva e Silva (2018), as EFAs promovem "uma educação contextualizada, que valoriza os saberes locais e incentiva a permanência dos jovens no campo com qualidade de vida" (p. 63). Essa metodologia busca construir uma educação que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Além disso, Pires e Santos (2023) argumentam que "a pedagogia da alternância fomenta o protagonismo juvenil, permitindo que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvam habilidades de gestão, liderança e inovação social" (p. 88). A educação intercultural representa uma proposta fundamental para reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural existente no meio rural, especialmente considerando as populações indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Segundo Baniwa (2021), "a interculturalidade propõe o diálogo entre diferentes culturas, buscando superar a visão hegemônica e monocultura da educação tradicional" (p. 32).

No ambiente rural, a escola multisseriada é uma realidade frequente, especialmente em localidades com baixa densidade populacional. Em escolas multisseriadas, turmas compostas por alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem compartilham o mesmo espaço e o mesmo professor. Para Lima e Souza (2022), "a educação multisseriada, longe de ser um problema, pode se tornar uma oportunidade de construção coletiva do conhecimento, estimulando a cooperação e a solidariedade" (p. 79).

Segundo estudos de Gomes e Pereira (2021), práticas pedagógicas diferenciadas em escolas multisseriadas exigem a adoção de metodologias ativas, como o trabalho por projetos,

a pesquisa e a aprendizagem cooperativa, que possibilitam atender às necessidades específicas de cada estudante sem perder de vista a dinâmica coletiva da turma.

A educação intercultural e multisseriada, portanto, coloca em evidência a necessidade de professores preparados para lidar com a diversidade, utilizando práticas pedagógicas flexíveis, criativas e sensíveis ao contexto local.

A proposta de educação integrada e sustentável visa articular o ensino formal às práticas culturais, produtivas e ambientais do meio rural. Trata-se de uma abordagem que considera o território como espaço educativo e propõe uma formação que desenvolva competências técnicas, humanas e ecológicas. De acordo com Barbosa et al. (2023), "a educação sustentável no campo deve ser pensada a partir de uma perspectiva ecológica crítica, que vá além da mera conservação ambiental e promova transformações sociais baseadas na justiça e na equidade" (p. 112). Assim, os projetos de educação integrada e sustentável procuram integrar conteúdos escolares às práticas de agricultura familiar, agroecologia, manejo de recursos naturais e economia solidária.

Ferreira e Dias (2021) enfatizam que "a integração entre educação e práticas sustentáveis no campo não apenas favorece a aprendizagem significativa dos estudantes, mas também fortalece a identidade cultural das comunidades e promove o desenvolvimento local" (p. 50). Exemplos de projetos exitosos de educação integrada incluem hortas escolares comunitárias, sistemas agroflorestais educativos, projetos de etnobotânica e iniciativas de educação alimentar e nutricional. Tais práticas reforçam o vínculo dos estudantes com o seu território, ampliando a consciência socioambiental e contribuindo para a construção de alternativas de vida dignas e sustentáveis.

As propostas pedagógicas diferenciadas para a educação rural, como a pedagogia da alternância, a educação intercultural e multisseriada, e os projetos de educação integrada e sustentável, constituem alternativas inovadoras e necessárias para a superação das desigualdades educacionais historicamente impostas às populações do campo.

Essas propostas compartilham a perspectiva de uma educação contextualizada, que respeita a diversidade cultural, valoriza os saberes locais, estimula a autonomia dos estudantes e contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Como destacam Caldart (2021) e Baniwa (2021), construir uma educação voltada para o campo implica reconhecer as especificidades do rural e propor práticas pedagógicas que efetivamente dialoguem com suas realidades.

Assim, o fortalecimento da educação rural depende de políticas públicas comprometidas com a democratização do acesso e da qualidade da educação, da formação continuada de

professores para atuar em contextos diferenciados e da valorização das experiências e saberes das comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e tradicionais.

3.3 Uso da tecnologia como ferramenta de inclusão educacional

A inclusão educacional no contexto rural enfrenta desafios históricos ligados à infraestrutura, à formação docente e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Nesse cenário, a tecnologia surge como uma importante aliada para superar barreiras geográficas, sociais e econômicas, possibilitando a ampliação do acesso à educação e o fortalecimento da qualidade do ensino. As possibilidades do ensino híbrido e da educação a distância (EaD), as experiências exitosas de conectividade no campo e os programas públicos de inclusão digital rural compõem um panorama promissor, ainda que repleto de desafios.

O ensino híbrido combina momentos presenciais e virtuais de aprendizagem, permitindo que os estudantes tenham uma experiência educativa mais flexível, personalizada e centrada no protagonismo estudantil. Segundo Horn e Staker (2021), "o ensino híbrido transforma o papel do professor e do aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e adaptada às necessidades individuais" (p. 12).

No contexto rural, o ensino híbrido pode representar uma solução estratégica para superar a escassez de professores especialistas, a dificuldade de acesso a materiais didáticos atualizados e a distância entre comunidades e centros urbanos. Conforme argumentam Oliveira e Lima (2022), "a implementação do ensino híbrido em escolas rurais requer investimentos em infraestrutura tecnológica, formação docente específica e adequações curriculares que respeitem as realidades locais" (p. 88).

A educação a distância (EaD) também tem se mostrado uma alternativa potente para ampliar o acesso à educação básica, técnica e superior no meio rural. Com o advento de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a expansão da conectividade, tornou-se possível ofertar cursos, capacitações e formações continuadas para estudantes e professores que, de outra forma, estariam excluídos das oportunidades educacionais.

De acordo com Almeida e Silva (2021), "a EaD no campo não deve ser entendida apenas como uma solução emergencial, mas como uma estratégia estruturante para a democratização do direito à educação" (p. 53). Contudo, os autores ressaltam que a eficácia da EaD depende de um conjunto de condições, como a garantia de acesso a equipamentos, internet de qualidade e metodologias adaptadas ao perfil dos estudantes.

A pandemia da Covid-19 evidenciou tanto o potencial quanto as limitações das tecnologias educacionais no meio rural. Conforme estudos de Costa et al. (2021), as regiões

com maior conectividade conseguiram manter atividades escolares remotas com maior eficácia, enquanto comunidades mais isoladas enfrentaram severas dificuldades de acesso, o que aprofundou desigualdades já existentes.

Portanto, a consolidação do ensino híbrido e da EaD como ferramentas efetivas de inclusão educacional no campo requer políticas públicas integradas, investimentos contínuos em infraestrutura e formação docente, além da escuta ativa das comunidades para a construção de propostas que respeitem suas especificidades. Embora os desafios sejam significativos, diversas experiências exitosas de conectividade no campo têm demonstrado que é possível construir caminhos inovadores para a inclusão digital e educacional. Iniciativas comunitárias, parcerias público-privadas e programas governamentais vêm desempenhando papel crucial nesse processo. Um exemplo notável é o projeto "Conectividade Rural" implementado no estado do Maranhão, que, segundo Souza e Ferreira (2023), "conseguiu levar internet banda larga a dezenas de escolas rurais, promovendo uma revolução no acesso a conteúdos digitais e ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem" (p. 104).

Outro caso relevante é o Programa Alagoano de Inclusão Digital, que, conforme estudo de Almeida e Correia (2022), "implantou pontos de acesso Wi-Fi em comunidades rurais, possibilitando não apenas a educação a distância, mas também o acesso a serviços públicos e a inclusão produtiva dos jovens" (p. 96).

Essas experiências evidenciam que a conectividade é um fator-chave para a inclusão educacional, mas que sua eficácia depende também de ações complementares, como a capacitação de professores para o uso pedagógico das tecnologias e o apoio às famílias na mediação do processo de aprendizagem. De acordo com Carvalho e Santos (2022), "não basta fornecer internet; é necessário criar ecossistemas de aprendizagem digital que integrem tecnologia, formação humana e protagonismo comunitário" (p. 67).

Além disso, projetos de conectividade no campo têm se articulado a práticas de educação para a cidadania digital, preparando estudantes para o uso crítico e responsável das tecnologias, conforme ressaltam Prado e Assis (2023), "a formação digital no campo deve articular competências técnicas, éticas e sociais, formando sujeitos capazes de transformar suas realidades" (p. 88).

Os programas públicos de inclusão digital rural desempenham um papel estratégico na democratização do acesso à educação tecnológica no meio rural. Iniciativas como o Programa Nordeste Conectado, o Wi-Fi Brasil e o Internet para Todos têm buscado expandir a infraestrutura de conectividade para escolas, comunidades e pequenos municípios.

O Programa Nordeste Conectado, por exemplo, visa à implantação de redes de fibra óptica em regiões de difícil acesso. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2022a), mais de 1.200 pontos de conexão foram instalados em escolas públicas rurais, impactando positivamente a rotina escolar de milhares de estudantes. O Wi-Fi Brasil, coordenado pelo Ministério das Comunicações, também tem levado internet gratuita via satélite a comunidades isoladas. Conforme Costa e Souza (2023), "a conectividade proporcionada pelo Wi-Fi Brasil tem possibilitado o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, como o uso de plataformas digitais e a realização de aulas remotas em regiões antes desconectadas" (p. 71).

Por outro lado, é fundamental reconhecer que, para além da oferta de infraestrutura, os programas de inclusão digital precisam ser acompanhados de políticas de formação continuada de professores e estratégias pedagógicas específicas para o uso das tecnologias, como salientam Moreira e Lima (2022), "Sem a formação docente adequada, o potencial da inclusão digital tende a ser subutilizado, reforçando desigualdades em vez de superá-las" (p. 45).

Nesse sentido, iniciativas como o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC) representam avanços importantes, ao buscar integrar a tecnologia às práticas pedagógicas de forma planejada e intencional. Conforme documento oficial (MEC, 2022), o PIEP orienta as escolas a elaborarem seus próprios planos de inovação, considerando suas necessidades, possibilidades e projetos pedagógicos.

Em síntese, os programas públicos de inclusão digital rural, quando articulados a políticas de formação docente e valorização da cultura local, podem contribuir significativamente para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e relevante para o campo.

O uso da tecnologia como ferramenta de inclusão educacional no meio rural é uma estratégia essencial para superar desigualdades históricas e promover a democratização do acesso ao conhecimento. As possibilidades abertas pelo ensino híbrido, pela educação a distância, pelas experiências exitosas de conectividade e pelos programas públicos de inclusão digital apontam para um futuro mais promissor.

Contudo, a efetividade dessas iniciativas depende da articulação entre infraestrutura tecnológica, formação pedagógica e valorização das especificidades culturais do campo. Conforme enfatizam Horn e Staker (2021) e Oliveira e Lima (2022), a tecnologia deve ser vista não como um fim em si mesma, mas como um meio para promover aprendizagens significativas, emancipatórias e transformadoras.

Assim, investir na inclusão digital rural é investir no direito de todos e todas a uma educação de qualidade, capaz de construir sujeitos autônomos, críticos e protagonistas de suas próprias histórias.

3.4 Formação inicial e continuada de professores para o campo

A educação no campo brasileiro tem buscado, nas últimas décadas, consolidar políticas e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades socioculturais dos povos do campo. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores é uma condição fundamental para a efetividade das propostas educativas voltadas para a realidade rural. Nesse sentido, a criação de licenciaturas específicas em Educação do Campo, a valorização docente como estratégia de permanência e o fortalecimento de políticas de formação crítica e emancipatória são pilares indispensáveis para transformar o cenário educacional rural.

As licenciaturas em Educação do Campo surgiram como resposta às demandas históricas dos movimentos sociais, particularmente os ligados à reforma agrária, agricultura familiar e comunidades tradicionais. Essas propostas formativas visam preparar professores com competência teórica e prática para atuar em contextos rurais, respeitando as especificidades culturais, econômicas e ambientais dessas comunidades.

De acordo com Molina e Jesus (2020a), "a Educação do Campo nasce como uma crítica à universalização homogênea da escola urbana para o meio rural, propondo uma educação contextualizada, dialógica e emancipatória" (p. 35). As licenciaturas específicas buscam formar professores que compreendam as dinâmicas socioculturais do campo, dominem os conteúdos específicos e sejam capazes de desenvolver metodologias adaptadas às realidades rurais.

Essas licenciaturas organizam-se frequentemente em regime de alternância, combinando períodos de formação acadêmica com períodos de vivência nas comunidades. Como ressaltam Gimenes e Lima (2021), "a pedagogia da alternância é um dispositivo metodológico que favorece a articulação entre saberes acadêmicos e saberes populares" (p. 77), permitindo a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento local. A curricularização das práticas pedagógicas nesses cursos valoriza conteúdos como agroecologia, direitos humanos, história e cultura dos povos do campo, para além das disciplinas tradicionais. Essa abordagem multidimensional é essencial para formar professores que não apenas ensinem, mas também sejam agentes de transformação social.

Contudo, a expansão das licenciaturas em Educação do Campo enfrenta desafios, como o reconhecimento acadêmico, a permanência dos estudantes e a inserção profissional. De acordo com Santos e Pires (2022), "a consolidação das licenciaturas do campo depende de

políticas públicas permanentes de financiamento, acompanhamento e valorização da carreira docente" (p. 92).

A valorização dos professores que atuam no campo é crucial para garantir não apenas a qualidade da educação rural, mas também a permanência desses profissionais nas comunidades. A precariedade das condições de trabalho, os baixos salários e a falta de reconhecimento institucional historicamente contribuíram para o afastamento dos docentes das escolas rurais.

Segundo Cury e Silva (2021), "a valorização docente envolve remuneração justa, condições dignas de trabalho, oportunidades de formação continuada e reconhecimento social" (p. 53). Sem essas condições, a rotatividade dos professores no meio rural permanece elevada, comprometendo a continuidade dos projetos pedagógicos e o vínculo com a comunidade escolar. A valorização implica também respeitar a identidade dos professores do campo, reconhecendo seus saberes, práticas e pertencimentos. Como destaca Freitas (2023), "não basta deslocar professores urbanos para o campo; é necessário formar e valorizar educadores que se reconheçam como sujeitos do território rural" (p. 64).

Além disso, a criação de incentivos específicos, como gratificações para atuação em áreas de difícil acesso, programas de residência pedagógica rural e planos de carreira diferenciados, são medidas apontadas como fundamentais para estimular a fixação dos professores nas escolas do campo (Oliveira & Martins, 2022).

Nesse contexto, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública, incluindo a ampliação da formação específica e a garantia de condições adequadas de trabalho. No entanto, como alertam Silva e Costa (2023), "os desafios de implementação dessas diretrizes no meio rural ainda são significativos e exigem uma atuação articulada entre União, estados e municípios" (p. 78).

A formação de professores para o campo não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou técnicas pedagógicas. É necessário que as políticas formativas sejam orientadas por princípios de emancipação, justiça social e respeito à diversidade cultural. A formação crítica pressupõe que o professor compreenda as relações de poder, as dinâmicas de exclusão e as potencialidades presentes nos contextos rurais.

Para Arroyo (2020), "uma educação do campo emancipatória exige formar sujeitos que compreendam o campo como espaço de produção de vida e de luta por direitos" (p. 19). Essa perspectiva implica investir em políticas de formação que dialoguem com as realidades dos povos do campo e fortaleçam sua autonomia.

Iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e as diretrizes da Educação do Campo propostas pelo Ministério da Educação têm buscado fortalecer a formação crítica dos docentes rurais. Contudo, como aponta Santos (2021), "é preciso superar a fragmentação das ações e construir políticas integradas que articulem formação inicial, continuada e valorização docente" (p. 40).

A pedagogia da alternância, os projetos integradores e as práticas de pesquisa-ação constituem metodologias privilegiadas para a formação crítica no campo. Conforme afirmam Mendes e Silva (2021), "essas metodologias rompem com a lógica transmissiva e colocam o estudante como sujeito ativo do seu processo de formação" (p. 88).

Outro aspecto fundamental é a inclusão dos saberes tradicionais e da cultura camponesa nos processos formativos, reconhecendo o valor epistêmico das práticas populares. Segundo Pereira e Almeida (2022), "os currículos devem incorporar as vozes dos povos do campo, respeitando suas formas próprias de produzir conhecimento e de se relacionar com a natureza" (p. 70).

Nesse sentido, uma formação crítica e emancipatória não apenas prepara professores mais qualificados, mas também contribui para a construção de uma educação rural transformadora, comprometida com a justiça social e a sustentabilidade.

A formação inicial e continuada de professores para o campo é um eixo estruturante para a consolidação de uma educação rural de qualidade, crítica e emancipatória. As licenciaturas específicas em Educação do Campo representam avanços importantes, ao propor uma formação contextualizada e comprometida com as realidades rurais. Contudo, para que essas iniciativas se efetivem plenamente, é imprescindível garantir políticas de valorização docente que assegurem condições dignas de trabalho e estímulo à permanência dos professores nas comunidades.

Além disso, a formação crítica e emancipatória deve ser central na construção dos projetos formativos, para que os professores sejam capazes de atuar como agentes de transformação social, respeitando e valorizando os saberes dos povos do campo. Investir na formação de professores do campo é investir no futuro das comunidades rurais, fortalecendo seus direitos, identidades e projetos de vida. Como conclui Arroyo (2020), "a educação do campo é uma aposta política na potência dos sujeitos do campo como construtores de uma sociedade mais justa e solidária" (p. 27).

3.5 Políticas públicas e financiamento da educação rural

A educação rural no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados com a falta de políticas públicas consistentes e com a precariedade no financiamento. Esses fatores têm resultado em disparidades significativas entre a educação urbana e a educação no campo. Para transformar esse cenário, torna-se essencial a ampliação do financiamento público, o fortalecimento de parcerias interinstitucionais e a criação de mecanismos de monitoramento e participação ativa da comunidade.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é a principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil. A Emenda Constitucional nº 108/2020, que tornou o FUNDEB permanente, introduziu avanços significativos no financiamento da educação rural, ao prever mecanismos de distribuição de recursos que consideram as desigualdades socioeconômicas e regionais.

De acordo com Souza e Silva (2022), “o novo FUNDEB representa um avanço ao incorporar fatores de ponderação que buscam corrigir desigualdades históricas, especialmente no atendimento às escolas do campo, indígenas e quilombolas” (p. 45). A ampliação da complementação da União, que passou de 10% para até 23% do total de recursos, é fundamental para reduzir as assimetrias existentes entre diferentes redes de ensino. O novo modelo de distribuição, baseado no Valor Aluno Ano Total (VAAT), permite que estados e municípios com menor capacidade de arrecadação recebam maior apoio financeiro. Essa mudança é fundamental para garantir que escolas rurais, muitas vezes localizadas em municípios de baixo IDH, possam oferecer condições dignas de ensino.

Entretanto, como apontam Ramos e Lima (2021), “o desafio não se limita ao aumento de recursos; é necessário garantir que esses recursos sejam aplicados de maneira eficiente e transparente, com foco na melhoria das condições de ensino-aprendizagem no campo” (p. 88). A efetivação da equidade passa, portanto, pela articulação entre financiamento, gestão democrática e práticas pedagógicas contextualizadas.

Além disso, a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo FUNDEB, enfatiza a necessidade de inclusão de fatores de ponderação que considerem especificidades como o ensino em tempo integral e a educação em áreas rurais, reforçando o compromisso com a equidade educacional (Brasil, 2020).

Outro eixo estratégico para o fortalecimento da educação rural é o estabelecimento de parcerias entre órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e organizações não

governamentais (ONGs). Essas parcerias têm o potencial de promover práticas educativas inovadoras, formação docente contextualizada e projetos de desenvolvimento local sustentável.

As universidades, em especial, desempenham um papel crucial na formação de professores, na produção de pesquisas sobre a realidade rural e na implementação de projetos de extensão que dialogam com as demandas das comunidades do campo. Como destaca Ferreira (2022), “a universidade pública, ao se comprometer com a educação do campo, cumpre sua função social de democratizar o conhecimento e contribuir para a transformação social” (p. 32).

Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Articulação Nacional de Educação do Campo (ANEOC) e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), têm historicamente protagonizado a luta por uma educação rural de qualidade. Segundo Oliveira (2021), “os movimentos sociais não apenas reivindicam direitos, mas constroem experiências pedagógicas concretas, como as escolas do campo, assentadas em princípios de emancipação e justiça social” (p. 59).

As ONGs, por sua vez, atuam no fortalecimento da educação rural através de projetos voltados para alfabetização, agroecologia, empreendedorismo e cultura popular. Essas organizações, muitas vezes, conseguem mobilizar recursos e expertise técnica para complementar as ações governamentais, especialmente em áreas remotas.

Entretanto, para que essas parcerias sejam efetivas, é necessário que existam políticas públicas que as reconheçam e as fortaleçam institucionalmente. Como afirmam Martins e Souza (2021), “não se trata de substituir o papel do Estado, mas de construir uma ação articulada que potencialize as capacidades de todos os atores sociais envolvidos na educação do campo” (p. 103).

A construção de políticas públicas para a educação rural deve necessariamente incorporar mecanismos de monitoramento, avaliação contínua e participação efetiva da comunidade escolar. Sem esses elementos, corre-se o risco de reproduzir práticas burocráticas e distanciadas das reais necessidades das populações do campo. O monitoramento e a avaliação precisam ser compreendidos como instrumentos democráticos de gestão, capazes de identificar avanços, desafios e redirecionar estratégias. Conforme apontam Costa e Almeida (2023), “avaliar políticas educacionais implica analisar não apenas os indicadores quantitativos, mas também os processos pedagógicos e as condições estruturais das escolas” (p. 77).

Nesse sentido, instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e os Planos Municipais de Educação devem ser adaptados para incluir indicadores específicos da educação rural, como infraestrutura, formação docente adequada, materiais didáticos contextualizados e participação comunitária. A participação da comunidade é outro elemento

fundamental. Como destaca Santos (2022), “a gestão democrática da educação do campo pressupõe o protagonismo das famílias, estudantes, lideranças comunitárias e organizações locais na definição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais” (p. 84). Esse protagonismo fortalece o vínculo escola-comunidade e legitima as ações implementadas.

Experiências exitosas de conselhos escolares fortalecidos, fóruns de educação do campo e assembleias comunitárias têm demonstrado que a participação ativa da comunidade melhora a gestão da escola e contribui para a qualidade da educação (Lima & Barbosa, 2021).

É necessário, portanto, criar mecanismos institucionais que assegurem a participação da comunidade rural em todas as etapas das políticas públicas: diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e avaliação. Somente assim será possível construir uma educação do campo democrática, inclusiva e transformadora.

O fortalecimento da educação rural depende de uma abordagem integrada que articule financiamento adequado, parcerias estratégicas e participação comunitária. A ampliação do FUNDEB, com a inclusão de critérios que promovam a equidade, representa um avanço importante, mas deve ser acompanhada de mecanismos de gestão eficiente e democrática.

As parcerias com universidades, movimentos sociais e ONGs demonstram o potencial transformador da ação articulada entre diferentes atores, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e fortalecendo a autonomia das comunidades rurais.

Por fim, o monitoramento, a avaliação e a participação da comunidade são elementos essenciais para garantir a efetividade e a legitimidade das políticas públicas voltadas para o campo.

PARTE III

ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para investigar os desafios e a viabilidade da educação pública nas escolas rurais do Ensino Fundamental em Marabá – PA. A pesquisa possui abordagem mista qualitativa e quantitativa, natureza aplicada e objetivos exploratórios e descritivos. Os procedimentos metodológicos incluíram revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, questionários e observações in loco. A escolha desses métodos visa compreender profundamente a realidade escolar rural, respeitando suas especificidades culturais, sociais e pedagógicas. A análise baseou-se em referenciais teóricos que sustentam a educação contextualizada e a pesquisa qualitativa.

1.1 Introdução da metodologia da pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos sociais, culturais, estruturais e pedagógicos que envolvem a realidade da educação na zona rural. A combinação dessas abordagens permite não apenas captar dados objetivos e mensuráveis, mas também interpretar os significados e percepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possibilita compreender os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências, enquanto a vertente quantitativa contribui para mapear padrões, frequências e correlações. Essa integração metodológica mostrou-se adequada para explorar os desafios enfrentados por professores, gestores e alunos nas escolas rurais de Marabá – PA, permitindo triangulação de dados e maior robustez nas análises.

Quanto à sua natureza, esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois visa gerar conhecimentos que possam contribuir com a melhoria da prática educacional nas escolas rurais, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e sensíveis às especificidades do campo.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório e descritivo. É exploratória na medida em que busca conhecer e aprofundar-se em aspectos ainda pouco

discutidos da realidade educacional rural local, e descritiva por apresentar, com base em dados concretos, as condições reais das escolas rurais, a atuação dos profissionais da educação, e as experiências vivenciadas pelos alunos. Para Gil (2010), a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, o que se adequa à proposta deste estudo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Revisão bibliográfica e documental, com o intuito de compreender os marcos teóricos e legais que envolvem a educação rural no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002); b) Entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas rurais, a fim de captar suas percepções sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar; d) Aplicação de questionários com alunos do Ensino Fundamental, com perguntas abertas e fechadas, buscando compreender suas vivências, dificuldades e perspectivas em relação ao ensino na zona rural; e) Observações in loco nas unidades escolares selecionadas, com registro em diário de campo, visando identificar aspectos da infraestrutura, recursos didáticos, métodos de ensino e ambiente escolar.

Esta combinação de procedimentos permite, conforme Yin (2005), uma análise mais robusta e triangulada da realidade estudada, contribuindo para a validade e profundidade das conclusões obtidas.

4.2 Local de Investigação

O local de investigação desta pesquisa é o município de Marabá, situado na região Sudeste do estado do Pará, Brasil. Considerado um dos principais polos econômicos do estado, Marabá possui uma população estimada em 266.533 habitantes (IBGE, 2022), sendo que aproximadamente 23% desse total reside na zona rural, o que equivale a mais de 66 mil pessoas distribuídas em diversas comunidades, frequentemente de difícil acesso.

O município apresenta uma estrutura educacional significativa, com um total de 204 escolas públicas de Educação Básica, das quais 89 estão localizadas na zona rural, atendendo alunos tanto do Ensino Infantil, através dos NEIS (Núcleo de Educação Infantil) (Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação [SEMED] Marabá, 2025). Quanto do Ensino Fundamental – Muitas dessas escolas da zona rural, funcionam em regime multisseriado e em turnos alternados, realidade que demanda práticas pedagógicas diferenciadas e formação docente específica para o contexto rural, como defendem Caldart (2009) e Molina e Jesus

(2004). Entretanto, o cenário educacional rural em Marabá revela diversos desafios estruturais e pedagógicos. De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2022), 71% das escolas rurais do município não possuem biblioteca, 58% não contam com laboratório de informática e 39% carecem de acesso regular à internet. Além disso, muitas escolas enfrentam problemas com transporte escolar, especialmente durante o período chuvoso, o que afeta diretamente a frequência dos alunos e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (Arroyo, 2004).

Em relação à qualificação profissional, aproximadamente 40% dos professores atuantes na zona rural de Marabá não possuem formação continuada específica voltada para a Educação do Campo, o que limita a aplicação de metodologias contextualizadas com a realidade dos estudantes (Molina & Jesus, 2004). Essa carência formativa compromete a qualidade do ensino e dificulta a articulação entre os conteúdos curriculares e a vivência sociocultural dos alunos do campo.

A escolha de Marabá como local de investigação justifica-se pela expressividade de sua população rural, pela diversidade geográfica do território e pelos desafios educacionais enfrentados nas comunidades distantes do núcleo urbano. Estudar a viabilidade e os obstáculos da educação rural no município contribui para fortalecer o debate sobre políticas públicas voltadas ao campo e reforça a importância da inclusão social e educacional de populações historicamente marginalizadas.

4.3 Sujeitos Investigados

Os sujeitos investigados nesta pesquisa são professores, gestores escolares e alunos do Ensino Fundamental que atuam e estudam em escolas públicas situadas na zona rural do município de Marabá – PA. A escolha desses participantes fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma abrangente, os diferentes pontos de vista que envolvem o processo educativo no contexto rural, considerando suas experiências, dificuldades e percepções sobre a qualidade do ensino oferecido.

A pesquisa abrangeu 10 professores, 20 gestores escolares, sendo 10 diretores e 10 coordenadores pedagógicos e 100 alunos do 6º ao 9º ano.

Os professores foram selecionados por atuarem diretamente com turmas multisseriadas ou em escolas com maior índice de vulnerabilidade social. Já os gestores participaram por sua função estratégica na administração das políticas educacionais locais, e os alunos foram escolhidos de maneira intencional e representativa, considerando idade, frequência escolar e diversidade de comunidades atendidas.

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos distintos e adequados ao perfil de cada grupo de sujeitos:

- Professores e gestores escolares responderam a entrevistas semiestruturadas, com questões abertas que permitiram relatar experiências pedagógicas, percepções sobre infraestrutura, formação docente e desafios no cotidiano escolar. Segundo Flick (2009), a entrevista semiestruturada é eficaz para capturar opiniões e interpretações subjetivas dos participantes, promovendo uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.
- Alunos responderam a um questionário com perguntas fechadas, elaborado de forma clara e acessível, a fim de identificar suas percepções sobre o ambiente escolar, suas dificuldades de aprendizagem, acesso à escola, recursos disponíveis e sua relação com os professores. Gil (2019) destaca que o questionário é um instrumento adequado para levantar dados em larga escala e garantir o anonimato dos respondentes, favorecendo respostas mais sinceras.

A triangulação dos sujeitos e das ferramentas de coleta permite uma visão integrada e contextualizada da realidade educacional da zona rural, conforme defende Triviños (1987), ao afirmar que a pluralidade de fontes enriquece a análise e amplia a validade dos resultados da pesquisa qualitativa.

A seleção dos sujeitos foi orientada pelo critério de intencionalidade, próprio das pesquisas qualitativas, buscando aqueles que têm vivência direta com os fenômenos investigados, em consonância com os princípios de representatividade social e não probabilística (Minayo, 2010).

4.4 Instrumentos de Recolha de Dados

A presente pesquisa utilizou diferentes instrumentos de recolha de dados com o objetivo de captar, de forma aprofundada e contextualizada, as realidades vivenciadas por professores, gestores e alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental localizadas na zona rural do município de Marabá – PA. A diversidade de instrumentos permitiu a triangulação dos dados, fortalecendo a confiabilidade e a validade das informações coletadas, conforme sugere Minayo (2010).

Os principais instrumentos utilizados foram: a) Entrevista Semiestruturada - Aplicada aos professores e gestores escolares, a entrevista semiestruturada consistiu em um roteiro flexível com perguntas abertas, permitindo que os participantes compartilhassem suas vivências, opiniões e percepções sobre os desafios, condições estruturais, práticas pedagógicas

e políticas públicas voltadas à educação rural. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é adequada às pesquisas qualitativas por possibilitar a obtenção de dados ricos em significados, respeitando a subjetividade do entrevistado e ampliando a compreensão do fenômeno estudado; b) Questionário - Aplicado aos alunos, o questionário foi estruturado com questões fechadas, abordando temas como acesso à escola, condições de transporte, infraestrutura, relação com os professores, recursos didáticos disponíveis e expectativas em relação à educação. O questionário, de acordo com Gil (2019), é uma ferramenta eficiente para coletar dados em maior escala, permitindo comparar respostas e identificar padrões e tendências entre os participantes; c) Observação Direta - A pesquisa também incluiu momentos de observação direta em algumas escolas rurais, com o intuito de registrar aspectos do ambiente físico, funcionamento da escola, interação entre os sujeitos e dinâmicas de sala de aula. A observação foi não participante, com registro em diário de campo, e seguiu um protocolo de observação previamente definido. De acordo com Lüdke e André (2018), a observação é uma técnica fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite captar elementos que nem sempre são expressos verbalmente, como comportamentos, rotinas e relações interpessoais.

A combinação desses instrumentos permitiu uma análise mais completa e contextualizada da realidade educacional investigada, favorecendo uma abordagem interpretativa e reflexiva dos dados. Essa estratégia está alinhada ao pensamento de Flick (2009), que destaca a importância da triangulação metodológica para ampliar a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais complexos.

4.5 Instrumentos da Análise de Dados

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa, integrando métodos de análise de conteúdo com tratamento estatístico descritivo. Foram utilizados diferentes instrumentos de análise de acordo com os tipos de dados coletados por meio de entrevistas com professores e gestores, questionários aplicados a 120 alunos do Ensino Fundamental e observações diretas nas escolas rurais.

Para os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações, foi aplicada a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitiu identificar, categorizar e interpretar os temas centrais emergentes das falas dos sujeitos e dos registros de campo. O processo foi dividido em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, possibilitando a sistematização dos dados

em categorias como infraestrutura escolar, formação docente, práticas pedagógicas e políticas públicas.

No caso dos questionários aplicados a 120 alunos, tendo como resposta somente 100 alunos que continham questões fechadas, As respostas fechadas foram quantificadas e analisadas por meio da estatística descritiva, utilizando-se frequências, percentuais e representações gráficas (como gráficos), de modo a visualizar de forma clara as percepções dos alunos quanto à qualidade do ensino, dificuldades enfrentadas, transporte escolar, entre outros aspectos.

Essa abordagem quantitativa permitiu identificar tendências e padrões nas respostas dos estudantes, conforme defendem Gil (2017) e Richardson (2011), que ressaltam a importância da estatística descritiva na organização e apresentação dos dados em pesquisas sociais.

Por fim, os dados obtidos por meio dos três instrumentos foram triangulados, conforme recomenda Denzin (2009), para garantir maior confiabilidade e consistência aos resultados, confrontando diferentes pontos de vista, entrevista com professores e gestores (Apêndice I) questionário aplicado a 120 alunos (Apêndice II)

Assim, a análise mista (qualitativa e quantitativa) proporcionou uma leitura aprofundada e contextualizada da realidade educacional da zona rural de Marabá – PA, alinhando-se aos objetivos propostos pela pesquisa.

4.6 Ética da Pesquisa Científica

A ética é um componente central no desenvolvimento de qualquer pesquisa científica, especialmente quando envolve sujeitos humanos, como ocorre nesta investigação que trata da realidade educacional de escolas do Ensino Fundamental na zona rural de Marabá – Pará. A pesquisa foi desenvolvida com rigor metodológico e, principalmente, com responsabilidade ética, garantindo o respeito à dignidade, aos direitos e à privacidade dos participantes.

De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos devem assegurar a autonomia dos sujeitos, o sigilo dos dados coletados e o compromisso com a justiça e o bem-estar coletivo (Brasil, 2016). Essa resolução norteou todas as etapas do trabalho, desde o planejamento até a análise e divulgação dos dados.

Para assegurar a participação voluntária e consciente, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue a todos os participantes adultos (professores e gestores), conforme prevê a Resolução nº 510/2016. O documento informava os

objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, a ausência de riscos físicos ou morais, e a garantia do anonimato.

No caso dos 120 alunos do Ensino Fundamental anos finais, sujeitos da aplicação de questionários preenchidos, uma pequena parte do TCLE foi assinado pelos pais ou responsáveis legais, tendo em vista que se tratava de menores de idade. O termo também foi lido e explicado aos alunos, em linguagem acessível, a fim de promover uma participação crítica e informada, conforme sugerido por Lakatos e Marconi (2017).

A pesquisa respeitou, de forma rigorosa, o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes. Nenhum nome, identificação pessoal ou instituição específica foi revelado nos registros, análises ou publicações decorrentes do estudo. Os dados foram codificados e armazenados em arquivos protegidos por senha digital, com acesso restrito ao pesquisador principal.

Essa prática segue a orientação de Gil (2017), que afirma que o respeito ao anonimato é um dos princípios fundamentais na pesquisa científica com sujeitos humanos, assegurando proteção contra constrangimentos, represálias ou julgamentos indevidos.

Outro aspecto fundamental da ética científica é a integridade na produção do conhecimento. Durante todo o processo da pesquisa, foram adotadas medidas para evitar o plágio, assegurando a correta citação de autores e fontes utilizadas, conforme o padrão da American Psychological Association (APA), 7ª edição.

Utilizou-se, inclusive, um software de detecção de similaridade textual (antiplágio) para revisão do texto final, garantindo que todo o conteúdo original estivesse devidamente referenciado. Segundo Severino (2017), a integridade acadêmica exige não apenas a honestidade intelectual, mas também a transparência na construção do saber, reconhecendo os créditos das ideias alheias.

Embora a pesquisa não tenha se caracterizado como de risco físico ou emocional aos participantes, ela envolveu sujeitos humanos, e, por isso, seguiu os princípios éticos orientadores para pesquisas sociais, com base nas normas da Plataforma Brasil. Foi respeitada a autonomia dos participantes, sendo-lhes assegurado o direito de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Vale ressaltar que, segundo Minayo (2014), a ética em pesquisas com seres humanos ultrapassa o formalismo dos protocolos e requer uma postura sensível e crítica por parte do pesquisador, que deve estar atento às relações de poder, à escuta ativa e à responsabilidade social envolvida no processo.

Todos os professores, gestores e alunos (com autorização dos responsáveis) participaram de forma voluntária e consciente, sem nenhum tipo de indução, recompensa ou vínculo institucional obrigatório. A liberdade de participação está em consonância com os princípios da autonomia e do respeito à vontade dos sujeitos, considerados eixos centrais na ética da pesquisa (CNS, 2016).

Os sujeitos foram informados de que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, contribuindo com o debate científico e com a proposição de melhorias para a educação rural, sem qualquer tipo de julgamento ou exposição individual.

Além da preocupação com os sujeitos da pesquisa, houve um compromisso ético com as instituições escolares envolvidas no processo. As visitas, observações e aplicação dos instrumentos foram previamente autorizadas pelas direções das escolas, com o devido respeito ao ambiente escolar, aos horários pedagógicos e ao bom andamento das atividades escolares.

Como recomenda Oliveira (2010), o pesquisador precisa adotar uma postura ética que respeite não apenas os indivíduos, mas também as coletividades envolvidas, especialmente quando se trata de contextos educacionais marcados por vulnerabilidades sociais, como é o caso das zonas rurais brasileiras.

A ética científica não foi tratada como um mero protocolo formal nesta pesquisa, mas sim como um princípio transversal, presente em todas as etapas do estudo. O uso do TCLE, o compromisso com o anonimato e a confidencialidade, a prevenção ao plágio, a observância das normas da APA 7ª edição e a sensibilidade diante da realidade dos participantes refletem o zelo ético adotado pelo pesquisador.

Essa postura buscou não apenas cumprir exigências normativas, mas também contribuir para uma pesquisa mais justa, humanizada e comprometida com a transformação social da realidade educacional nas escolas rurais de Marabá – PA.

4.7 Principais desafios da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa enfrentou diversos desafios ao longo de sua execução, especialmente em razão da natureza do campo investigado, que envolveu escolas públicas da zona rural de Marabá – PA. Embora o projeto tenha sido cuidadosamente planejado, a realidade prática da pesquisa de campo exigiu constantes adaptações, resiliência e sensibilidade social.

Segundo Gil (2017), "o trabalho de campo raramente se desenvolve exatamente como foi planejado, exigindo do pesquisador flexibilidade e capacidade de decisão em face das

situações imprevistas" (p. 48). Essa afirmação se comprovou verdadeira em diferentes momentos desta investigação.

Um dos principais desafios foi a dificuldade de acesso às escolas rurais selecionadas para a pesquisa. Devido à precariedade das estradas vicinais, especialmente durante o período de chuvas, o deslocamento exigiu longos trajetos em condições adversas. Em determinados dias, o acesso foi simplesmente impossível, obrigando o replanejamento do cronograma de visitas.

Das cinco visitas programadas inicialmente, apenas três ocorreram conforme previsto. As duas restantes precisaram ser reagendadas, acarretando um atraso de aproximadamente 15 dias no cronograma geral da pesquisa. Este cenário confirma o que Severino (2016) adverte ao afirmar que "pesquisas em contextos rurais devem considerar fatores logísticos e climáticos que impactam diretamente o desenvolvimento das atividades de campo" (p. 102).

Outro desafio significativo esteve relacionado à mobilização dos participantes. Apesar da autorização formal das instituições, foi necessário um trabalho de sensibilização para engajar os professores, gestores e alunos nas entrevistas, observações e aplicação dos questionários.

A taxa de retorno dos questionários aplicados aos alunos foi alta, alcançando 100 respostas válidas, o que representou 100% da amostra inicialmente prevista. No entanto, a participação dos professores e gestores foi afetada por suas cargas horárias intensas e pela realização concomitante de outras atividades escolares, como conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

Essa dificuldade corrobora a visão de Minayo (2014), para quem "a adesão dos sujeitos à pesquisa depende não apenas da autorização institucional, mas da construção de uma relação de confiança, respeito e compreensão mútua" (p. 79).

As limitações de tempo também se configuraram como um desafio expressivo. O calendário escolar apertado e os recessos obrigaram a realização das entrevistas e observações em janelas temporais curtas. Para respeitar as rotinas pedagógicas das escolas, as entrevistas com professores e gestores foram agendadas preferencialmente no contra turno ou durante horários livres, o que aumentou o tempo de execução da pesquisa em campo.

Além disso, a análise dos 100 questionários respondidos, demandou mais tempo do que o previsto inicialmente, especialmente devido ao cuidado necessário para organizar as respostas, construir os gráficos e interpretar os resultados de maneira criteriosa.

Richardson (2011) destaca que "o tempo necessário para a coleta e análise de dados é frequentemente subestimado pelos pesquisadores iniciantes" (p. 121), o que se mostrou verdadeiro no desenvolvimento desta investigação.

Outro desafio enfrentado foi a limitação de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Durante as visitas, foi perceptível a ausência de equipamentos adequados, como computadores e internet de qualidade, o que impactou a aplicação dos questionários digitais. Assim, foi necessário imprimir todos os formulários e aplicar de forma manual.

Foram impressos 120 questionários, considerando eventuais perdas ou danos, dos quais 100 foram efetivamente respondidos. Este aspecto confirma a observação de Oliveira (2010), que aponta que "a precariedade de infraestrutura nas escolas rurais ainda constitui uma barreira concreta à realização de pesquisas que dependam de tecnologias digitais" (p. 54).

Após a coleta, a análise dos dados revelou-se um processo igualmente desafiador. A utilização de gráficos para representar os dados coletados exigiu habilidades específicas no uso de softwares de análise, como Excel e Google Forms. A construção dos gráficos estatísticos baseados nas respostas dos questionários foi um processo minucioso, que demandou não apenas atenção aos números, mas também à correta interpretação dos dados em relação aos objetivos da pesquisa.

Como afirma Lakatos e Marconi (2017), "a análise de dados em ciências sociais deve ser orientada tanto pela objetividade quantitativa quanto pela sensibilidade qualitativa, a fim de evitar interpretações mecanicistas e descontextualizadas" (p. 221). Além dos aspectos técnicos e logísticos, houve também desafios éticos e emocionais. Trabalhar com comunidades escolares em situação de vulnerabilidade social exige do pesquisador uma postura empática e ética rigorosa. Em vários momentos, foi necessário lidar com relatos sensíveis de dificuldades vivenciadas pelos estudantes, como a falta de transporte escolar regular ou a ausência de materiais didáticos básicos. Segundo Minayo (2014), "a escuta sensível é um instrumento indispensável na pesquisa social, permitindo que o pesquisador compreenda não apenas o discurso, mas também o contexto emocional que o permeia" (p. 83).

Nesse sentido, a pesquisa procurou respeitar a dignidade dos sujeitos, evitando abordagens invasivas e preservando o anonimato em todas as fases da investigação. Em síntese, os principais desafios enfrentados nesta pesquisa foram: a) Dificuldades de acesso físico às escolas rurais; b) Mobilização dos sujeitos e respeito às rotinas escolares; c) Limitações de tempo e necessidade de replanejamento constante; d) Barreiras tecnológicas para aplicação e análise dos instrumentos; e) Demandas éticas e emocionais frente à realidade dos participantes.

Superar tais desafios exigiu flexibilidade metodológica, resiliência pessoal e compromisso ético. Conforme sublinha Severino (2016), "a pesquisa social é um processo dinâmico, sujeito a constantes revisões de percurso, cuja maior riqueza reside precisamente na capacidade de adaptação crítica do pesquisador às contingências do real" (p. 97).

Esses aprendizados fortaleceram não apenas os resultados acadêmicos da pesquisa, mas também a formação ética, metodológica e humana do pesquisador.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos a partir da aplicação de entrevistas, observações e questionários aplicados em 100 alunos de escolas públicas. Utilizando gráficos estatísticos, analisam-se percepções, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no estímulo à leitura e ao aprendizado. A interpretação dos dados é fundamentada em autores da área relação entre práticas pedagógicas, desempenho escolar e contexto social dos participantes. A análise crítica busca conectar os achados com a literatura científica, propondo reflexões e caminhos para o aprimoramento da prática educativa.

5.1 Contexto introdutório

A realização deste capítulo tem como objetivo apresentar e discutir de maneira sistemática os resultados obtidos no decorrer da pesquisa sobre a educação pública na zona rural de Marabá – PA. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionários a 100 alunos, onde todos entregaram as respostas, também houve as entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e coordenadores escolares, e observações in loco nas unidades escolares, visando garantir uma compreensão abrangente da realidade educacional investigada. Para a análise quantitativa dos questionários, foram elaborados gráficos estatísticos que permitiram uma leitura clara e objetiva dos dados, conforme orientações metodológicas de Gil (2017), que destaca a importância da representação gráfica como recurso de interpretação de resultados em pesquisas sociais.

A discussão acadêmica dos resultados obtidos foi estruturada a partir do confronto entre os dados empíricos e a fundamentação teórica abordada no referencial, respeitando o princípio de que a análise científica deve ir além da descrição dos fatos, buscando compreendê-los em sua complexidade (Lakatos & Marconi, 2017). Assim, para cada conjunto de dados apresentados, foram realizadas interpretações críticas, articulando as respostas dos sujeitos pesquisados com os conceitos e debates presentes na literatura sobre educação rural, práticas pedagógicas e políticas públicas.

As entrevistas foram analisadas qualitativamente com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas relevantes, enquanto as observações de campo trouxeram subsídios para validar ou contrastar percepções manifestadas pelos respondentes. Essa triangulação de instrumentos – questionários, entrevistas e observações – reforçou a consistência dos resultados, conforme

recomenda Severino (2017), ao indicar que a utilização de múltiplas fontes de informação fortalece a credibilidade da pesquisa.

A construção das discussões foi norteadada pelo respeito às diretrizes éticas da pesquisa científica, com a garantia do anonimato dos participantes e a utilização de termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). A prevenção contra o plágio foi assegurada através da adequada referência de todas as fontes utilizadas e pela revisão dos textos de acordo com as normas da APA 7ª edição.

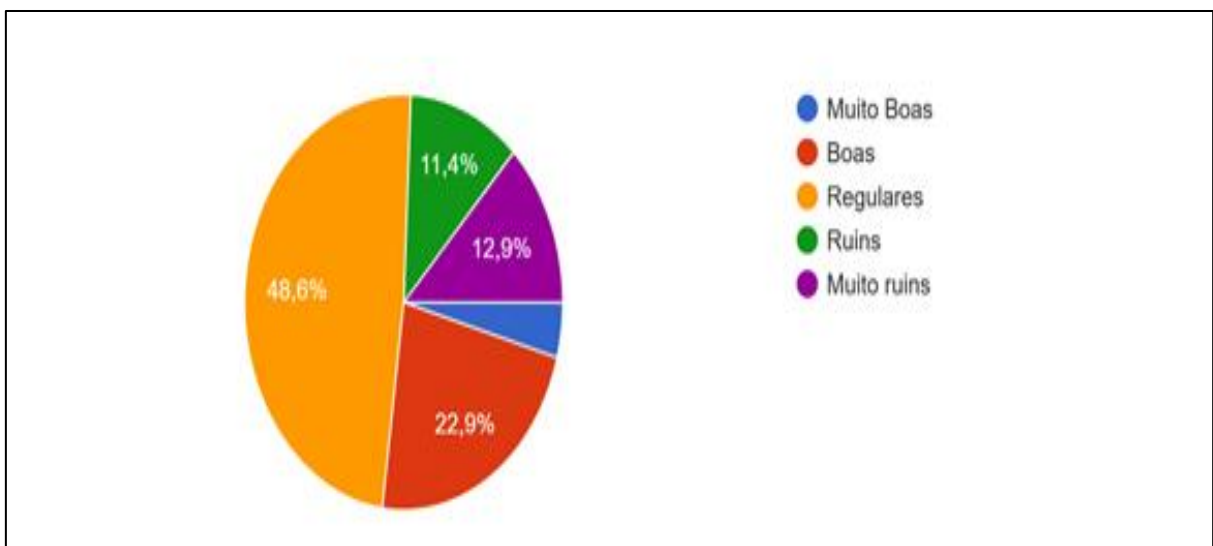
Deste modo, este capítulo visa não apenas apresentar dados, mas estabelecer um diálogo crítico entre os resultados da pesquisa e os saberes já consolidados no campo da educação rural, contribuindo para reflexões e propostas de melhoria no contexto estudado.

5.3 Resultados e discussão da pesquisa quantitativa com os alunos do fundamental maior

Este capítulo apresentou e discutiu os resultados da pesquisa quantitativa aplicada a 100 alunos do Ensino Fundamental Maior da rede pública de escolas da zona rural de Marabá – PA. Onde esses 100 alunos entregaram as respostas completas para a pesquisa. As informações coletadas foram organizadas em gráficos e analisadas de forma crítica, possibilitando uma compreensão aprofundada dos principais desafios enfrentados na oferta de uma educação pública de qualidade, conforme os objetivos propostos na pesquisa.

Figura 1

Pergunta 1. Avaliação das condições físicas da sua escola (sala de aula, banheiro, pátio, etc.)



A avaliação das condições físicas das escolas é um aspecto crucial para compreender o ambiente escolar e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura escolar, que inclui salas de aula, banheiros e pátios, pode influenciar diretamente o bem-estar, a motivação e o desempenho dos estudantes (Franco & Oliveira, 2019).

Observa-se que a maior parte dos alunos (48,6%) considera as condições físicas da escola como regulares, enquanto 24,3% classificam como ruins ou muito ruins, indicando insatisfação significativa. Apenas 27,1% avaliam as condições como boas ou muito boas.

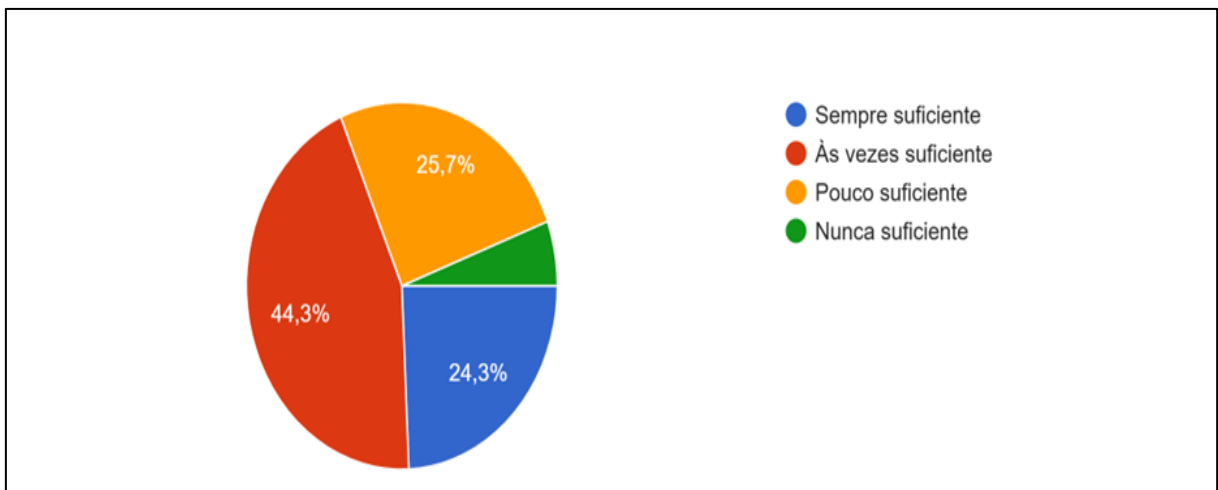
Essa percepção aponta para um cenário em que a infraestrutura escolar pode estar aquém do ideal, impactando negativamente o ambiente educativo. Segundo Libâneo (2015), a qualidade da infraestrutura escolar é fundamental para proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do aluno. Ambientes escolares mal estruturados tendem a comprometer a motivação dos estudantes e a eficácia do ensino.

Além disso, Vygotsky (2007) destaca a importância do ambiente físico na mediação do processo educativo, pois espaços adequados favorecem a interação social e a construção do conhecimento. A ausência de condições físicas adequadas pode, portanto, refletir em maiores dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que os dados também indicam um desafio para a gestão educacional, pois parte significativa dos estudantes percebe deficiências estruturais que merecem atenção para garantir equidade e qualidade na educação, conforme defendido por Moran (2015).

Figura 2

Pergunta 2. Quantidade de materiais didáticos (livros, cadernos, recursos digitais) disponíveis para estudo



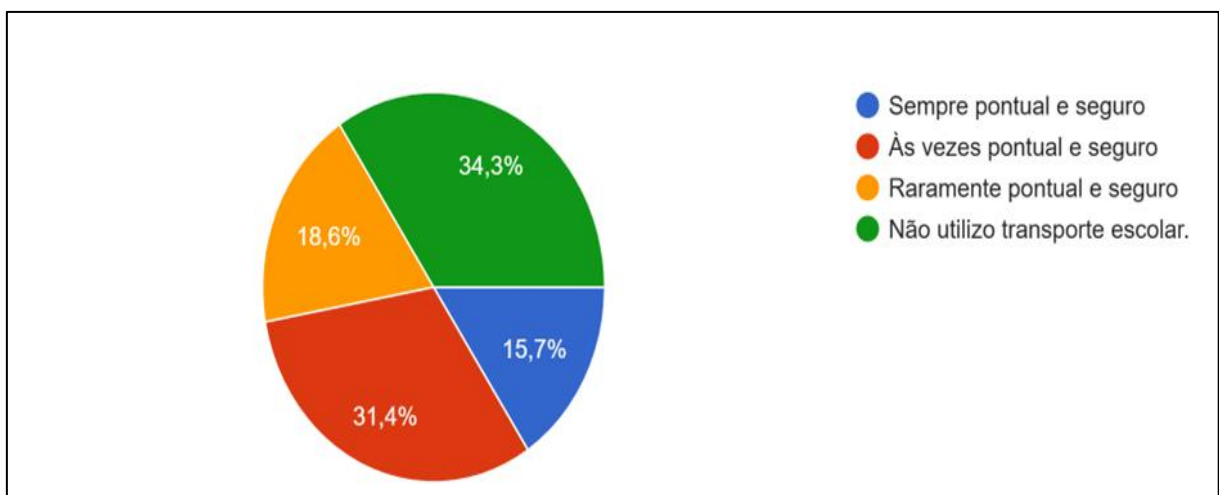
O acesso adequado a materiais didáticos é fundamental para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficiente e significativo. A disponibilidade de livros, cadernos e recursos digitais auxilia no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, além de promover a autonomia e o interesse pelos estudos.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos (44,3%) considera que a quantidade de materiais didáticos é às vezes suficiente, sugerindo uma disponibilidade intermitente ou inadequada. Soma-se a esse grupo 25,7% que consideram a quantidade pouco suficiente e 5,7% que a avaliam como nunca suficiente. Apenas 24,3% dos estudantes relatam ter sempre materiais didáticos suficientes. Essas percepções revelam um desafio relevante para as escolas no que diz respeito à garantia de recursos pedagógicos essenciais para o aprendizado. Conforme apontam Libâneo (2015), a oferta adequada de materiais didáticos é um elemento que favorece o engajamento dos estudantes e a qualidade do ensino. A escassez ou irregularidade desses recursos pode dificultar o desenvolvimento das atividades escolares e impactar negativamente no desempenho acadêmico. Além disso, Freitas e Silva (2018) destacam que a integração de recursos digitais, além do material impresso, amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo maior interação e autonomia do aluno. Portanto, a insuficiência desses materiais pode limitar as oportunidades pedagógicas e o acesso a diferentes linguagens e formatos de conteúdo.

Essa situação evidencia a necessidade de políticas públicas e ações de gestão escolar focadas na melhoria e regularização do acesso aos materiais didáticos, assegurando condições equitativas para todos os estudantes (Gatti, 2018a).

Figura 3

Pergunta 3. O transporte escolar que você utiliza é?



O transporte escolar é um componente essencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, principalmente em regiões rurais ou periféricas, onde a distância pode ser um obstáculo significativo (Gatti, 2018b).

Observa-se que apenas 15,7% dos estudantes consideram o transporte escolar que utilizam como sempre pontual e seguro, enquanto 31,4% afirmam que ele é às vezes pontual e seguro, e 18,6% relatam que é raramente pontual e seguro. Um percentual expressivo, 34,3%, declara não utilizar transporte escolar.

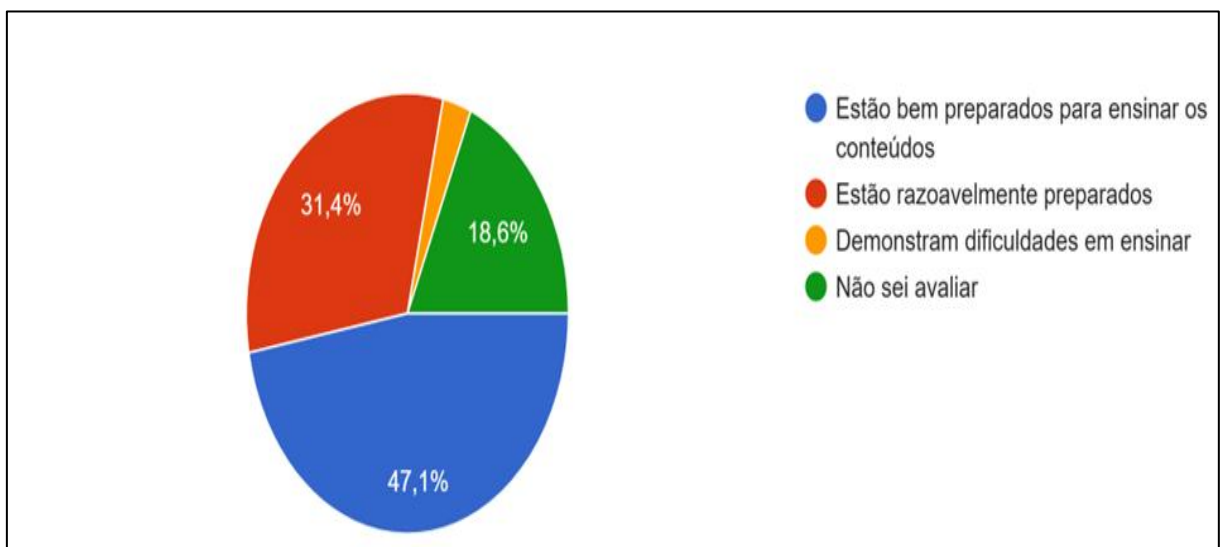
Esses dados indicam uma preocupação significativa quanto à qualidade e confiabilidade do transporte escolar, especialmente para mais da metade dos alunos que dependem dele (65,7% somando as três primeiras categorias). Segundo Gatti (2018b), a precariedade do transporte pode levar à evasão escolar e ao atraso na aprendizagem, por dificultar o acesso regular às aulas.

Além disso, a irregularidade no transporte impacta não apenas a frequência, mas também o bem-estar dos estudantes, comprometendo sua segurança física e emocional. Conforme Libâneo (2015), a garantia de condições básicas, como o transporte adequado, é um direito dos estudantes e um dever das políticas públicas educacionais.

A grande parcela de alunos que não utiliza transporte escolar pode estar vinculada a fatores como a proximidade da residência ou falta do serviço na localidade. Entretanto, essa situação reforça a necessidade de um diagnóstico mais detalhado para garantir que todos tenham acesso facilitado à escola, principalmente em zonas rurais e periféricas (Moran, 2015).

Figura 4

Pergunta 4. Sobre a formação dos seus professores, você considera que eles:



A formação dos professores é um dos pilares essenciais para a qualidade do ensino. Professores bem-preparados contribuem significativamente para o aprendizado efetivo dos estudantes, impactando o rendimento escolar e a motivação dos alunos (Darling-Hammond, 2017).

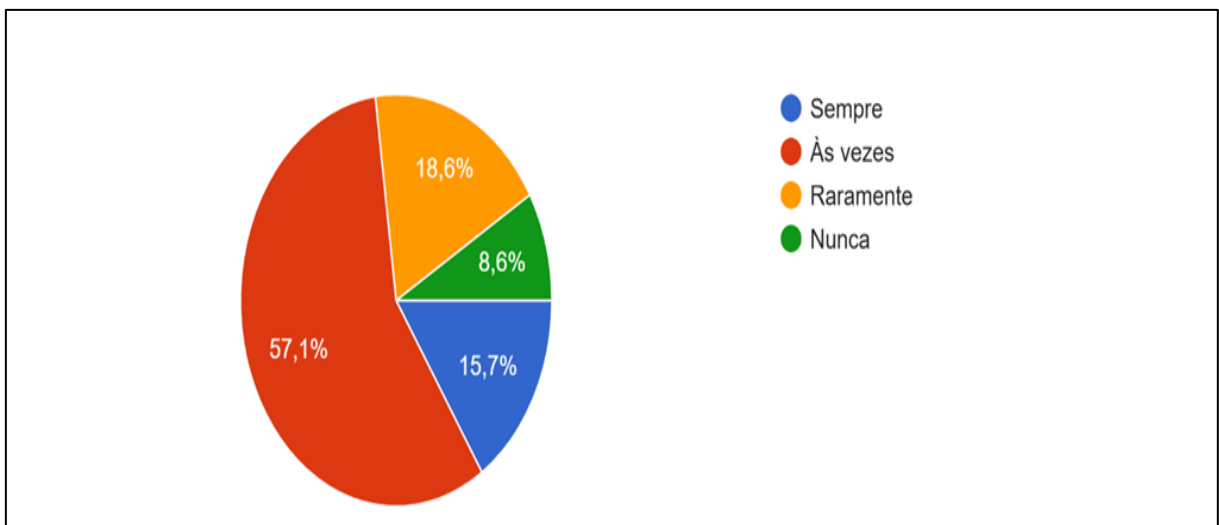
Os dados indicam que quase metade dos alunos (47,1%) considera seus professores bem-preparados para o ensino dos conteúdos, o que demonstra um grau positivo de percepção sobre a competência docente. Além disso, 31,4% avaliam que os professores estão razoavelmente preparados, sugerindo uma percepção geral favorável, porém com espaço para aprimoramento. A baixa porcentagem (2,9%) que identifica dificuldades no ensino é um indicativo de que poucos estudantes percebem fragilidades claras na formação dos docentes, embora este seja um ponto que não pode ser negligenciado, pois pode refletir a necessidade de formação continuada e apoio pedagógico (Schleicher, 2018).

É importante destacar que 18,6% dos alunos não souberam avaliar a formação dos professores, o que pode estar associado à falta de critérios claros para essa avaliação ou a uma menor participação no acompanhamento do processo educacional (Darling-Hammond, 2017).

Conforme ressalta Libâneo (2015), a formação docente deve ser contínua e contextualizada, para que os professores estejam aptos a responder às demandas pedagógicas e sociais dos estudantes, promovendo um ensino de qualidade e inclusivo.

Figura 5

Pergunta 5. Relação sobre os conteúdos estudados na escola entre sua vida e a realidade da zona rural



A contextualização dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos é um fator determinante para a relevância do ensino e para o engajamento dos estudantes, especialmente em áreas rurais. A educação contextualizada valoriza a cultura local e facilita a aprendizagem significativa, conforme ressaltam autores como Libâneo (2015) e Freire (1996).

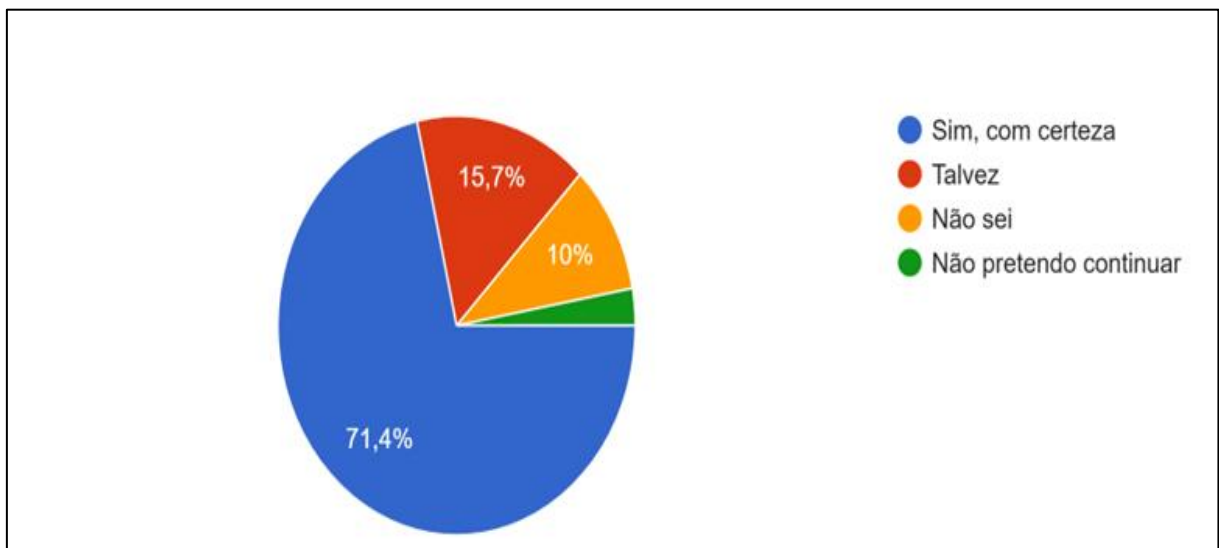
Os dados revelam que a maioria dos alunos (57,1%) percebe que os conteúdos estudados têm relação com sua vida e realidade rural às vezes, indicando que a contextualização ocorre, mas não de forma consistente. Apenas 15,7% afirmam que essa relação é sempre presente, o que mostra uma lacuna significativa na adaptação do currículo às especificidades locais.

Essa realidade pode comprometer o engajamento dos estudantes, uma vez que a aprendizagem significativa depende da conexão entre o conhecimento escolar e a experiência cotidiana do aluno (Vygotsky, 2007). A ausência dessa conexão pode gerar desinteresse e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em áreas rurais, onde a cultura e o modo de vida possuem características distintas do contexto urbano (Freire, 1996).

Libâneo (2015) destaca que a educação do campo deve buscar integrar saberes locais e valorizá-los, promovendo a autonomia e a identidade dos alunos. Assim, torna-se essencial que os conteúdos escolares sejam adaptados para refletir a realidade rural, respeitando a diversidade cultural e social presente. Os percentuais de 18,6% (raramente) e 8,6% (nunca) indicam que uma parcela significativa dos estudantes percebe pouca ou nenhuma relação entre os conteúdos escolares e suas vivências, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais alinhadas com o contexto local.

Figura 6

Pergunta 6. Sobre sua vontade de continuar estudando até terminar o ensino médio

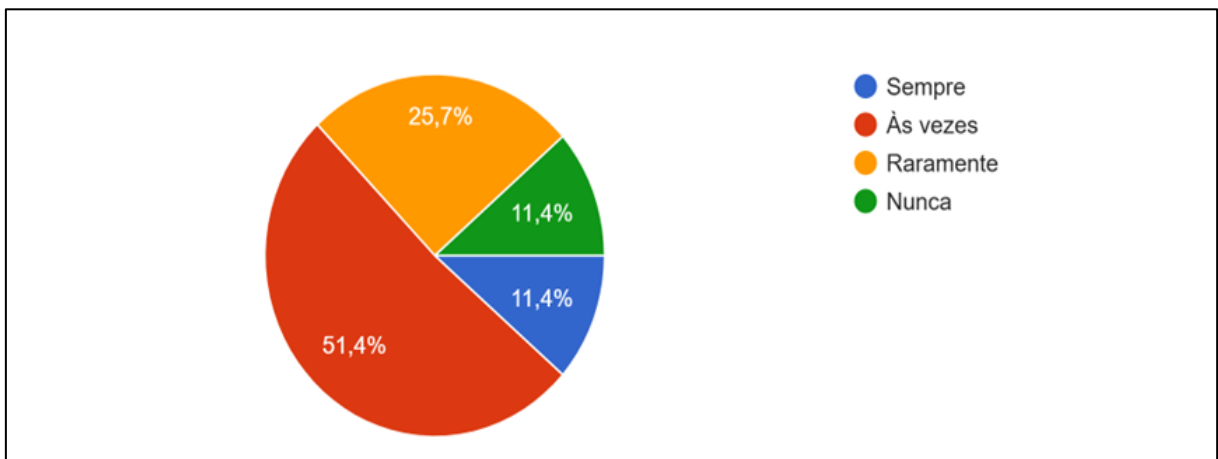


A motivação dos estudantes para permanecer na escola e concluir o ensino médio é fundamental para o sucesso educacional e para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Entender o desejo dos alunos em seguir seus estudos pode indicar o nível de engajamento e os fatores que influenciam a permanência escolar, especialmente em contextos rurais, onde desafios estruturais e socioeconômicos podem impactar essa decisão (Brasil, 2017; Vygotsky, 2007). Os dados evidenciam que a grande maioria dos alunos (71,4%) manifesta forte vontade de continuar seus estudos até o término do ensino médio, o que é um indicativo positivo quanto ao engajamento e à valorização da educação. Essa motivação é essencial para garantir a permanência escolar e está alinhada com o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" de Vygotsky (2007), que enfatiza a importância do apoio e estímulo para o avanço educacional. Entretanto, 15,7% responderam "talvez", e 10% "não sei", sugerindo que um grupo significativo apresenta dúvidas ou incertezas sobre sua trajetória escolar, possivelmente influenciado por fatores externos como condições socioeconômicas, dificuldades estruturais na escola e falta de suporte adequado (Brasil, 2017). Esse cenário pode levar à evasão escolar, principalmente em zonas rurais, onde a realidade econômica e social impõe desafios adicionais (Libâneo, 2015).

Por fim, 2,9% afirmaram que não pretendem continuar, um percentual baixo, mas que não deve ser negligenciado, pois aponta para a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que incentivem esses alunos a permanecerem na escola e superarem barreiras pessoais ou contextuais. Assim, fortalecer a motivação e o apoio aos estudantes é essencial para reduzir a evasão e ampliar as oportunidades de formação integral, conforme defendido por Libâneo (2015) e Vygotsky (2007).

Figura 7

Pergunta 7. A frequência que a sua escola realiza atividade práticas (projetos, visitas, oficinas) relacionadas ao campo ou à vida rural



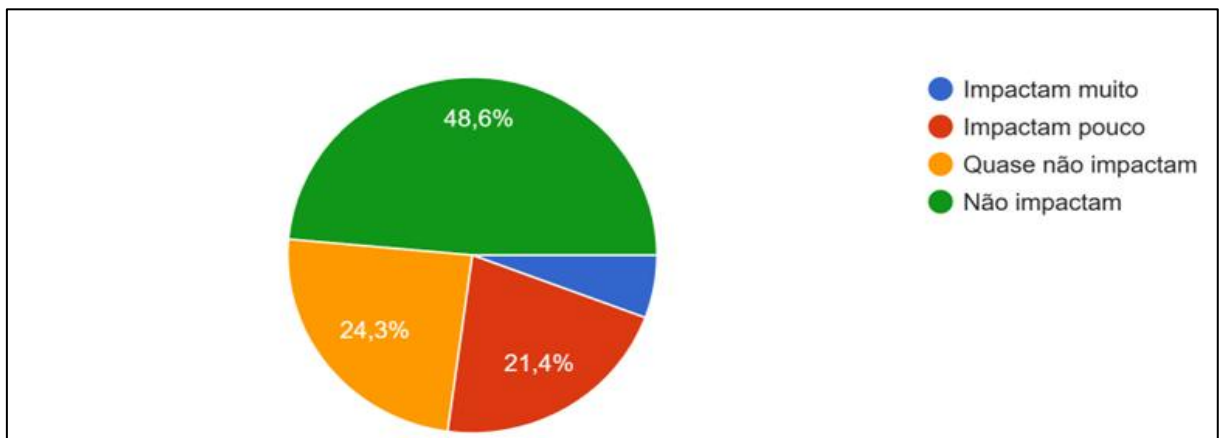
A realização de atividades práticas como projetos, visitas e oficinas que dialoguem com a realidade rural é fundamental para a contextualização do ensino e para tornar o aprendizado mais significativo para estudantes que vivem no campo. Essas atividades contribuem para a valorização da cultura local e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida e o trabalho no meio rural (Libâneo, 2015; Moran, 2015).

Os resultados indicam que apenas uma pequena parcela dos alunos (11,4%) percebe que as atividades práticas relacionadas ao campo são realizadas com regularidade nas escolas. A maior parte (51,4%) afirma que essas atividades acontecem “às vezes”, enquanto 25,7% indicam que são raras, e 11,4% afirmam que nunca ocorrem. Essa realidade aponta para uma lacuna significativa na integração entre o currículo formal e a vivência dos estudantes rurais, dificultando a construção de uma aprendizagem contextualizada e relevante para a realidade local (Libâneo, 2015). A ausência ou escassez dessas práticas pode levar à desmotivação e à sensação de desconexão dos conteúdos escolares com o cotidiano dos alunos, prejudicando o engajamento e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e práticas (Moran, 2015). Segundo Libâneo (2015), a escola rural deve buscar estratégias pedagógicas que valorizem o saber local e o cotidiano dos estudantes, promovendo uma educação que dialogue com suas experiências de vida. Da mesma forma, Moran (2015) enfatiza a importância das metodologias ativas e dos projetos pedagógicos para estimular a aprendizagem significativa e o protagonismo dos alunos.

Portanto, a ampliação e sistematização dessas atividades práticas são essenciais para fortalecer a educação no campo, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e conectado com as necessidades dos estudantes rurais.

Figura 8

Pergunta 8. As dificuldades financeiras da sua família impactam seus estudos

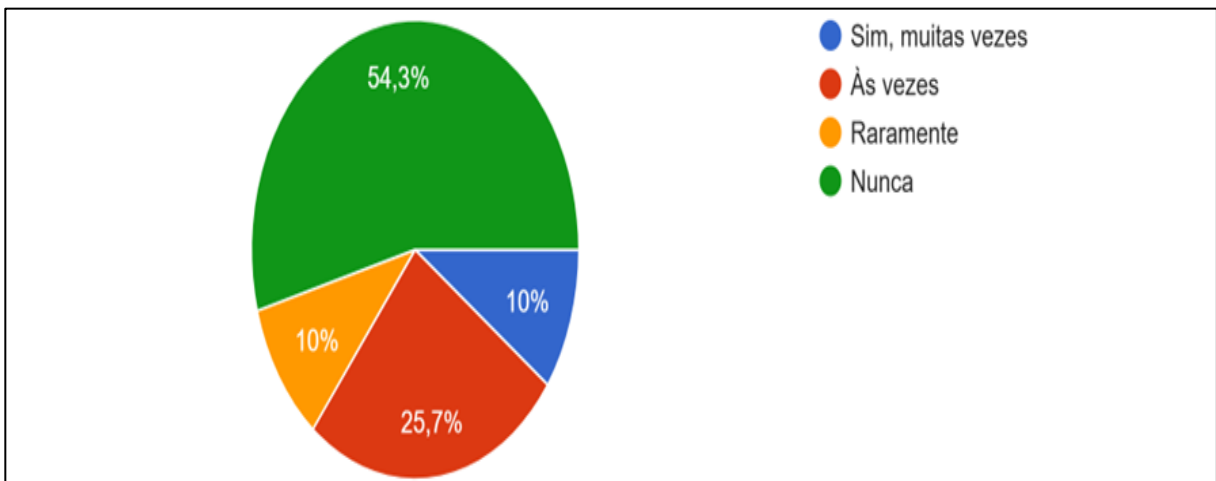


A relação entre o contexto socioeconômico familiar e o desempenho escolar dos estudantes tem sido amplamente discutida na literatura educacional. As condições financeiras das famílias afetam diretamente o acesso à educação, a permanência na escola e o rendimento acadêmico, sobretudo em áreas rurais, onde as desigualdades estruturais são mais evidentes (Gatti, 2018a; Libâneo, 2015). A maioria dos estudantes (48,6%) afirma que as dificuldades financeiras de suas famílias não impactam seus estudos, enquanto uma parcela significativa (24,3%) diz que quase não impactam. Já 21,4% afirmam que as dificuldades impactam pouco, e 5,7% relatam que impactam muito. Embora a maior parte dos estudantes não perceba forte influência das condições econômicas em sua trajetória escolar, os dados revelam que mais de 50% reconhecem algum grau de impacto. Essa percepção é coerente com estudos que apontam como a renda familiar influencia desde o transporte até o acesso a materiais escolares e tecnologias (Gatti, 2018c).

Segundo Gatti (2018c), o contexto socioeconômico é um dos principais determinantes das desigualdades educacionais, especialmente quando se trata de populações rurais, que enfrentam barreiras adicionais como o isolamento geográfico e menor acesso a políticas públicas eficazes. Libâneo (2015) complementa que a escola deve considerar essas realidades em sua prática pedagógica, promovendo ações de acolhimento e suporte à permanência dos estudantes. A baixa percepção de impacto por parte de quase metade dos estudantes pode indicar resiliência e comprometimento familiar com a educação, ou também revelar uma possível naturalização das dificuldades, o que exige atenção por parte da gestão escolar e das políticas públicas.

Figura 9

Pergunta 9. O pensamento sobre abandonar a escola por causa de dificuldade no acesso (distância, transporte, falta de estrutura):



O abandono escolar é um fenômeno variado e recorrente, especialmente em áreas rurais, onde fatores como distância entre residência e escola, transporte inadequado e precariedade da estrutura física escolar são agravantes significativos. Compreender os motivos que levam os estudantes a cogitarem abandonar os estudos é essencial para a formulação de políticas públicas que promovam a equidade e a permanência na escola (Moll, 2012; Arroyo, 2011).

Mais da metade dos alunos (54,3%) afirmam nunca ter pensado em abandonar a escola devido às dificuldades de acesso. No entanto, 45,7% admitem que já cogitaram a evasão, com 10% relatando isso muitas vezes, 25,7% às vezes, e 10% raramente.

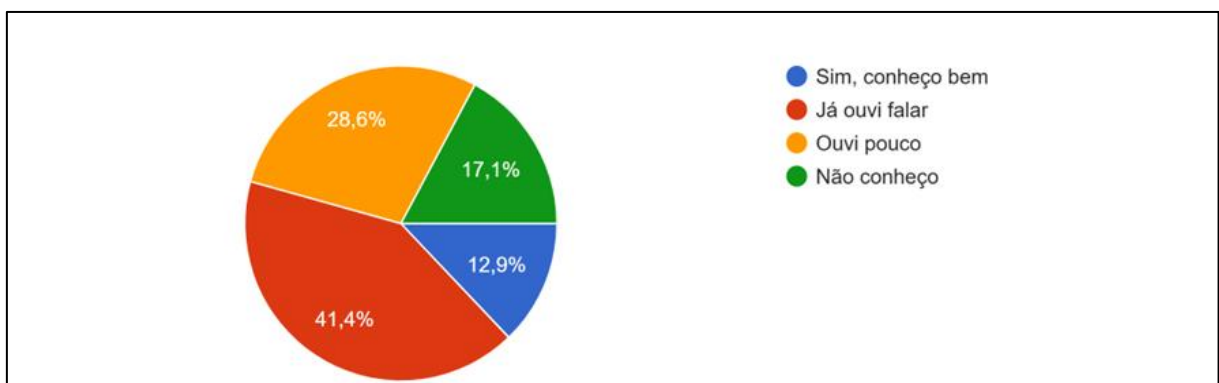
Esse dado revela uma tensão constante entre o desejo de permanecer na escola e as barreiras estruturais enfrentadas no cotidiano, especialmente na zona rural. Segundo Arroyo (2011), os estudantes do campo estão mais vulneráveis à evasão por enfrentarem uma escola pouco adaptada à sua realidade e marcada pela exclusão histórica.

Moll (2012) ressalta que a permanência escolar está intrinsecamente relacionada às condições materiais e simbólicas oferecidas pela escola. Quando o transporte é precário, as distâncias são longas e a estrutura é deficitária, a escola passa a ser um lugar de exclusão ao invés de um espaço de pertencimento e aprendizado.

Ainda que a maioria dos alunos diga nunca ter pensado em abandonar os estudos, a presença de quase metade dos estudantes em algum nível de indecisão alerta para a necessidade de políticas intersetoriais, especialmente em áreas como infraestrutura viária, transporte escolar adequado, e fortalecimento da escola do campo com identidade própria (Caldart, 2004).

Figura 10

Pergunta 10. Conhecimento sobre alguns programas do governo que ajudam a melhorar a escola e a educação no campo (como Programa Nacional de alimentação, transporte e Mais Educação e outros)



O conhecimento dos estudantes sobre programas governamentais voltados à educação no campo é um indicador relevante de engajamento, participação e reconhecimento das políticas públicas como instrumento de transformação social. Segundo Arroyo (2012b), uma escola que dialoga com as políticas voltadas ao campo fortalece não apenas a permanência dos alunos, mas também o sentido de pertencimento e identidade social.

Os dados revelam que apenas 12,9% dos estudantes afirmam conhecer bem os programas do governo voltados à educação no campo, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), e o Programa Mais Educação. A maioria (70%) demonstra conhecimento parcial ou superficial, enquanto 17,1% afirmam desconhecer completamente tais iniciativas.

Esses resultados refletem uma lacuna importante entre as políticas públicas instituídas e sua efetiva visibilidade entre o público escolar. Conforme Caldart (2009), as políticas educacionais para o campo devem não apenas ser implantadas, mas também apropriadas pelas comunidades, o que requer comunicação clara, formação cidadã e envolvimento direto dos sujeitos do campo no processo de construção das ações educacionais.

Segundo Molina e Jesus (2012), a baixa visibilidade dessas políticas entre os estudantes compromete o sentido de pertencimento à escola e a percepção de que o Estado está presente e comprometido com a educação no campo. Isso também indica a necessidade de ampliar o diálogo entre a escola, as famílias e a comunidade sobre os direitos educacionais e os programas existentes.

Além disso, esse dado reafirma o que Arroyo (2012c) pontua como “invisibilidade política da escola do campo”, um cenário em que os sujeitos são reconhecidos na legislação, mas continuam à margem das decisões e do conhecimento sobre seus próprios direitos.

5.3.1 Contexto Geral das Análises Gráficas (Perguntas 1 a 10)

A análise quantitativa das respostas dos estudantes da zona rural de Marabá – PA permite traçar um diagnóstico detalhado da realidade escolar e dos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Infraestrutura Escolar (Objetivo Específico 1) - As respostas à Pergunta 1 revelam que 60% dos alunos classificam as condições físicas da escola como regulares, ruins ou muito ruins, evidenciando uma precariedade que compromete diretamente a permanência e o desempenho estudantil. Esse dado reforça a necessidade de investimento em espaços adequados de

aprendizagem, conforme apontam autores como Libâneo (2013a), para os quais o ambiente escolar deve ser um fator facilitador do desenvolvimento integral dos estudantes.

Recursos Didáticos e Materiais (Objetivo Específico 3) - Na Pergunta 2, observa-se que 70% dos estudantes relataram acesso apenas parcial ou insuficiente aos materiais didáticos, o que limita o uso de metodologias mais dinâmicas e contextualizadas. Isso compromete a efetivação de práticas pedagógicas conectadas à realidade rural, como preconiza Caldart (2009), para quem a educação do campo deve ser enraizada nos saberes e vivências locais.

Transporte Escolar e Acesso (Objetivo Específico 4) - Os resultados da Pergunta 3 e da Pergunta 9 evidenciam problemas de acesso físico às escolas: 50% dos alunos não contam com transporte escolar regular e seguro, e 45% já pensaram em abandonar a escola por dificuldades no trajeto. Esses dados apontam para o impacto direto da falta de infraestrutura de mobilidade, afetando a assiduidade e o engajamento escolar, como discutido por Gatti (2018c).

Formação Docente (Objetivo Específico 2) - Na Pergunta 4, a maioria dos estudantes (47,1%) considera que seus professores estão bem-preparados, mas 31,4% apontam apenas preparo razoável. Esses números indicam um cenário misto, no qual há reconhecimento de competências docentes, mas também lacunas que podem ser sanadas com formação continuada mais contextualizada com a educação do campo (Molina & Jesus, 2012).

Currículo e Contexto Rural (Objetivo Específico 3) - A Pergunta 5 mostra que 75,7% dos estudantes percebem que os conteúdos escolares se relacionam apenas parcialmente ou raramente com sua realidade rural. Esse afastamento entre currículo e vivência local representa um desafio para uma educação realmente significativa, reiterando o argumento de Arroyo (2012a) sobre a importância de um currículo emancipador, dialogando com o território camponês.

Permanência e Motivação (Objetivo Específico 4) - A Pergunta 6 é animadora: 71,4% dos estudantes afirmam querer concluir o ensino médio. Isso mostra uma disposição para permanecer na escola, mesmo diante dos desafios. Contudo, para manter essa motivação, é preciso que a escola se torne mais atrativa e conectada com os projetos de vida dos estudantes (Freire, 1996).

Atividades Práticas e Relacionadas ao Campo (Objetivo Específico 3) - A Pergunta 7 indica que 37,1% dos alunos raramente ou nunca participam de atividades práticas ligadas à vida rural, o que representa uma desconexão entre a escola e a cultura local. Fortalecer esse vínculo é essencial para consolidar uma pedagogia da alternância ou de projetos contextualizados (Caldart, 2009).

Condições Socioeconômicas (Objetivo Específico 4) - Na Pergunta 8, apenas 5,7% dos estudantes relatam impacto severo das condições financeiras familiares nos estudos, e 48,6% afirmam que não há impacto. Embora o dado sugira resiliência, é preciso considerar que fatores econômicos invisibilizados podem afetar o rendimento de forma indireta, como ressaltam Bourdieu e Passeron (1992) ao discutirem as desigualdades estruturais no campo educacional.

Conhecimento sobre Políticas Públicas (Objetivo Específico 5) - A Pergunta 10 revelou que apenas 12,9% dos estudantes afirmam conhecer bem os programas governamentais voltados à educação rural, indicando a necessidade de ampliar a comunicação institucional e o protagonismo dos estudantes na gestão educacional (MEC, 2019). A baixa visibilidade das políticas enfraquece a eficácia de ações já implementadas, dificultando seu monitoramento e apropriação.

Os dados coletados e analisados por meio dos gráficos evidenciam um cenário de desafios significativos, mas também de potencialidades. A motivação dos estudantes, mesmo diante das limitações, aponta para a viabilidade de construção de uma educação pública de qualidade na zona rural, desde que se ampliem os investimentos em infraestrutura, formação docente, transporte escolar, práticas pedagógicas contextualizadas e políticas públicas eficazes.

Portanto, os objetivos desta pesquisa foram confirmados pela percepção dos próprios sujeitos do processo educacional. É necessário transformar as escolas rurais em espaços de valorização da cultura local, equidade de acesso e excelência no ensino-aprendizagem, respeitando a identidade do campo e suas especificidades.

5.4 Resultados e discussão da pesquisa qualitativa com gestores

Este tópico apresenta os principais resultados obtidos a partir da análise qualitativa das entrevistas realizadas com 10 diretores escolares e 10 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas do campo. A investigação teve como objetivo compreender as percepções, desafios, propostas e experiências desses profissionais frente à realidade da educação rural, especialmente no que diz respeito às políticas públicas, materiais didáticos, concursos, permanência de professores e condições estruturais.

A partir da técnica de análise de conteúdo, as falas foram organizadas em categorias temáticas que revelam tanto as fragilidades do sistema educacional no campo, como também propostas concretas para sua transformação. Os dados foram interpretados à luz de autores que discutem a educação do campo, gestão escolar e políticas educacionais, permitindo uma leitura crítica e contextualizada das práticas e discursos dos sujeitos entrevistados.

Tabela 1

Pergunta 1. Como o(a) senhor(a) avalia a organização do calendário das escolas do campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Fora da realidade."	Falta de adequação	O calendário não representa a realidade das escolas rurais.
2	"Acredito que falta muito a melhorar. Não é construído de acordo com a realidade do campo."	Falta de adequação	Aponta que o calendário ignora as particularidades da zona rural.
3	"Um calendário criado sem participação dos profissionais do campo..."	Falta de participação / Ausência de contextualização	Destaca a falta de diálogo com os profissionais locais e os impactos das chuvas.
4	"Ruim."	Avaliação negativa	A resposta resume insatisfação sem detalhamento.
5	"O calendário é feito pelo Decamp com três sugestões... vejo que é boa a forma que é feita."	Avaliação positiva / Participação restrita	Mostra algum nível de escolha, mas ainda limitado às opções fornecidas.
6	"A RESOLUÇÃO CNE/CBE 1... o mesmo vem sem atender às necessidades subsistência..."	Falta de flexibilização legal e contextual	Aponta descumprimento de diretrizes legais e desconsideração das práticas locais.
7	"Penso que para algumas localidades o calendário condiciona o trabalho..."	Necessidade de flexibilização local	Indica a diversidade de realidades e a necessidade de calendário específico por escola.
8	"Inconcluso. Principalmente neste ano, pois muda a todo instante."	Instabilidade / Falta de definição	Aponta imprevisibilidade na organização.
9	"O calendário é organizado pela secretária de educação e adequado de acordo as especificidades do campo."	Avaliação positiva / Adequação percebida	Afirma que há adaptação às realidades locais.
10	"Não existe uma organização própria... é o mesmo das escolas da zona urbana."	Uniformização inadequada	Denuncia a imposição do calendário urbano sobre a zona rural.

A organização do calendário letivo é um dos elementos fundamentais para o bom funcionamento das escolas, especialmente no contexto rural, onde fatores como o clima, as atividades agrícolas e a logística diferenciam-se significativamente do meio urbano. A pergunta direcionada aos coordenadores escolares buscou compreender em que medida o calendário escolar tem sido adequado às realidades e necessidades das comunidades rurais no município de Marabá – PA.

A partir da análise de conteúdo das respostas fornecidas pelos diretores e coordenadores (Tabela 1), observa-se uma predominância de críticas à organização atual do calendário escolar. A maioria das falas aponta falta de adequação e de participação dos profissionais do campo na construção do calendário, conforme evidenciado nas unidades de registro 1, 2 e 3. Isso revela um distanciamento entre a formulação da política educacional e o cotidiano das escolas rurais, o que compromete a efetividade da gestão escolar (Libâneo, 2013).

Algumas respostas evidenciam também uma falta de flexibilização e desrespeito às diretrizes legais específicas para a educação do campo, como citado por um dos entrevistados

ao mencionar a Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Essa diretriz estabelece que o calendário das escolas do campo deve respeitar os tempos e ritmos da vida rural (Brasil, 2002), o que, segundo os participantes, não tem sido cumprido na prática.

Além disso, a uniformização do calendário urbano sobre o rural, sem considerar a diversidade das realidades locais, é denunciada como uma prática inadequada, apontada na unidade de registro 10. Segundo Arroyo (2007), a educação do campo deve ser pensada a partir de uma lógica própria, com gestão democrática e participação das comunidades no planejamento educacional. A ausência dessa lógica contribui para a instabilidade e insatisfação mencionadas em outras falas (como na unidade 8).

Em contraste, algumas poucas respostas (como nas unidades 5 e 9) indicam percepções positivas ou tentativas de adequação do calendário por parte da Secretaria de Educação, ainda que limitadas. Essas falas revelam uma possível heterogeneidade nas experiências de gestão, sugerindo que, em alguns contextos, existe espaço para diálogo e adaptação, mesmo que ainda insuficientes.

Em síntese, os resultados indicam que a organização do calendário escolar ainda representa um desafio estrutural para a consolidação de uma educação pública de qualidade no campo. A falta de contextualização do calendário pode afetar diretamente a frequência escolar, o engajamento comunitário e o rendimento dos alunos rurais, como destacam Molina e Jesus (2004). Diante disso, faz-se urgente uma reformulação participativa e flexível, que valorize os saberes locais e atenda às necessidades específicas das comunidades rurais.

Tabela 2

Pergunta 2. Como percebe o processo de organização do currículo das escolas do meio rural?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Não existe um currículo próprio da Educação do campo nas escolas rurais. É o mesmo currículo do urbano."	Uniformização inadequada	Aponta ausência de um currículo específico para o contexto rural.
2	"Não tem muita diferença do currículo da cidade. Por mais que tentem fazer diferente mais na realidade não contempla todos os recursos específicos do campo."	Tentativa insuficiente de contextualização	Há esforço, mas ainda distante das necessidades reais.
3	"Defasado e sem especificidades que requer."	Currículo descontextualizado	O currículo está atrasado e desconsidera peculiaridades locais.
4	"O processo de organização do currículo é pouco pensado para as escolas do campo."	Ausência de planejamento direcionado	Falta de intencionalidade na construção do currículo rural.
5	"O currículo é feito com a participação dos educadores do campo e a meu ver traz particularidades do campo."	Participação positiva e adequação percebida	Há envolvimento e elementos do campo são contemplados.

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
6	"Segundo PIREs (2012) ... sem efetividade no que concerne à identidade social e cultural da população atendida."	Reflexão teórica crítica / Falta de efetividade na prática	Relata contradição entre a proposta curricular e sua prática nas escolas do campo.
7	"Enquanto não se pensar em uma formação voltada para os professores do campo... não teremos avanços no currículo."	Formação docente e identidade rural	Defende que a formação dos professores é essencial para que o currículo tenha sentido no campo.
8	"Não há diferença para o urbano."	Homogeneização curricular	Confirma ausência de diferenciação.
9	"Ainda distante do contexto que encontramos na zona rural. Precisa ter um currículo voltado para a realidade dos alunos do campo."	Necessidade de contextualização	Indica urgência de reformulação voltada para a realidade rural.
10	"Da mesma forma do calendário, único para a zona rural e zona urbana, a proposta é pensada em rede."	Padronização em rede / Falta de especificidade	A proposta curricular segue a lógica urbana sem atender as especificidades rurais.
11	"Não atende os sujeitos do campo."	Currículo excludente	A proposta atual desconsidera o perfil dos alunos rurais.

O currículo escolar constitui o cerne das práticas pedagógicas e, quando bem elaborado, deve refletir a diversidade sociocultural dos sujeitos atendidos. No contexto da educação do campo, a construção curricular deve dialogar com os modos de vida, saberes locais e especificidades territoriais. A presente pergunta buscou compreender como os coordenadores e diretores percebem a organização curricular nas escolas rurais de Marabá – PA, à luz de suas realidades educacionais.

A análise de conteúdo das respostas (Tabela 2) revela uma insatisfação predominante quanto à adequação do currículo à realidade rural. A maioria dos entrevistados afirma que o currículo adotado nas escolas do campo é o mesmo aplicado nas zonas urbanas (unidades 1, 2, 8 e 10), sem contemplar as particularidades culturais, econômicas e territoriais das comunidades do campo. Essa uniformização inadequada compromete a efetividade do ensino, desconsiderando as recomendações legais de diferenciação pedagógica (Brasil, 2002).

Segundo Caldart (2004), a educação do campo requer um currículo construído coletivamente com os sujeitos que habitam o meio rural, articulando os saberes escolares com as práticas culturais e sociais locais. No entanto, os relatos revelam um processo pouco intencional e descontextualizado (unidades 3, 4 e 11), reforçando a ideia de um currículo urbano imposto, que não dialoga com os sujeitos do campo (Arroyo, 2012).

Algumas respostas (como na unidade 6) trazem reflexões teóricas críticas, apontando que, embora existam diretrizes para a educação do campo, estas carecem de efetividade na prática cotidiana. Isso corrobora a crítica de Molina e Jesus (2004), para quem a existência de políticas sem sua concretização prática constitui um dos principais entraves à consolidação de uma educação do campo emancipadora. Outro aspecto relevante está na ligação entre o currículo e a formação dos professores. A unidade 7 evidencia que, sem uma formação

específica voltada às particularidades do campo, os professores não conseguem operacionalizar um currículo contextualizado, o que converge com os apontamentos de Arroyo (2012a) e Molina (2018) sobre a importância da formação docente como mediadora do currículo crítico e territorializado.

Embora a maioria das respostas seja crítica, há exceções pontuais que indicam avanços ou tentativas de participação dos educadores do campo na elaboração curricular (unidade 5), o que sugere experiências locais de resistência e inovação curricular, ainda que tímidas e pontuais. A análise reforça a percepção de que o currículo atualmente aplicado nas escolas do campo em Marabá – PA não reflete a diversidade e as necessidades da população rural, caracterizando-se por uma lógica padronizada e urbana. Isso compromete a qualidade do ensino, a permanência dos estudantes e a valorização de suas identidades. Assim, torna-se urgente investir na reconstrução do currículo com base no protagonismo das comunidades do campo e na formação crítica dos professores, como preconizado por autores da pedagogia crítica e da educação do campo.

Tabela 3

Pergunta 3. Quais estratégias a escola adota para mediar os processos pedagógicos e atender às especificidades da vida e da produção no campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Reorganiza da forma que pode os materiais apresentados pela secretaria de educação. Adaptando as necessidades da escola."	Adaptação de materiais e conteúdos	Estratégia reativa de ajustar materiais prontos à realidade local.
2	"Criação de projetos e exposições para a comunidade com orientação sobre manejo e produção de acordo com o tema escolhido."	Projetos contextualizados com a realidade local	A escola se articula com a produção rural e a comunidade.
3	"Tentando adequar as atividades, mas fica muito aquém da realidade."	Tentativas limitadas de contextualização	Há esforço, mas reconhece a distância entre teoria e prática.
4	"As estratégias a fazer algumas adaptações para atender o pedagógico trabalhando a realidade dos nossos estudantes."	Adaptação pedagógica ao contexto	Modificações no conteúdo buscando aproximação com a realidade do aluno.
5	"A escola procura trazer para os alunos partes do que as próprias comunidades produzem... campo e cidade estão interligados."	Integração campo-cidade / Valorização da produção local	A escola busca construir pontes entre os saberes locais e urbanos.
6	"A BNCC aponta... práticas pedagógicas que valorizam a cultura local, interdisciplinaridade... colaboração entre escola, família e comunidade."	Estratégias integradas e orientadas por políticas públicas	Aplicação de diretrizes como a BNCC e valorização da cultura local.
7	"Defendendo sempre um trabalho voltado para a realidade dos sujeitos... saberes empíricos e conhecimentos científicos."	Valorização dos saberes empíricos	Estratégia baseada em aproximação entre cotidiano e conteúdo escolar.
8	"Tentamos estar o mais próximo da vida cotidiana das famílias e envolvê-los em projetos da escola, como horta escola e protagonistas."	Envolvimento da comunidade e aprendizagem prática	Projetos como hortas escolares integram produção, cultura e aprendizagem.

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
9	"O diálogo com as famílias, a busca ativa, e a recomposição das apresentações."	Participação familiar e articulação comunitária	Estratégia baseada em comunicação ativa com os familiares.
10	"Através de projetos pedagógicos."	Projetos temáticos como estratégia central	Uso de projetos para integrar conteúdos e realidade local.
11	"O tempo todo tentando adequar um currículo que vem pronto da cidade."	Adaptação contínua e não planejada	A escola tenta moldar um currículo urbano para atender ao rural.

A mediação pedagógica em contextos rurais deve considerar a realidade da vida no campo, valorizando os saberes locais, o vínculo com a terra e as práticas de produção. Esta pergunta teve como objetivo identificar as estratégias adotadas pelas escolas para promover um ensino significativo, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo e suas formas de viver, produzir e se relacionar com o ambiente.

As respostas dos coordenadores e gestores revelam uma diversidade de estratégias com diferentes níveis de alcance e efetividade. Em grande parte, há um esforço de adaptação do currículo urbano à realidade rural, de maneira improvisada ou limitada (unidades 1, 3, 4 e 11). Esse processo de “readequação constante” reflete a ausência de um currículo originalmente pensado para o campo, conforme já criticado por Arroyo (2012c) e Molina (2018), que defendem a construção de propostas pedagógicas a partir das experiências e práticas locais.

Por outro lado, diversas respostas apontam para ações propositivas, como a criação de projetos pedagógicos contextualizados (unidades 2, 5, 7, 8 e 10), que dialogam com a cultura, a produção e a vida cotidiana das famílias rurais. Tais práticas refletem os princípios da pedagogia da alternância e da educação do campo, que, segundo Caldart (2004), devem integrar o conhecimento científico com os saberes populares. A valorização da participação comunitária também aparece como uma estratégia relevante (unidades 8 e 9), envolvendo famílias em projetos como hortas escolares e atividades produtivas. Essa aproximação fortalece os laços entre escola e comunidade, promovendo uma aprendizagem significativa e culturalmente relevante, como propõem Arroyo (2012c) e a BNCC (Brasil, 2017), que destaca a importância da interdisciplinaridade, identidade local e protagonismo estudantil.

Alguns entrevistados (unidade 6) mencionam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como guia para essas práticas, o que mostra tentativas de institucionalizar a valorização da cultura local por meio de diretrizes nacionais, ainda que os desafios para sua efetiva implementação sejam evidentes. Por fim, nota-se que embora haja intencionalidade pedagógica em várias escolas, ainda predominam estratégias reativas, com adaptação de

materiais prontos e currículos urbanos (unidades 1 e 11), o que limita a autonomia e a eficácia das escolas em responder às particularidades do campo.

As estratégias pedagógicas nas escolas do campo em Marabá – PA oscilam entre ações adaptativas limitadas e experiências contextualizadas com potencial emancipador. A análise evidencia que, embora existam boas práticas ancoradas em projetos e na valorização da cultura local, estas ainda não são generalizadas nem sistematizadas. Para avançar, é fundamental fortalecer a formação docente voltada ao campo, promover políticas públicas específicas e construir um currículo contextualizado desde sua origem, em diálogo com os sujeitos do território.

Tabela 4

Pergunta 4. Há alguma política ou programa institucional específico voltado para a formação dos professores do campo? Se sim, como acontece e quais são suas contribuições no desenvolvimento de um currículo específico para o campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Não há nada específico para o campo. O currículo é trabalhado com alguns ajustes pela equipe da diretoria do campo da Semed."	Ausência de políticas específicas / Ajustes pontuais	Ações adaptadas, mas sem um programa estruturado.
2	"Sim, não diferencia muito, mas ajuda os professores a mudarem um pouco suas práticas pedagógicas."	Formação genérica com pequenas contribuições	Programas genéricos têm efeitos limitados, mas impactam algumas práticas.
3	"Na atualidade não."	Ausência de políticas de formação	Indica abandono ou inexistência de iniciativas atuais.
4	"Já aconteceu esse debate sobre o currículo do campo. Fica no discurso. Os formadores têm potencial, mas há grandes desafios."	Intenções não concretizadas / Descompasso entre discurso e prática	Falta efetividade na implementação.
5	"Formação que abrange tanto campo quanto cidade, chamada formação em rede."	Formação padronizada / Não específica	A formação é pensada de forma uniforme, sem atender às especificidades.
6	"Semed aderiu a programas federais... técnicos readéquam a formação para a zona rural... escolas desenvolvem práticas com temas geradores e educação contextualizada."	Programas adaptados + Iniciativas locais	Esforço institucional combinado com ações escolares.
7	"A formação distancia os professores da realidade do ensino para o campo. Não há preocupação com formação específica."	Falta de vínculo entre formação e realidade local	Aponta crítica à desconexão da formação com a prática docente rural.
8	"Não."	Ausência de formação específica	Reafirma a inexistência de ações voltadas ao campo.
9	"Programas como Trilhos da Alfabetização... HPS nas escolas... escuta ativa, metas, realidade escolar."	Formação continuada com escuta e contextualização	Há tentativas locais de aproximar a formação da realidade rural.
10	"Não tem uma formação que fortaleça e busque caminhos para a prática docente dialogando com a realidade."	Formação descontextualizada	A crítica é à falta de formação que promova mudanças significativas.

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
11	"Não."	Ausência total de política institucionalizada	Reforça o panorama de desamparo à formação docente no campo.

A formação docente constitui elemento central para a construção de um currículo significativo e contextualizado na educação do campo. A pergunta buscou identificar se há políticas ou programas institucionais que promovam uma formação específica para os professores da zona rural e de que maneira tais iniciativas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à realidade local.

As respostas revelam uma predominância de ausência de políticas específicas de formação docente para o campo (unidades 1, 3, 5, 7, 8, 10 e 11). Essa lacuna compromete diretamente a construção de um currículo que dialogue com os saberes, tempos e práticas da vida rural. Segundo Caldart (2004), a formação do educador do campo precisa estar ancorada em princípios que valorizem a territorialidade, a identidade dos sujeitos e o conhecimento construído na e pela comunidade.

Diversos entrevistados (unidades 2, 5 e 10) relataram ações de formação generalistas, comuns tanto para zonas urbanas quanto rurais, o que aponta para uma política de padronização, que não atende adequadamente às necessidades específicas do campo. Como defende Arroyo (2012a), o simples ajuste de conteúdos urbanos não é suficiente: é necessário construir propostas formativas com base no protagonismo dos sujeitos do campo e suas formas próprias de aprender.

Outras falas demonstram tentativas institucionais parciais, como a readequação de programas federais (unidade 6) e a adoção de projetos locais como o “Trilhos da Alfabetização” (unidade 9), que buscam maior escuta e contextualização. Essas iniciativas, embora pontuais, demonstram que há potencial para práticas formativas mais conectadas com a realidade rural, conforme defendem Molina (2018) e Fernandes (2014), que apontam a importância da construção de políticas públicas de educação do campo com participação efetiva dos educadores.

Porém, também se evidencia nas respostas uma percepção de distanciamento entre o discurso institucional e a efetivação das práticas (unidade 4), reforçando a crítica à superficialidade de algumas ações formativas. Isso corrobora com a ideia de que políticas educacionais, quando não construídas com base em realidades locais, tornam-se pouco efetivas (Brandão, 2010).

A análise demonstra que, apesar de algumas ações pontuais, não há uma política sistematizada e contínua de formação docente específica para o campo em Marabá – PA. O resultado é a precariedade na construção de um currículo voltado à realidade rural e a permanência de práticas pedagógicas descontextualizadas. A superação desse cenário exige o fortalecimento de políticas públicas específicas, com formação contínua que valorize a territorialidade, o protagonismo comunitário e a identidade do campo, conforme defendem os autores da educação do campo.

Tabela 5

Pergunta 5. Como o(a) senhor(a) avalia o papel da gestão escolar na transformação da escola do campo no que se refere ao currículo contextualizado e ao calendário que atenda aos processos produtivos locais?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"A gestão não tem autonomia para implementar algo específico... segue tudo que a Semed impõe."	Limitações institucionais	A gestão está subordinada e tem pouca margem de ação.
2	"A gestão tem total responsabilidade por esta transformação..."	Protagonismo da gestão	Visão da gestão como agente ativo de mudança.
3	"A gestão tem lutado, mas sem êxito."	Esforço sem resultado	Reconhecimento da tentativa, mas sem resultados concretos.
4	"Faremos o possível... buscando sempre contribuir com a produtividade na nossa comunidade."	Comprometimento local	Tentativas de alinhar escola e comunidade.
5	"A gestão tem papel importante... com pouco apoio da Semed."	Atuação limitada por falta de suporte	Ressalta esforço da gestão, mas com carência institucional.
6	"Os gestores e professores responsáveis enfrentam desafios... alinhamento exige metodologias participativas e estudos de caso..."	Gestão como articuladora do currículo contextualizado	Gestão como mediadora entre teoria, prática e realidade do campo.
7	"Tem papel fundamental, porém... carece de professores com formação em educação do campo..."	Gestão isolada e fragilizada	Falta de formação e equipe especializada compromete ações da gestão.
8	"Gestão funcionaria como um mediador que aproximaria os educandos de seus familiares..."	Gestão como elo entre escola e comunidade	Reforça o papel social da gestão escolar rural.
9	"Gestor precisa ser articulador... integrar o currículo com a realidade local..."	Gestão integradora	Defende um currículo construído de forma participativa com base na cultura local.
10	"Não é de qualidade... gestão deve ter tempo para planejamento e estudo..."	Carência de tempo e estrutura para gestão efetiva	Aponta sobrecarga da gestão como entrave para planejamento de qualidade.
11	"Não tem calendário voltado para a educação do campo e nem currículo."	Ausência de políticas diferenciadas	Denúncia da falta de diferenciação entre o urbano e o rural.

A gestão escolar exerce um papel central na implementação de políticas educacionais e na articulação entre currículo, território e cultura. Na Educação do Campo, esse papel se intensifica, pois exige sensibilidade às especificidades socioculturais e econômicas das

comunidades. A análise das falas revela um cenário dividido entre protagonismo e limitação da gestão. Algumas respostas apontam para a restrição da autonomia da gestão escolar (unidade 1), indicando que decisões curriculares e calendárias seguem uma lógica centralizada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), o que impossibilita a construção de práticas voltadas à realidade local. Segundo Caldart (2008), o modelo tradicional de gestão ainda imposto às escolas do campo desconsidera sua identidade territorial e limita os processos educativos que poderiam emergir da realidade camponesa.

Outras respostas (unidades 2, 4, 6, 8 e 9) valorizam a gestão como mediadora e articuladora entre currículo, escola, comunidade e realidade produtiva do campo. A gestão é percebida como fundamental para integrar os saberes locais ao fazer pedagógico, promovendo um currículo vivo e contextualizado (Molina, 2018). A fala da unidade 9, por exemplo, reforça a necessidade de gestores que atuem como articuladores entre currículo e cultura local, perspectiva defendida por Arroyo (2012a), que aponta a gestão como promotora do diálogo entre as dimensões educativa, comunitária e política. No entanto, há também percepções que destacam a atuação fragilizada da gestão por falta de apoio institucional ou de formação adequada (unidades 3, 5 e 7). Isso demonstra que, embora haja esforços de transformação, esses são muitas vezes solitários ou ineficazes frente aos desafios estruturais. A fala da unidade 10 reforça ainda mais essa fragilidade ao mencionar a sobrecarga e a falta de tempo para planejamento e estudo, o que compromete a qualidade do trabalho gestacional. Como observa Paro (2010), uma gestão democrática e participativa só é viável quando há estrutura e condições reais de trabalho.

Por fim, a fala da unidade 11 denuncia a ausência de políticas públicas específicas, reforçando que, sem um calendário e currículo próprios, a escola do campo permanece submetida às mesmas lógicas da educação urbana, o que compromete sua função social e cultural no território rural (Fernandes, 2014).

A gestão escolar tem potencial de protagonismo na transformação da escola do campo, mas enfrenta entraves estruturais, institucionais e formativos. Para que possa exercer seu papel como articuladora de um currículo contextualizado e de um calendário adaptado à realidade produtiva local, é necessário que haja formação específica, apoio político-institucional e descentralização das decisões educacionais, conforme propõem os autores da Educação do Campo. Sem essas condições, a gestão continua limitada em seu potencial transformador.

Tabela 6

Pergunta 6. De que forma os gestores e coordenadores pedagógicos são preparados ou capacitados para lidar com as especificidades das escolas do campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Não há uma preparação e nem capacitação voltada para atender as especificidades do campo."	Ausência de formação específica	A falta de políticas ou ações voltadas para o campo é percebida.
2	"Através de algumas formações."	Formação genérica	Existência de formações, mas não necessariamente específicas para o campo.
3	"Nas formações da rede, mas com muita debilidade."	Formação superficial	Capacitações são oferecidas, mas consideradas frágeis e insuficientes.
4	"Somos preparados porque conhecemos a realidade das escolas... o ponto principal é buscar conhecimento sobre a comunidade..."	Conhecimento empírico e vivência local	A vivência no território é considerada a principal forma de preparação.
5	"Temos formações feita pela Semed que nos auxilia nessas especificidades."	Apoio parcial da secretaria	Há ações da secretaria que colaboram, mesmo que limitadamente.
6	"Na perspectiva de contribuir para a formação... professor/formador... fortalece a identidade profissional..."	Ação institucional com foco reflexivo	Ações da Semed procuram desenvolver autonomia e criticidade nos gestores.
7	"Não vejo formação que faça esse preparo... a depender da secretaria, não vem muita coisa."	Iniciativa individual necessária	Falta apoio institucional obriga os profissionais a buscarem formação por conta própria.
8	"Não são."	Total ausência de formação	Resposta direta e categórica sobre a inexistência de capacitação.
9	"Sempre há desafios... precisa investir em formação continuada... ser um pesquisador."	Formação contínua como necessidade permanente	Formação ampla e voltada para o desenvolvimento de competências múltiplas.
10	"Na realidade não somos preparados, vivenciamos muitas situações e aprendemos..."	Aprendizado na prática	A experiência cotidiana substitui a formação estruturada.
11	"Usando suas próprias experiências... sem muita autonomia..."	Improviso e falta de apoio	A falta de suporte institucional limita a aplicação do que se aprende na prática.

A formação de gestores e coordenadores pedagógicos é um fator determinante para garantir uma atuação alinhada às realidades e necessidades da escola do campo. Essa formação deve contemplar dimensões políticas, culturais e pedagógicas do território rural. Com essa pergunta, buscou-se identificar se há políticas, programas ou ações institucionais voltadas à preparação desses profissionais frente aos desafios e especificidades das escolas do campo.

A maior parte das falas revela uma ausência de formação específica e sistemática para gestores que atuam no campo. As respostas das unidades 1, 3, 7, 8 e 10 evidenciam que os profissionais não recebem capacitação adequada, sendo obrigados a aprender por experiência prática ou iniciativa própria. Isso confirma a crítica de Arroyo (2012c), que destaca que a escola do campo muitas vezes é conduzida por políticas pensadas para contextos urbanos, o que fragiliza a formação e atuação dos seus profissionais. A vivência no território, embora valorizada por alguns (unidades 4 e 10), aparece como uma estratégia de compensação frente à

inexistência de ações estruturadas. Conforme Caldart (2008), embora o conhecimento empírico seja fundamental na Educação do Campo, ele não pode substituir políticas públicas que assegurem formação contínua, crítica e territorializada para gestores e coordenadores.

Alguns relatos (unidades 2, 5 e 6) apontam para a existência de formações promovidas pela Semed, embora reconheçam limitações quanto à profundidade e à especificidade dos conteúdos. A unidade 6, por exemplo, sugere uma formação com enfoque reflexivo, voltada para a identidade profissional e a autonomia do educador, perspectiva alinhada à defesa de uma gestão crítica e transformadora (Freitas, 2012). No entanto, essas ações ainda são pontuais e insuficientes para provocar mudanças estruturais. A unidade 9 destaca a necessidade de formação continuada e da figura do gestor como pesquisador, ecoando autores como Paro (2010), que defendem a gestão como prática intelectual. Sem esse investimento contínuo, a gestão escolar no campo corre o risco de se tornar reprodutora de currículos descontextualizados, distante dos processos produtivos e culturais locais. Por fim, a unidade 11 sintetiza as dificuldades: a falta de autonomia e de apoio institucional compromete a efetividade da atuação dos gestores, que acabam improvisando suas ações com base em experiências pessoais, sem respaldo formativo consistente.

A análise demonstra que a formação de gestores e coordenadores pedagógicos para atuar nas escolas do campo é, em sua maioria, ausente, genérica ou superficial. Essa lacuna impacta diretamente a capacidade de gestão crítica, reflexiva e contextualizada. Para transformar esse cenário, é essencial o investimento em políticas públicas específicas de formação, continuada e territorializada, que valorizem o protagonismo dos gestores enquanto mediadores culturais e agentes de articulação comunitária.

Tabela 7

Pergunta 7. Como os gestores veem a política de concurso no município?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Muito fraca"	Avaliação negativa	Percepção de ineficiência ou ausência de política efetiva.
2	"Um pouco devagar"	Lento progresso	Avanços pontuais, mas insuficientes diante das necessidades.
3	"O único avanço considerável foi o concurso específico para as localidades, vilas."	Valorização de concursos locais	Reconhecimento de tentativa de atender contextos do campo.
4	"É de grande importância."	Reconhecimento da importância	Valorização da política, apesar das limitações.

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
5	"O município tem feito concurso público... há mais concursados do que temporários."	Estabilidade funcional	Reconhecimento de esforço institucional em priorizar concursados.
6	"É perceptível que os gestores não estão de acordo com a cultura do processo seletivo... não assegura o professor na escola..."	Crítica ao modelo seletivo temporário	Destaca instabilidade e descontinuidade pedagógica.
7	"É preciso valorizar os profissionais inseridos na comunidade e melhorar a remuneração..."	Valorização local e condições de trabalho	Apelo por concursos com foco territorialidade e incentivo financeiro.
8	"O campo carece de professores com formação específica. Deveria ser um requisito..."	Formação específica como critério	Defesa de perfil adequado ao contexto do campo.
9	"Um leque de oportunidades."	Expectativa positiva	Percepção otimista sobre o potencial dos concursos.
10	"Precisa ser mais eficiente... há várias pessoas concursadas que nunca foram chamadas."	Problemas de gestão de pessoal	Existência de concurso não garante lotação adequada.
11	"Para o campo não funciona, pois a precariedade de pessoas com Formação docente."	Inadequação ao contexto do campo	Concursos não atendem as especificidades e carências locais.
12	"Já melhorou, mas ainda está muito aquém do ideal."	Avanços parciais	Reconhecimento de progresso, mas com grandes lacunas.

A política de concursos públicos é um dos pilares fundamentais para assegurar a qualidade e a continuidade do processo educativo, especialmente em regiões rurais. No contexto da Educação do Campo, o concurso público deve considerar a territorialidade, a formação docente adequada e a estabilidade profissional como elementos centrais (Caldart, 2008). Esta pergunta teve como objetivo compreender como os gestores percebem a eficácia, abrangência e impactos da política de concursos públicos no município, especialmente quanto à sua capacidade de atender às especificidades das escolas do campo.

A análise das respostas evidencia percepções mistas por parte dos gestores. Uma parte significativa das falas (unidades 1, 2, 6, 10 e 12) revela críticas à lentidão, ineficácia ou à má gestão do processo, destacando entraves como a morosidade das nomeações, falta de continuidade, e ausência de critérios claros que contemplem as demandas específicas das comunidades rurais. A crítica à predominância de contratações temporárias e seletivos precários, apontada na unidade 6, está alinhada à preocupação de Paro (2010), que alerta para os riscos da instabilidade docente como fator de descontinuidade pedagógica. Apesar das críticas, há reconhecimento de avanços pontuais (unidades 3, 5 e 12), especialmente no que se refere à realização de concursos específicos para localidades rurais. Tais medidas são vistas como tentativas de aproximação da política pública às realidades do campo, o que reforça o princípio da valorização dos saberes locais e da fixação de professores nas comunidades, conforme defende Arroyo (2012a).

A fala da unidade 8 ressalta a necessidade de formação específica como critério de seleção, reafirmando a crítica de que os concursos, em geral, não consideram o perfil necessário ao trabalho com populações rurais. A inadequação entre o modelo de concurso e as exigências da Educação do Campo é evidenciada na unidade 11, que aponta a escassez de profissionais qualificados como um obstáculo à efetividade do concurso no campo — um ponto também destacado por Molina e Jesus (2010), ao abordarem a escassez de políticas que valorizem a formação docente rural. Outras unidades (4, 7 e 9) trazem uma visão mais positiva ou esperançosa sobre a política de concursos. O reconhecimento da importância da estabilidade funcional e da valorização de profissionais inseridos na comunidade local sugere que os gestores compreendem o concurso público como um instrumento estratégico de valorização, fixação e identidade profissional, conforme propõe Freitas (2012).

A política de concursos no município é percebida como necessária e relevante, mas ainda limitada em sua efetividade e abrangência. A análise revela a necessidade de avanços no desenho e na gestão dos concursos, de forma que eles contemplem: A formação específica em Educação do Campo; A valorização da territorialidade e a efetivação e lotação ágil dos aprovados, garantindo continuidade pedagógica.

Tais medidas são indispensáveis para garantir a equidade e o fortalecimento das escolas rurais, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais históricas entre campo e cidade.

Tabela 8

Pergunta 8. Que desafios que você vê nos candidatos que não fazem os concursos públicos ou os PSS e que não fazem parte da região?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Analisado como negativo. Vem pessoas de muito longe... sem perfil algum para atuar nessas escolas rurais."	Falta de perfil/contextualização	Candidatos externos não compreendem a realidade do campo.
2	"Muitos deles não ficam no campo... já vão pensando em voltar pra cidade."	Baixa permanência	Falta de vínculo e comprometimento com a permanência.
3	"Sem falar nas faltas e até mesmo questões de adaptação."	Dificuldade de adaptação	Ausências frequentes e dificuldade de se adaptar ao local.
4	"Fazem, mas não vão atuar devido à distância."	Barreiras logísticas	Desistência por dificuldades de deslocamento.
5	"Os desafios são grandes... acredito que o maior problema é a baixa remuneração."	Condições de trabalho	Salários insuficientes desestimulam a permanência no campo.
6	"O município de Marabá é muito grande... faltam estrutura e material de apoio."	Problemas estruturais	A precariedade das escolas dificulta o trabalho e a permanência.
7	"Candidatos do PSS enfrentam... adaptação, transporte... provento incompatível."	Deslocamento e custo	Baixa remuneração torna inviável o deslocamento regular.

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
8	"Falta realmente interesse e compromisso com a educação..."	Falta de engajamento	Ausência de compromisso com a missão educacional local.
9	"Não tem desafio, ele não faz nada."	Indiferença	Percepção de inércia e falta de atuação concreta.
10	"Desvalorização do profissional... cobrança sem suporte leva à desmotivação."	Desmotivação profissional	Falta de apoio e valorização gera evasão e frustração.
11	"As pessoas da zona urbana... só garantem lugar e logo pedem para vir para a cidade."	Estratégia de transição	Concurso usado como trampolim para migrar ao urbano.
12	"Dificuldade de adaptação... na maioria das vezes abandona e volta pra cidade."	Abandono de posto	Alta taxa de desistência por não se adaptar à realidade local.

A permanência e a atuação qualificada de profissionais nas escolas do campo estão entre os maiores desafios das políticas públicas educacionais brasileiras. Quando os docentes não pertencem à região onde atuam, surgem dificuldades que impactam diretamente na continuidade do ensino, no vínculo com a comunidade e na qualidade do processo educativo (Molina & Jesus, 2010). Esta pergunta visou identificar, na perspectiva dos gestores, os principais obstáculos enfrentados por candidatos que não são da região e que ingressam na rede municipal por meio de concursos ou processos seletivos simplificados (PSS).

As falas dos entrevistados revelam críticas consistentes à atuação de candidatos oriundos de fora da comunidade local. A maioria aponta a falta de perfil e comprometimento com a realidade das escolas rurais (unidade 1), além da baixa permanência no cargo (unidades 2, 4 e 12). A dificuldade de adaptação é um fator recorrente (unidades 3 e 12), geralmente associada à ausência de formação específica e desconhecimento da realidade local — uma crítica já identificada por Caldart (2008), que reforça a importância da territorialidade como princípio da Educação do Campo. Além disso, as barreiras logísticas e econômicas são amplamente mencionadas (unidades 4, 5 e 7), destacando-se a remuneração incompatível com os custos de deslocamento e a precariedade da estrutura escolar (unidade 6). Tais fatores contribuem para o abandono dos postos e a baixa continuidade pedagógica, comprometendo o vínculo com os estudantes e o planejamento coletivo da escola (Paro, 2010).

Outro aspecto preocupante apontado pelos gestores é o uso estratégico dos concursos como meio de transição para escolas urbanas (unidade 11), onde os candidatos ingressam no campo apenas como etapa temporária. Essa lógica acaba descaracterizando o sentido de pertencimento e compromisso com o território, conforme discutido por Arroyo (2012b), ao afirmar que o educador do campo deve estar inserido no projeto político-pedagógico da comunidade. As unidades 8, 9 e 10 trazem ainda elementos de desmotivação, falta de engajamento e ausência de suporte institucional, fatores que geram frustração e impactam negativamente o ambiente escolar. Como enfatiza Freitas (2012), a valorização docente e o

suporte à atuação no campo são essenciais para garantir a qualidade e a permanência do profissional na educação rural.

A análise evidencia que os maiores desafios enfrentados por candidatos externos à região envolvem a ausência de vínculo territorial, a precariedade das condições de trabalho e a falta de políticas que promovam a valorização e a fixação de professores no campo. Torna-se urgente a implementação de: Concursos com critérios específicos para a Educação do Campo; Incentivos para profissionais locais e formação continuada contextualizada, que respeite e valorize os saberes e as dinâmicas das comunidades rurais. Somente com políticas estruturantes e compromissadas com o campo será possível superar a rotatividade e fortalecer o papel da escola rural como espaço de transformação social.

Tabela 9

Pergunta 9. Qual a sua percepção sobre o material didático utilizado nas escolas do campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"Totalmente fora da realidade das escolas. Da comunidade."	Descontextualização	O material didático não reflete a vivência do campo.
2	"Muitas vezes não são suficientes."	Quantidade insuficiente	Falta de materiais básicos para atender a demanda.
3	"Todos improvisados."	Improvisação	Ausência de materiais específicos leva à improvisação.
4	"Pouco material didático específico para as escolas do campo."	Ausência de materiais específicos	O material é genérico e desconsidera as particularidades do campo.
5	"Muitos desses materiais ainda estão iguais ao da zona urbana."	Uniformização inadequada	Uso de material urbano desconsidera o contexto rural.
6	"Segundo Oliveira (1984) ... falta de vínculo com a realidade do estudante campestre."	Distanciamento sociocultural	O conteúdo não dialoga com o repertório dos estudantes do campo.
7	"Livro didático escolhido em rede... cada escola deveria receber o livro conforme seus interesses."	Falta de autonomia na escolha	As escolas não participam do processo de escolha do material.
8	"Deu uma melhorada..., mas precisa abordar temas mais específicos."	Avanço parcial	Houve progresso, mas ainda é insuficiente.
9	"Precisa de fato atender a realidade dos nossos alunos."	Necessidade de contextualização	Reforça a urgência de adaptação ao contexto local.
10	"É o mesmo da zona urbana e não trazem elementos do campo."	Generalização do currículo	A uniformização prejudica o ensino contextualizado.
11	"Estão longe de atender as necessidades dos educandos."	Inadequação pedagógica	O material não contribui efetivamente para o aprendizado.

O material didático desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos historicamente marginalizados, como o das escolas do campo. A adequação desses materiais ao cotidiano rural é imprescindível para garantir uma educação significativa, que valorize a cultura, os saberes e os modos de vida das comunidades

campesinas (Caldart, 2008). Com base nessa premissa, esta questão investigou como os gestores percebem os materiais didáticos adotados nas escolas do campo.

As falas dos entrevistados revelam críticas contundentes à inadequação do material didático às realidades rurais. Uma das principais recorrências é a descontextualização do conteúdo, que não dialoga com a vida, cultura e necessidades dos estudantes do campo (unidades 1, 4, 6 e 10). Essa crítica é coerente com a observação de Arroyo (2012b), que aponta que a homogeneização do currículo e dos materiais produz exclusão simbólica e pedagógica nas escolas do campo.

Outro problema identificado é a uniformização do material em relação ao utilizado na zona urbana, sem considerar as especificidades locais (unidades 5 e 10). Essa prática desconsidera o princípio da territorialidade, central para a Educação do Campo, segundo o qual os materiais e currículos devem refletir a identidade sociocultural das comunidades onde a escola está inserida (Molina & Jesus, 2010). As unidades 2, 3 e 11 apontam para problemas de ordem quantitativa e pedagógica, como a falta de materiais didáticos suficientes, a improvisação e a inadequação dos conteúdos. Isso evidencia tanto a negligência do poder público quanto a fragilidade das políticas educacionais voltadas ao campo (Paro, 2010). Outro ponto relevante é a falta de autonomia das escolas no processo de escolha dos materiais (unidade 7), o que vai de encontro à perspectiva de gestão democrática e participativa defendida por Freitas (2012), segundo a qual a escola deve ter voz ativa na definição dos recursos pedagógicos que utiliza.

Apesar das críticas predominantes, algumas falas reconhecem avanços parciais (unidade 8), embora ressaltem que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir uma abordagem verdadeiramente contextualizada (unidades 9 e 11).

A análise mostra que os gestores e coordenadores consideram os materiais didáticos das escolas do campo insuficientes, descontextualizados e padronizados de forma inadequada, dificultando a aprendizagem significativa dos estudantes. Diante desse cenário, é urgente que: Haja produção de materiais didáticos próprios para o campo, com participação ativa de educadores e comunidades; se amplie a autonomia das escolas na escolha dos recursos didáticos e que as políticas públicas priorizem a diversidade sociocultural do campo como ponto de partida para o currículo e os materiais utilizados. Como defendem Caldart (2008) e Molina e Jesus (2010), uma educação do campo efetiva passa, necessariamente, pela valorização do território, da cultura e dos saberes populares, que devem estar refletidos no material didático escolar.

Tabela 10

Pergunta 10. Quais sugestões ou propostas o(a) senhor(a) considera essenciais para a transformação das escolas do campo?

Nº	Unidade de Registro (fala do entrevistado)	Categoria Temática	Sentido Interpretativo
1	"A construção de um currículo próprio [...] e um calendário específico para as escolas rurais de Marabá."	Currículo contextualizado e calendário diferenciado	A necessidade de adaptar o ensino às realidades rurais locais.
2	"Formação mais específica por funções [...] melhorar a valorização dos profissionais."	Formação docente e valorização profissional	Fortalecimento da atuação pedagógica e reconhecimento do trabalho no campo.
3	"Currículo específicos."	Currículo próprio	Ênfase na construção de conteúdo voltado à realidade do campo.
4	"O calendário diferenciado."	Ajuste ao tempo agrícola	Adequação do calendário escolar à dinâmica produtiva rural.
5	"Melhorar o transporte escolar, estruturas físicas [...] material de limpeza."	Infraestrutura e logística	Garantia de condições básicas para funcionamento escolar adequado.
6	"[...] reconfigurar as escolas com as novas tecnologias [...] currículo relevante à realidade local [...] transporte escolar precário."	Reestruturação tecnológica e curricular	A escola do campo deve dialogar com inovação, mas também com as dificuldades locais.
7	"Tratar com igualdade [...] professores e formações específicas para o campo."	Equidade e formação específica	Superação da marginalização histórica das escolas rurais.
8	"A valorização dos povos do campo."	Valorização cultural	Reconhecimento da identidade e cultura campesina.
9	"Precisa de políticas públicas voltadas para o campo [...] infraestrutura, formação, agricultura familiar."	Políticas públicas integradas	Propostas que associam educação à vida e economia rural.
10	"A Semed ter um olhar diferenciado [...] merenda com 30% da agricultura familiar."	Gestão pública e articulação com a comunidade	Educação como vetor de desenvolvimento rural sustentável.
11	"Currículo próprio, formação profissional, políticas públicas voltadas para atender as necessidades."	Propostas integradas de transformação	Visão sistêmica para mudar o cenário da educação rural.

A transformação das escolas do campo passa pelo reconhecimento de sua especificidade cultural, territorial e social. Os sujeitos do campo, historicamente excluídos das políticas públicas educacionais, reivindicam uma educação que dialogue com suas práticas de vida, produção e identidade. Essa pergunta teve por objetivo levantar-se, a partir da fala dos gestores, propostas concretas para promover mudanças estruturais e pedagógicas nessas escolas.

As falas dos entrevistados revelam três eixos centrais de transformação: currículo contextualizado, infraestrutura e gestão pública adequada, e valorização de profissionais e da cultura local. Um dos pontos mais recorrentes é a necessidade de um currículo próprio e um calendário escolar adaptado à realidade do campo (unidades 1, 3, 4 e 11). Essa demanda está diretamente ligada ao princípio da contextualização, central na Educação do Campo, conforme defendem Caldart (2008) e Molina & Jesus (2010), para quem a escola rural deve considerar a

sazonalidade agrícola, os saberes tradicionais e o modo de vida camponês como fundamentos da organização curricular.

As unidades 2, 6, 7 e 11 destacam a formação docente específica e a valorização profissional, aspectos que Freitas (2012) vê como fundamentais para garantir uma educação de qualidade. A valorização não se limita ao reconhecimento salarial, mas inclui a formação continuada voltada às demandas locais e o fortalecimento do vínculo do educador com a comunidade. Outro tema forte é a melhoria da infraestrutura, transporte e recursos básicos (unidades 5 e 6). Paro (2010) observa que sem condições materiais adequadas, as propostas pedagógicas tornam-se inviáveis, reforçando as desigualdades. Além disso, a integração de tecnologias e políticas públicas articuladas (unidades 6, 9 e 11) é vista como essencial para inserir o campo no cenário de inovação sem perder sua identidade. A valorização da agricultura familiar e da cultura local (unidades 8 e 10) aparece como uma das bases de uma educação verdadeiramente emancipadora, em consonância com Arroyo (2012a), que destaca que a escola do campo deve ser espaço de resistência, memória e fortalecimento dos territórios.

A fala da unidade 11 sintetiza a visão dos entrevistados ao propor currículo, formação e políticas públicas integradas, reconhecendo que a transformação da escola rural requer ações estruturadas, contínuas e articuladas com o contexto social e econômico das comunidades.

A análise mostra que os gestores defendem uma transformação estrutural e pedagógica das escolas do campo, com base em: currículo e calendário próprios, conectados ao modo de vida rural; formação específica e valorização dos profissionais da educação; melhoria de infraestrutura, transporte e recursos básicos; articulação com políticas públicas de desenvolvimento rural, como o fortalecimento da agricultura familiar e o uso de tecnologias contextualizadas e o reconhecimento da cultura e da identidade dos povos do campo.

Essas propostas, segundo Caldart (2008), apontam para uma concepção de escola do campo como instrumento de emancipação, resistência e transformação social.

5.4.1 Contexto Geral das Análises das Entrevistas Qualitativas com os coordenadores e gestores.

As entrevistas realizadas com 10 coordenadores pedagógicos e 10 gestores escolares das escolas da zona rural de Marabá – PA revelam um panorama complexo e multifacetado da educação no campo. Os depoimentos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, organizada em categorias temáticas distribuídas nas Tabelas 1 a 10, e discutidos à luz dos objetivos da pesquisa.

De maneira geral, os dados evidenciam a persistência de desafios históricos enfrentados pela educação rural, como a ausência de políticas públicas eficazes, fragilidades na infraestrutura escolar, escassez de materiais didáticos adequados e falta de formação específica para os profissionais que atuam nesse contexto. Os entrevistados apontam que a realidade sociocultural das comunidades rurais ainda é pouco considerada nos currículos escolares, nos processos formativos e nas decisões de gestão.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, as falas mostram que as condições precárias de infraestrutura — transporte escolar deficitário, estruturas físicas inadequadas, ausência de recursos básicos — impactam diretamente o ensino-aprendizagem e contribuem para a evasão dos alunos. A formação docente, analisada no segundo objetivo, também aparece como um gargalo: os entrevistados destacam que a maioria das formações são genéricas, descontextualizadas e não dialogam com as especificidades do campo.

Em relação ao terceiro objetivo, observa-se que os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas adotadas nas escolas do campo são, em sua maioria, pensadas para o contexto urbano, o que dificulta a construção de uma prática educativa que valorize o saber local e a cultura campestre. O quarto objetivo é refletido nas falas que apontam os impactos das desigualdades sociais, como a baixa remuneração, o desinteresse de profissionais urbanos em permanecer no campo e a desvalorização das comunidades rurais no planejamento educacional.

Por fim, o quinto objetivo é abordado a partir das percepções sobre as políticas públicas. A maioria dos gestores e coordenadores aponta para a inexistência ou fragilidade de ações voltadas especificamente para a realidade das escolas rurais, destacando a necessidade de um olhar diferenciado da administração municipal, tanto na gestão de concursos quanto na definição de currículos e calendários escolares.

Assim, o conjunto das entrevistas permite afirmar que, embora haja experiências pontuais de resistência e adaptação criativa por parte das equipes escolares, a oferta de uma educação pública de qualidade nas zonas rurais de Marabá – PA ainda esbarra em limitações estruturais, formativas, políticas e culturais que precisam ser enfrentadas de maneira integrada e contínua.

5.5 Resultados e discussão da pesquisa qualitativa com professores

A análise dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com 10 professores que atuam nas escolas da zona rural de Marabá – PA. A pesquisa qualitativa buscou compreender as percepções desses profissionais acerca dos principais desafios enfrentados no contexto da educação rural, abordando questões relacionadas à infraestrutura, formação

docente, recursos pedagógicos, desigualdades socioeconômicas e políticas públicas voltadas à educação do campo. A análise das respostas permitiu identificar padrões, dificuldades e sugestões que dialogam diretamente com os objetivos gerais e específicos da pesquisa, oferecendo uma visão aprofundada das condições e possibilidades para a oferta de uma educação pública de qualidade nas escolas rurais.

Tabela 11

Pergunta 1. Avaliação da infraestrutura atual da escola (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, transporte escolar)

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria temática	Interpretação/Sentido
1	É boa	Avaliação positiva	Reconhecimento de condições aceitáveis em algumas escolas.
2	Nem todas as escolas do campo têm biblioteca e laboratório, quanto ao transporte escolar, as vicinais com estradas ruins causam muitas faltas nos alunos.	Infraestrutura incompleta e logística deficitária	Problemas estruturais e de acesso impactam a frequência dos alunos.
3	Regular!!	Avaliação moderada	Condições intermediárias, nem boas nem totalmente ruins.
4	BOM	Avaliação positiva	Percepção favorável da infraestrutura.
5	Horrível	Avaliação negativa	Condições muito precárias, insatisfatórias.
6	Se considerar a evolução histórica, a infraestrutura melhorou em relação há anos atrás [...] contudo, ainda há muito o que melhorar. Faltam políticas públicas que garantam [...] qualidade.	Evolução com desafios persistentes	Reconhecimento do progresso histórico, mas com falta de continuidade e qualidade.
7	Muito precário.	Avaliação negativa	Infraestrutura insuficiente para o funcionamento adequado.
8	Todos ruim.	Avaliação negativa generalizada	Condições inadequadas de forma ampla.
9	Baixa estrutura	Deficiência estrutural	Carência de infraestrutura básica.
10	Na escola que eu trabalho só tem três salas de aula sem estrutura nenhuma.	Infraestrutura muito limitada	Condições físicas muito precárias e insuficientes para o ensino.

A pergunta buscou compreender, a partir da percepção dos professores, como está configurada a infraestrutura nas unidades escolares rurais de Marabá – PA, considerando aspectos como salas de aula, bibliotecas, laboratórios e transporte escolar.

As respostas dos professores revelam uma realidade bastante heterogênea. Alguns depoimentos classificam a infraestrutura como “boa” ou “regular”, sugerindo a existência de unidades que apresentam condições mínimas para o funcionamento educacional. No entanto, a maior parte das falas apresenta avaliações negativas sobre os recursos estruturais disponíveis.

Chamam atenção os relatos que denunciam a falta de bibliotecas e laboratórios, bem como a precariedade das estradas vicinais, que afeta diretamente o transporte escolar e,

consequentemente, a frequência dos alunos. Tais elementos indicam não apenas uma deficiência física, mas também uma barreira ao acesso educacional pleno, conforme apontam Gatti e Barreto (2009), ao afirmarem que a infraestrutura impacta diretamente as oportunidades de aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Alguns professores reconhecem melhorias graduais ao longo do tempo, mas destacam que essas mudanças ainda são insuficientes diante das demandas atuais. Isso reforça o que Libâneo (2012) define como descontinuidade das políticas públicas educacionais, que agrava a desigualdade entre escolas urbanas e rurais. A percepção de deficiência estrutural generalizada, expressa em respostas como “muito precário” ou “todos ruim”, evidencia uma fragilidade sistêmica que compromete a efetividade das práticas pedagógicas.

Além disso, o fato de algumas escolas funcionarem com “três salas sem estrutura nenhuma” expõe um cenário que fere o princípio de equidade educacional, previsto na Constituição Federal de 1988 e reforçado pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). A carência de ambientes apropriados de ensino compromete não apenas a aprendizagem, mas também a permanência e o bem-estar dos estudantes e educadores (Cury, 2006).

A análise mostra que a infraestrutura das escolas do campo em Marabá – PA permanece como um dos principais entraves à qualidade da educação rural. Embora haja reconhecimento de alguns avanços pontuais, os depoimentos refletem um cenário marcado por deficiências graves e persistentes, que demandam intervenções estruturais articuladas a políticas públicas específicas, como forma de garantir uma educação que respeite a dignidade e os direitos dos sujeitos do campo.

Tabela 12

Pergunta 2. Dificuldades estruturais que impactam o ensino-aprendizagem na zona rural

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria temática	Interpretação/Sentido
1	Transporte escolar e a refrigeração adequada das salas de aula	Transporte e infraestrutura física	Falhas no transporte e falta de conforto térmico nas salas.
2	A principal é o transporte escolar.	Transporte escolar	Transporte é o maior obstáculo.
3	Ampliação da escola, reforma!	Necessidade de ampliação e reformas	Estrutura física insuficiente e precisa de melhorias.
4	TRANSPORTE ESCOLAR	Transporte escolar (ênfase)	Problema prioritário e recorrente.
5	Sem estruturas pra nada	Infraestrutura inexistente	Falta quase total de condições físicas adequadas.
6	A precarização da estrutura física das escolas, a morosidade nas manutenções solicitadas pelas equipes gestoras, a ausência de professores na escola, a falta de	Múltiplas dificuldades	Impacto da infraestrutura, transporte, rotatividade de professores e currículo inadequado no ensino.

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria temática	Interpretação/Sentido
	uma proposta curricular que considere as especificidades do campo, o transporte escolar, etc. [...]	estruturais e pedagógicas	
7	As turmas multisseriadas.	Organização pedagógica	Dificuldade no ensino devido ao formato multisseriado.
8	Acesso à escola, desconforto da sala de aula, etc...	Acesso e conforto	Problemas físicos e logísticos dificultam a permanência.
9	Acesso inadequado por conta da infraestrutura	Acesso difícil	Barreiras físicas para chegar à escola.
10	Falta de ambiente propício e sem conforto e muitas das vezes insalubre	Ambiente inadequado	Condições ruins de higiene e conforto prejudicam aprendizado.

Compreender as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas rurais é essencial para avaliar a viabilidade de uma educação pública de qualidade. Essa pergunta visou identificar, na percepção dos professores, os principais obstáculos de infraestrutura que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo no município de Marabá – PA.

As respostas revelam que as condições estruturais das escolas rurais ainda estão muito aquém do ideal, sendo o transporte escolar citado como o problema mais recorrente. Essa questão aparece de forma isolada ou em combinação com outras deficiências, refletindo um problema crônico que compromete o acesso e a permanência dos alunos, como destacado por Arroyo (2012b), ao afirmar que a escola do campo não pode ser pensada sem considerar os desafios territoriais de deslocamento e distância. Outro ponto fortemente destacado pelos professores diz respeito à infraestrutura física inadequada ou inexistente, com salas de aula sem refrigeração, condições insalubres e ausência de conforto mínimo. Essa precariedade compromete diretamente o processo educativo, como enfatizam Gatti e Barreto (2009), ao indicarem que a infraestrutura escolar é fator determinante para o desempenho e o bem-estar dos estudantes.

Há também menções à falta de reformas e ampliação das unidades escolares, indicando que muitas escolas operam com espaços insuficientes para comportar turmas e atividades diversas. Isso se agrava com a presença de turmas multisseriadas, que, embora comuns em áreas rurais, exigem formações e estratégias pedagógicas específicas, como aponta Caldart (2008), sob risco de agravamento das desigualdades de aprendizagem. Um aspecto adicional relevante é a falta de propostas curriculares adaptadas à realidade rural, denunciada por um dos professores como parte das dificuldades enfrentadas. Isso evidencia a ausência de uma política educacional contextualizada, o que, segundo Libâneo (2012), desvaloriza o papel da escola como promotora de inclusão social e de respeito à diversidade cultural do campo.

Por fim, o ambiente escolar insalubre e desconfortável é outro elemento destacado, mostrando que, além das barreiras físicas e logísticas, os próprios espaços escolares não

oferecem condições mínimas de segurança e dignidade, violando o direito constitucional à educação com qualidade (Brasil, 1988; 2014).

As falas dos professores escancaram uma realidade marcada pela negligência estrutural, que vai muito além da precariedade física e atinge dimensões logísticas, pedagógicas e de gestão. A superação dessas barreiras passa por investimentos contínuos em infraestrutura, transporte, formação docente e construção de um currículo que respeite a realidade rural, como preconiza a educação do campo em sua essência.

Tabela 13.

Pergunta 3. Formação inicial e continuada dos professores para atuação em escolas do campo

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	Não tive	Ausência de formação específica	O professor não recebeu formação voltada à realidade rural, indicando uma lacuna no preparo docente.
2	Não	Ausência de formação específica	Reforça a inexistência de políticas de formação voltadas ao campo.
3	Recebi formação da SEMED	Formação institucional básica	Formação oferecida pela Secretaria, ainda que não totalmente voltada ao contexto rural.
4	Sim. Formação continuada em rede. Tem uma formação inicial que é seguida durante todo o ano letivo.	Formação continuada em rede	Indica um processo formativo sistemático, com continuidade ao longo do ano.
5	Sim. Sou especialista em educação do campo.	Formação especializada	Evidencia uma formação intencional voltada à realidade do campo.
6	SIM. Uma formação que fala da realidade do campo.	Formação específica contextualizada	Aponta para uma formação conectada à realidade dos estudantes rurais.
7	Sim, mas as formações que eu participei foram ao longo da minha trajetória profissional, por meio de especialização, cursos de aperfeiçoamento, monitoria em programas na universidade, etc.	Formação ao longo da carreira	Representa uma busca autônoma por qualificação, fora de uma política sistematizada.
8	Isso só foi acontecendo ao longo dos tempos e com muita força de vontade e pouca valorização	Formação empírica/autodidata	A formação ocorreu na prática cotidiana, sem reconhecimento institucional.
9	Não tive	Ausência de formação específica	Repete o padrão de ausência de formação inicial direcionada ao campo.
10	Não	Ausência de formação específica	Confirma a deficiência estrutural na preparação docente para atuar no meio rural.

A atuação docente no meio rural demanda competências específicas, que considerem os aspectos socioculturais, territoriais e pedagógicos próprios das comunidades camponesas. A pergunta teve como objetivo identificar como os professores avaliam sua formação inicial e continuada para o exercício da docência nas escolas do campo, à luz das exigências dessa realidade educacional.

As respostas dos professores revelam um cenário marcado por lacunas significativas na formação docente voltada à realidade do campo. A maioria dos entrevistados afirmou não ter recebido formação específica (Respostas 1, 2, 9 e 10), o que evidencia uma deficiência sistêmica na política de formação inicial, contrariando os princípios da Educação do Campo defendidos por Caldart (2008), que propõe uma formação conectada à vida rural e à luta pela emancipação dos sujeitos do campo.

Outros docentes relataram que participaram de formações oferecidas por secretarias municipais ou em rede (Respostas 3 e 4). Embora tais formações representem algum esforço institucional, muitas vezes não dialogam diretamente com os desafios concretos das escolas do campo, sendo genéricas ou pontuais, como já observado por Gatti e Barreto (2009). Houve também menções a formações especializadas e contextualizadas (Respostas 5 e 6), que indicam experiências mais alinhadas com a proposta da Educação do Campo. Esses casos, contudo, são exceções e apontam para esforços individuais ou programas específicos, geralmente ligados a políticas públicas esparsas ou iniciativas universitárias.

Respostas como a 7 e a 8 demonstram que muitos professores buscaram formação por conta própria ao longo da carreira, em um processo autodidata e não sistematizado. Isso expõe a ausência de uma política contínua de formação continuada, obrigando o docente a construir seu saber pedagógico "na marra", como alerta Libâneo (2012), ao criticar o abandono institucional da formação permanente. A ausência de valorização e reconhecimento institucional (como mencionado na Resposta 8) também reforça a desvalorização histórica da docência rural, conforme aponta Arroyo (2012a), que destaca a necessidade de romper com o olhar urbano-centrado e marginalizante que marca a política educacional brasileira.

A análise evidencia uma fragilidade estrutural na formação dos professores para as escolas do campo, com predominância de ausência de formação específica, práticas formativas descontextualizadas e iniciativas individuais não reconhecidas institucionalmente. Para garantir uma educação de qualidade e socialmente referenciada, é urgente investir em programas de formação inicial e continuada que considerem as especificidades do campo, valorizem o saber local e assegurem condições dignas de trabalho ao educador rural.

Tabela 14

Pergunta 4. Adaptação dos conteúdos e práticas pedagógicas à realidade da zona rural

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	Ainda é necessário bastante adaptações em todas as esferas	Falta de adaptação sistematizada	Indica que as práticas atuais não contemplam suficientemente a cultura rural.

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
2	Sempre trazemos as culturas da região local, festas e eventos do nosso meio.	Valorização cultural local	A cultura regional é incorporada a partir de práticas comunitárias.
3	Sequências didáticas e projetos voltados para o tema.	Abordagem temática contextualizada	Uso de projetos como ferramenta para aproximar o conteúdo da realidade dos alunos.
4	De acordo com o currículo proposto pela Semed! Comparando com a realidade local...	Adaptação limitada ao currículo oficial	Adaptações pontuais, ainda presas ao currículo centralizado.
5	Através dos debates em grupos	Prática participativa	Estratégia didática que promove reflexão sobre a realidade local.
6	De maneira nada convencional	Adaptação não institucionalizada	Sugere ações isoladas e criativas, mas sem apoio estrutural.
7	Na verdade, não há uma adaptação curricular de forma a atender as necessidades dos estudantes do campo. [...]	Ausência de políticas de adaptação curricular	Denúncia de ausência de currículo próprio e críticas à padronização urbana imposta.
8	Com base na realidade cultural dos educandos.	Contextualização cultural	O professor busca contextualizar o conteúdo com base nas vivências dos alunos.
9	Não são	Negação de adaptação	Reconhecimento de que os conteúdos continuam descolados da realidade local.
10	Promoção de respeito e valorização das diferenças	Inclusão e diversidade	Estratégia de valorização da diversidade cultural sem necessariamente modificar o currículo.
11	Com muita dificuldade e às vezes até mesmo de encontro ao sistema	Conflito entre prática e sistema	Tensão entre a tentativa de adaptação pedagógica e as exigências do sistema educacional tradicional.

A adequação dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas ao contexto sociocultural dos estudantes é uma premissa essencial da educação do campo. A pergunta teve como objetivo identificar se e como os professores adaptam suas estratégias didáticas e conteúdos à realidade rural, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado para os alunos das comunidades do campo.

As respostas dos professores revelam cenários contrastantes entre práticas que buscam a contextualização e a persistência de obstáculos estruturais que dificultam uma adaptação pedagógica plena. Parte dos entrevistados relatou ações afirmativas de contextualização dos conteúdos, por meio de sequências didáticas, projetos temáticos e valorização da cultura local (Respostas 2, 3, 5 e 8). Essas práticas dialogam com a proposta de Arroyo (2012b), que defende a educação do campo como espaço de resistência e construção de saberes a partir da vivência dos sujeitos do território. A incorporação de elementos culturais, como festas e eventos regionais, mostra um esforço dos professores em tornar o conteúdo escolar mais próximo do cotidiano dos alunos.

No entanto, muitas respostas evidenciam ausência de políticas curriculares específicas para o campo ou dificuldades em implementar adaptações sistematizadas (Respostas 1, 4, 6, 7 e 9). Isso reflete a crítica feita por Caldart (2008), ao apontar que a educação rural brasileira ainda é marcada por uma lógica urbana e padronizada, que ignora a diversidade e as

especificidades locais. A Resposta 7, por exemplo, denuncia diretamente a ausência de um currículo voltado ao campo, enquanto a Resposta 6 sugere que as adaptações são ações isoladas e não institucionalizadas. Alguns docentes apontam tensões entre suas práticas pedagógicas e as diretrizes impostas pelos sistemas educacionais (Resposta 11), revelando um conflito constante entre inovação didática e rigidez curricular. Essa problemática é discutida por Libâneo (2012), que chama atenção para a necessidade de flexibilização curricular em contextos heterogêneos, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas, como as rurais. Outros professores relatam que, embora o currículo proposto não contemple completamente a realidade local, tentam articular estratégias participativas e práticas de valorização da diversidade (Respostas 4 e 10). Essas experiências refletem esforços de resistência pedagógica frente a um sistema que ainda opera de forma centralizadora e descontextualizada (Freire, 1996).

A análise mostra que, apesar de iniciativas pontuais e criativas dos professores, a adaptação dos conteúdos e práticas pedagógicas à realidade rural ainda é limitada por ausência de políticas específicas, currículo urbano-centrado e falta de apoio institucional. Para avançar na direção de uma educação do campo crítica e emancipatória, é imprescindível a construção de um currículo contextualizado, com base nos saberes locais e nas lutas dos povos do campo, como preconizado por Arroyo (2012a) e Caldart (2008).

Tabela 15

Pergunta 5. Dificuldades no acesso, permanência e sucesso escolar na zona rural

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	Com diálogo com as famílias, e cobrando políticas públicas ao município para o campo.	Relação escola-família e políticas públicas	Sugere que o envolvimento das famílias e a cobrança por políticas públicas são essenciais para superar os desafios.
2	O descolamento do campo para a cidade	Barreiras geográficas e logísticas	Destaca o deslocamento como fator limitante ao acesso à educação.
3	Estradas, transporte escolar, pobreza e abandono do poder público	Infraestrutura e vulnerabilidade social	Identifica múltiplas barreiras estruturais e sociais, evidenciando a ausência de apoio estatal.
4	[...] Ausência do transporte escolar de qualidade [...] falta de política que valorize os saberes do campo [...]	Políticas públicas negligentes e desvalorização da cultura local	Critica a falta de políticas eficazes e de valorização do modo de vida rural.
5	Falta de políticas públicas que estejam mais voltadas para as suas realidades.	Falta de políticas contextualizadas	Reforça o descompasso entre as ações do poder público e a realidade rural.
6	Muitas, transporte, merenda, pobreza...	Condições básicas insuficientes	Cita carências essenciais como obstáculos permanentes à permanência escolar.
7	População de baixa renda nem sempre pode focar nos estudos	Desigualdade socioeconômica	A situação econômica limita o engajamento com a vida escolar.

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
8	Dificuldade ao acesso sem estradas trafegáveis, ambiente escolar e muitos casos insalubres [...]	Acesso físico e condições ambientais precárias	Evidência que as más condições estruturais impactam diretamente o acesso e a aprendizagem.
9	Precisam trabalhar para ajudar a família [...] escola não é atrativa	Trabalho infantil e desmotivação escolar	Aponta o trabalho precoce e a falta de atratividade da escola como causas do abandono e da evasão.
10	O clima, pois no inverno o acesso é difícil e precário	Barreiras naturais e sazonais	As variações climáticas dificultam o acesso, especialmente no período chuvoso.

A garantia do direito à educação de qualidade na zona rural enfrenta desafios particulares que envolvem desde o acesso físico às escolas até a permanência e o êxito dos estudantes. Esta questão buscou compreender, a partir da experiência dos professores, quais fatores mais dificultam esses processos, destacando barreiras estruturais, sociais e culturais enfrentadas pelas comunidades do campo.

As respostas dos docentes revelam um cenário de múltiplas vulnerabilidades interligadas, que dificultam a universalização do direito à educação nas zonas rurais. Uma das principais barreiras apontadas está relacionada à infraestrutura precária e à dificuldade de acesso físico às escolas, como descrito nas respostas 2, 3, 8 e 10. Estradas intransitáveis, ausência ou irregularidade do transporte escolar e obstáculos naturais, como o clima chuvoso, são fatores frequentemente citados. Segundo Gatti e Barreto (2009), a precariedade da infraestrutura escolar e do acesso físico compromete não apenas a presença, mas também a permanência dos alunos, especialmente em áreas remotas.

A falta de políticas públicas eficazes e contextualizadas aparece como uma crítica recorrente (respostas 1, 4 e 5). Os professores apontam a ausência de iniciativas específicas para atender às particularidades do campo, tanto no plano estrutural quanto pedagógico. Caldart (2008) argumenta que as políticas educacionais brasileiras historicamente desconsideram a diversidade sociocultural rural, resultando em propostas descoladas da realidade dos educandos. Outro fator destacado é a condição socioeconômica das famílias, que impacta diretamente o desempenho escolar (respostas 6, 7 e 9). A pobreza, a necessidade de trabalho precoce e a desmotivação com a escola são elementos centrais na evasão e no baixo rendimento. Como ressalta Silva (2017), a desigualdade social impõe uma lógica de sobrevivência que muitas vezes rivaliza com a continuidade dos estudos, especialmente quando a escola não oferece uma proposta atrativa e acolhedora. Além disso, as respostas ressaltam o potencial transformador da relação escola-família e da mobilização comunitária (resposta 1). A participação ativa das famílias, aliada à cobrança por políticas públicas, é vista como uma estratégia para enfrentar os desafios, em consonância com Freire (1996), que enfatiza o papel do diálogo e do engajamento comunitário na construção de uma educação libertadora.

A análise evidencia que os obstáculos ao acesso, permanência e sucesso escolar na zona rural são multifatoriais e interdependentes, exigindo políticas públicas integradas e contextualizadas. São necessárias ações que garantam infraestrutura adequada, transporte regular, valorização do saber local e apoio socioeconômico às famílias. Somente com o reconhecimento e enfrentamento dessas especificidades será possível garantir uma educação rural efetivamente inclusiva e emancipadora.

Tabela 16

Pergunta 6. Desempenho comparado entre alunos da zona rural e zona urbana

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	De acordo com os dados apresentados no último Ideb pela Semed, os estudantes do campo ficaram em uma posição inferior [...] vários fatores que contribuem para essa diferença [...]	Avaliação externa e desigualdade de contexto	Relata que as métricas do IDEB revelam disparidades, atribuídas à ausência de políticas públicas, infraestrutura e currículo inadequado ao campo.
2	Vejo que os alunos da zona urbana têm mais acesso à nossa cultura local, pois na cidade tem museu, parque, zoológico [...]	Acesso a equipamentos culturais e pedagógicos	Destaca a vantagem urbana em termos de oferta cultural e acesso a recursos complementares à aprendizagem.
3	Acredito que a zona urbana é bem mais privilegiada e de fácil acesso... Mas hoje está mudando essa diferença.	Desigualdade em processo de mudança	Reconhece a desigualdade histórica, mas observa avanços em direção à equidade.
4	Não tem muita diferença porque a educação da cidade também é de péssima qualidade	Crítica ao sistema educacional em geral	Argumenta que a precariedade educacional atinge tanto zonas urbanas quanto rurais.
5	Não, principalmente porque existe uma rotatividade de professores na zona rural	Ausência de continuidade docente	Atribui o desempenho semelhante à falta de estabilidade profissional nas escolas rurais.
6	Árvores, quintais amplos, campos e montanhas são partes da sua composição.	Vivência e contexto natural	Aponta a vivência rural como elemento formativo, embora não relacione diretamente ao desempenho escolar.
7	Sim, eles têm mais facilidade de acessar qualquer conteúdo.	Acesso à informação e tecnologia	Destaca a vantagem urbana no acesso à internet e recursos digitais.
8	Sim, bastante visível.	Percepção de desigualdade evidente	Reconhece a diferença, sem detalhamento dos fatores causais.
9	Não.	Desempenho igualado	Não observa diferença significativa entre zonas.
10	Sim.	Reconhecimento da desigualdade	Confirma a existência de diferença no desempenho, sem aprofundamento analítico

A desigualdade educacional entre os estudantes da zona rural e da zona urbana tem sido uma preocupação constante nas políticas públicas e nas avaliações externas de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta pergunta teve como objetivo compreender a percepção dos professores sobre possíveis disparidades no desempenho entre esses dois grupos, buscando identificar fatores que contribuem para a manutenção ou redução dessas diferenças.

As respostas revelam uma divisão significativa nas percepções docentes quanto ao desempenho entre alunos das zonas rural e urbana. A maioria dos professores reconhece que os estudantes do campo apresentam resultados inferiores, conforme indicado por avaliações oficiais como o IDEB (Resposta 1). Essa desigualdade é atribuída a fatores estruturais e contextuais, como a ausência de políticas públicas específicas, infraestrutura precária, currículo descontextualizado e alta rotatividade de professores, fatores já apontados por Gatti e Barreto (2009) como limitadores da qualidade educacional nas áreas rurais.

A resposta 2 reforça que o acesso desigual a recursos culturais e pedagógicos também contribui para esse abismo educacional, uma vez que alunos da zona urbana têm maior contato com museus, parques e bibliotecas. Segundo Caldart (2008), a ausência de tais recursos nas áreas rurais afeta diretamente a formação integral dos sujeitos do campo, comprometendo sua aprendizagem significativa. Por outro lado, algumas respostas (como a 3 e a 9) indicam uma percepção de mudança ou equiparação no desempenho, sugerindo que as políticas públicas recentes ou o próprio esforço das escolas rurais têm reduzido esse distanciamento. Isso dialoga com autores como Arroyo (2012c), que defendem que o campo é um espaço de resistência e construção de alternativas educativas, ainda que limitadas.

Uma minoria dos professores (resposta 4) relativiza as diferenças ao apontar a precariedade generalizada da educação, tanto na zona urbana quanto rural, o que levanta um ponto importante: a crise do sistema educacional como um todo. Segundo Freitas (2018), a desigualdade educacional brasileira não é apenas rural-urbana, mas também atravessada por recortes sociais, regionais e econômicos. A vivência no meio rural (resposta 6), embora não seja apontada como um fator diretamente ligado ao desempenho, é valorizada como um componente formativo importante, o que reforça a defesa de um currículo conectado com o território e a realidade dos estudantes (Caldart, 2008).

Finalmente, as respostas 7, 8 e 10 reforçam a percepção de que o acesso desigual à tecnologia e à informação (como internet e dispositivos digitais) coloca os alunos da zona urbana em vantagem, especialmente em um cenário de digitalização do ensino. Segundo Moran (2015), a exclusão digital é um dos novos rostos da exclusão educacional e precisa ser enfrentada com políticas públicas de inclusão tecnológica.

A análise revela que a maioria dos professores reconhece desigualdades no desempenho escolar entre os estudantes da zona rural e urbana, atribuindo essa diferença a fatores contextuais, estruturais e pedagógicos. Ao mesmo tempo, há indícios de avanços e esforços por parte das escolas rurais e seus profissionais. Isso reforça a urgência de políticas públicas

comprometidas com a valorização do campo como território educativo, com investimentos em infraestrutura, formação docente contextualizada e inclusão digital.

Tabela 17

Resposta 7. Existência e efetividade das políticas públicas voltadas à educação no campo

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	Não	Ausência de políticas específicas	O professor não identifica políticas voltadas diretamente à realidade do campo.
2	Não	Ausência de políticas específicas	Reitera ausência de ações públicas voltadas às necessidades das escolas rurais.
3	As políticas que têm sido implementadas no campo são as mesmas da zona urbana [...] direcionadas por fundações externas [...]	Políticas genéricas e descontextualizadas	Critica a aplicação de políticas urbanas no meio rural e aponta a desarticulação com as reais necessidades locais.
4	Existe sim, porém muito lenta dependendo da distância [...]	Dificuldade logística e ineficiência	Reconhece existência de políticas, mas ressalta a lentidão e dificuldade de implementação em áreas mais remotas.
5	Sim. O poder executivo dá todo o suporte necessário juntamente com o legislativo.	Suporte institucional declarado	Percebe apoio político local, embora sem detalhar resultados ou impactos.
6	Sim, formação específica para os professores do campo das escolas municipais.	Formação continuada direcionada	Relata política de formação específica como avanço no contexto rural.
7	É tão pouca que quase nem dá pra sentir. Falta muito pra ficar razoável.	Baixa efetividade das políticas existentes	Aponta para existência limitada e ineficaz das ações implementadas.
8	Falta política pública para com ensino do campo	Ausência de políticas adequadas	Denúncia total carência de ações efetivas voltadas ao ensino rural.
9	Sim / bom	Reconhecimento positivo	Avaliação breve e favorável à existência e funcionamento de políticas.
10	Não	Ausência percebida de políticas	Mais um relato que evidencia a percepção de negligência com a educação do campo.

A pergunta busca identificar como os professores percebem a presença e eficácia das políticas públicas voltadas para a educação no campo. Diante de um cenário historicamente marcado pela invisibilidade e marginalização das populações rurais, a escuta docente é fundamental para compreender os limites e as possibilidades das ações estatais nas escolas do campo. Essa análise é essencial para avaliar o grau de enraizamento dessas políticas nas realidades locais e sua capacidade de responder às especificidades das comunidades rurais.

As respostas demonstram uma predominância da percepção de ausência ou ineficácia das políticas públicas voltadas ao campo, revelando um sentimento generalizado de negligência estatal. As respostas 1, 2, 8 e 10 expressam de forma direta a inexistência percebida de políticas específicas para o meio rural, o que está em consonância com a crítica feita por Caldart (2008), ao afirmar que a educação no campo foi, por muito tempo, ignorada pelas políticas públicas brasileiras, refletindo uma lógica urbana e industrial.

A resposta 3 acrescenta uma camada importante à crítica ao destacar que as poucas políticas existentes são “importadas” da zona urbana, frequentemente vinculadas a fundações externas e descontextualizadas da realidade local. Essa percepção reforça a análise de Molina e Hage (2012), que apontam que políticas genéricas desconsideram os saberes, modos de vida e dinâmicas socioculturais do campo, impedindo uma verdadeira educação contextualizada. Por outro lado, algumas respostas (como as de nº 4, 5, 6 e 9) reconhecem a existência de políticas voltadas à educação rural, ainda que com restrições. A resposta 4, por exemplo, destaca a dificuldade de implementação em razão da logística e da distância geográfica, um desafio clássico das áreas rurais já abordado por Arroyo (2012b), que defende a reorganização do sistema educacional para atender às peculiaridades do campo.

A resposta 5 oferece um contraponto, indicando que há suporte político local (executivo e legislativo), embora sem detalhar a eficácia ou o alcance das ações. Já a resposta 6 menciona a oferta de formação específica para professores do campo, o que está alinhado à política de educação do campo proposta pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que busca valorizar a formação docente para atender às necessidades locais (MST, 2014). Contudo, mesmo nos reconhecimentos positivos, há uma sensação de lentidão, baixa efetividade ou alcance limitado, como evidenciado na resposta 7: “É tão pouca que quase nem dá pra sentir.” Essa visão reforça o entendimento de que, embora existam avanços pontuais, a ausência de um marco legal e de financiamento robusto e continuado compromete a consolidação de políticas públicas eficazes no meio rural (Molina & Hage, 2012).

A análise revela que a maioria dos docentes não reconhece a existência de políticas públicas efetivas e contextualizadas para a educação do campo, ou avalia sua aplicação como insuficiente. A presença de políticas genéricas, a lentidão na execução e a falta de articulação com a realidade local foram os principais pontos de crítica. Ao mesmo tempo, há menções pontuais a avanços, especialmente na formação de professores, que indicam caminhos possíveis para o fortalecimento da educação do campo por meio de ações integradas, específicas e contínuas.

Tabela 18

Resposta 8. Ações sugeridas para fortalecimento da educação pública na zona rural de Marabá

– PA

Nº	Resposta do(a) professor(a)	Categoria Temática	Interpretação / Sentido
1	Implementar as Diretrizes Municipais para a Educação do Campo com foco na gestão escolar, currículo contextualizado, valorização dos profissionais e infraestrutura.	Política Educacional	Propõe aplicação efetiva das diretrizes legais que garantam uma educação contextualizada, democrática e com recursos adequados.
2	Formação específica e contínua para docentes que atuam nas escolas do campo.	Formação Docente	Destaca a importância de capacitação voltada para a realidade rural, respeitando os saberes e contextos locais.
3	Investimentos em infraestrutura escolar e materiais pedagógicos.	Infraestrutura	A melhoria física das escolas é vista como essencial para garantir qualidade no ensino.
4	Prefeito de vergonha e de responsabilidade pra fazer acontecer a educação no campo.	Compromisso Político	Denúncia a ausência de vontade política e cobra responsabilidade da gestão pública municipal.
5	Políticas públicas, formação própria, valorização profissional, currículo próprio.	Políticas Públicas Integradas	Enfatiza a necessidade de ações articuladas que contemplem o currículo, a formação e a valorização docente.
6	Criação de um currículo específico para a Educação do Campo.	Currículo Contextualizado	Defende um currículo que dialogue com a cultura e realidade rural.
7	Políticas públicas que funcionem para a educação do campo.	Efetividade das Políticas	Reivindica ações que saiam do papel e realmente melhorem o ensino rural.
8	O poder público olhar mais para escolas do campo.	Visibilidade e Equidade	Reforça a necessidade de atenção específica às escolas do campo por parte das autoridades.
9	Melhoria nas estradas e transporte escolar.	Acesso e Mobilidade	Aponta os obstáculos geográficos e logísticos como fatores que dificultam o acesso à educação.
10	Valorização do magistério para começar.	Valorização Profissional	Indica que o reconhecimento e melhores condições para os docentes são o ponto de partida para a melhoria da educação.

A presente questão busca identificar, a partir da perspectiva dos professores, quais medidas seriam mais eficazes para fortalecer a educação pública nas áreas rurais de Marabá – PA. Considerando que a escola do campo enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociopolíticos historicamente acumulados, compreender essas sugestões é fundamental para a formulação de políticas públicas contextualizadas e eficazes, como defendido por Arroyo (2012c) e Molina (2014).

As respostas indicam um conjunto de demandas recorrentes e complementares, refletindo a complexidade da realidade educacional nas zonas rurais. As categorias emergentes da análise apontam para políticas educacionais contextualizadas, formação docente específica, infraestrutura adequada, valorização profissional e compromisso político como eixos centrais das propostas dos docentes.

A resposta 1 propõe a implementação efetiva das Diretrizes Municipais para a Educação do Campo, com foco na gestão, currículo contextualizado, valorização profissional e infraestrutura. Essa sugestão está alinhada à proposta de uma Educação do Campo como política pública estruturada, conforme defendem Molina e Hage (2012), que criticam a mera adaptação de políticas urbanas às realidades rurais.

A formação docente específica (resposta 2) aparece como uma demanda recorrente, refletindo o entendimento de que o ensino no campo exige saberes pedagógicos próprios e respeito às vivências locais. Segundo Caldart (2008), a formação de professores do campo deve ir além da técnica, articulando-se com os modos de vida, cultura e organização das comunidades camponesas.

A infraestrutura física e pedagógica (resposta 3) também é apontada como condição indispensável para a qualidade do ensino. Escolas com instalações precárias e carência de materiais prejudicam o processo educativo, o que é reiterado por Arroyo (2012c), ao defender que o espaço escolar no campo deve ser digno e estimulador da aprendizagem.

Já a resposta 4 explicita uma crítica direta à gestão municipal, demandando vontade política efetiva. Essa crítica reforça a tese de que sem compromisso político, políticas públicas não se efetivam no cotidiano das escolas, como alertam Gatti et al. (2011), ao analisarem os obstáculos entre formulação e implementação de políticas educacionais. Outras respostas (5, 6, 7) destacam a importância de currículos específicos, integrados a políticas públicas eficazes e à valorização docente. Essa visão reforça a ideia de uma escola do campo que não apenas reproduza conteúdos urbanos, mas que respeite e promova o conhecimento local, conforme propõe Caldart (2011).

Também são lembradas questões estruturais como o transporte escolar e a precariedade das estradas rurais (resposta 9), que afetam diretamente o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, como já documentado por Moraes (2015) em pesquisas sobre desigualdade de acesso escolar nas regiões do interior amazônico.

Por fim, destaca-se na resposta 10 a valorização do magistério como ponto de partida, reiterando que condições dignas de trabalho e remuneração adequada são fundamentais para garantir o engajamento e a permanência de professores nas áreas rurais (Gatti et al., 2011).

A análise das respostas evidencia que o fortalecimento da educação pública na zona rural de Marabá exige ações articuladas e integradas, que envolvam desde a infraestrutura escolar e transporte até a formação docente e políticas curriculares. As sugestões dos professores vão ao encontro do que propõem os principais estudiosos da educação do campo:

superar a lógica de políticas genéricas, investindo em um modelo educacional realmente enraizado na realidade rural.

5.5.1 Contexto Geral das Análises das Entrevistas Qualitativas com os professores

As entrevistas qualitativas com professores das escolas da zona rural de Marabá – PA, sistematizadas nas Tabelas 11 a 18, permitiram a construção de um panorama robusto sobre os desafios e a viabilidade da oferta de uma educação pública de qualidade no contexto rural, em consonância com os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Os dados revelam uma realidade multifacetada, marcada por desigualdades históricas, carências estruturais, ausência ou baixa efetividade de políticas públicas específicas e, ao mesmo tempo, pela resiliência e compromisso dos profissionais da educação rural. A análise das categorias emergentes nas tabelas evidencia conexões diretas com cada um dos objetivos da pesquisa, conforme descrito a seguir.

Infraestrutura Escolar e Permanência dos Alunos (Objetivo Específico 1) - As respostas das Tabelas 11, 12, 15 e 18 apontam, com frequência, as dificuldades de infraestrutura como fator determinante para o acesso e a permanência dos alunos. A precariedade nas condições físicas das escolas, transporte escolar insuficiente ou inexistente, estradas intransitáveis em épocas de chuva e ausência de materiais pedagógicos adequados revelam um cenário que compromete a aprendizagem e, em muitos casos, contribui para a evasão escolar. Professores relataram ainda ambientes escolares insalubres e restrições no fornecimento de merenda escolar, o que afeta diretamente a rotina escolar e o vínculo dos estudantes com a instituição.

Formação Docente para a Realidade Rural (Objetivo Específico 2) - As Tabelas 13 e 18 destacam a insuficiência de formação inicial e continuada voltada para as especificidades da educação no campo. Muitos professores indicaram a falta de preparo para lidar com a diversidade cultural, os ritmos de aprendizagem e os contextos socioeconômicos dos estudantes rurais. Contudo, algumas respostas indicam a existência de iniciativas pontuais de formação continuada, sugerindo que a capacitação docente ainda ocorre de forma fragmentada e desarticulada, como também evidenciado por Caldart (2008) e Arroyo (2012b), que defendem uma formação crítica, contextualizada e engajada com os sujeitos do campo.

Recursos Didáticos, Estratégias Pedagógicas e Cultura Local (Objetivo Específico 3) - As Tabelas 12 e 14 ilustram que os recursos didáticos disponíveis nas escolas rurais são escassos e, muitas vezes, descontextualizados da vivência dos alunos. A ausência de tecnologias, livros atualizados e materiais lúdicos foi relatada como fator que limita o

desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. Além disso, nota-se uma lacuna entre o currículo escolar e a realidade rural, o que dificulta a identificação dos estudantes com os conteúdos ensinados. Professores defenderam a construção de currículos contextualizados e estratégias que considerem o cotidiano, a cultura e os saberes tradicionais dos alunos, como preconizam Molina e Hage (2012).

Desigualdades Socioeconômicas e Desempenho Escolar (Objetivo Específico 4) - A análise da Tabela 16 revela a percepção generalizada de que os alunos da zona rural enfrentam condições mais adversas que os da zona urbana, sobretudo devido à baixa renda familiar, à necessidade de trabalhar desde cedo e à dificuldade de acesso a bens culturais e tecnológicos. Essas desigualdades impactam diretamente no desempenho escolar, conforme também apontado em estudos de Gatti et al. (2011) sobre os efeitos da pobreza no rendimento educacional. Apesar disso, alguns professores reconheceram pequenos avanços em direção à equidade, o que indica um possível ponto de inflexão nas políticas educacionais locais.

Efetividade das Políticas Públicas na Educação Rural (Objetivo Específico 5) - As Tabelas 17 e 18 revelam uma visão crítica por parte da maioria dos professores quanto à ausência, lentidão ou ineficácia das políticas públicas voltadas à educação rural. Muitos relataram que as ações implementadas no campo são meras réplicas das políticas urbanas, desconsiderando as particularidades do meio rural. A criação de políticas específicas, com currículo próprio, gestão participativa, formação adequada e infraestrutura compatível, foi apontada como essencial para a efetivação do direito à educação de qualidade no campo.

De forma geral, os dados qualitativos sistematizados nas Tabelas 11 a 18 reafirmam que a oferta de uma educação pública de qualidade nas escolas da zona rural de Marabá – PA depende da articulação de múltiplos fatores: infraestrutura adequada, formação docente contínua e contextualizada, valorização profissional, políticas públicas específicas e estratégias pedagógicas que reconheçam os saberes e modos de vida do campo.

As entrevistas evidenciam que, embora haja esforços pontuais e iniciativas isoladas, ainda há um longo caminho para que a educação rural se consolide como um direito pleno e respeitador das especificidades locais, como propõe o projeto político-pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2008; Molina & Hage, 2012).

5.6 Contexto da observação realizada nas escolas rurais

A pesquisa também se fundamentou em momentos de observação direta não participante realizados em escolas rurais de Marabá – PA, com o objetivo de complementar os dados das

entrevistas e questionários por meio da análise in loco do funcionamento das instituições de ensino. O procedimento seguiu um protocolo previamente definido e teve como foco registrar aspectos do ambiente físico, das práticas pedagógicas, das relações interpessoais e do cotidiano escolar. Os registros foram feitos em diário de campo, respeitando a rotina escolar e sem interferência do pesquisador nos contextos observados.

Segundo Lüdke e André (2018), a observação direta é uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, pois permite apreender significados presentes nos gestos, nas rotinas e nas interações, revelando dimensões implícitas da realidade escolar que não se expressam completamente nas falas dos sujeitos. Essa abordagem possibilitou verificar na prática as condições objetivas e subjetivas do ensino rural, estabelecendo conexões diretas com os objetivos específicos da pesquisa.

Análise em Relação com os Objetivos da Pesquisa segue pontos:

- Infraestrutura escolar (Objetivo 1): As observações confirmaram o que foi dito pelos professores nas entrevistas: muitas escolas rurais enfrentam deficiências significativas de infraestrutura, como salas mal ventiladas, ausência de bibliotecas e laboratórios, mobiliário inadequado e banheiros em más condições. A precariedade do ambiente físico foi registrada como um fator limitador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas e eficazes.
- Formação docente (Objetivo 2): A observação das aulas permitiu identificar estratégias didáticas muitas vezes tradicionais e pouco contextualizadas, o que, segundo Freire (1996), pode indicar uma lacuna na formação crítica dos docentes em relação às especificidades dos sujeitos do campo. Em contrapartida, também foram registrados esforços individuais de professores em adaptar conteúdos à realidade local, mesmo diante de escassez de recursos.
- Recursos didáticos e estratégias pedagógicas (Objetivo 3): Foi visível a escassez de recursos pedagógicos nas salas de aula, bem como o uso limitado de materiais contextualizados à vivência rural dos alunos. Em alguns casos, observou-se a utilização de estratégias adaptadas ao cotidiano local, como o uso de experiências agrícolas dos alunos para discutir conteúdos de Ciências e Matemática, alinhando-se à proposta de contextualização defendida por Arroyo (2012a).
- Desigualdade socioeconômica (Objetivo 4): A observação permitiu constatar ausências frequentes de alunos, principalmente durante o período de colheita ou em dias de chuva intensa, evidenciando o impacto das condições de trabalho e transporte na permanência

escolar. Também se percebeu a presença de estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que exigia posturas pedagógicas mais acolhedoras por parte dos docentes, ainda que estas nem sempre fossem sistematizadas.

- Efetividade das políticas públicas (Objetivo 5): Embora algumas escolas apresentassem sinais de tentativas de implementação de programas oficiais, a observação revelou que muitas ações ocorrem de forma descontinuada ou superficial, sem transformações significativas no cotidiano escolar. Essa constatação reforça o que autores como Caldart (2008) e Molina e Hage (2012) argumentam sobre a necessidade de políticas públicas específicas e territorializadas para a educação do campo.

Assim, a observação direta contribuiu de forma substancial para a triangulação dos dados, permitindo um olhar mais completo sobre os desafios enfrentados pelas escolas rurais e fortalecendo as interpretações obtidas nas entrevistas e demais instrumentos da pesquisa.

5.7 Resultado geral com a triangulação dos dados (pesquisa qualitativa, quantitativa e observações nas escolas)

A triangulação dos dados nesta pesquisa integrou diferentes métodos e fontes: a pesquisa qualitativa com gestores e coordenadores, a pesquisa qualitativa com professores, a pesquisa quantitativa com alunos, e as observações diretas nas escolas rurais de Marabá – PA. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada dos desafios e da viabilidade da oferta de uma educação pública de qualidade no contexto rural, considerando as especificidades sociais, culturais, estruturais e pedagógicas que caracterizam essa realidade.

Segundo Flick (2018), a triangulação metodológica fortalece a validade dos resultados ao confrontar diferentes perspectivas e tipos de dados, permitindo tanto a confirmação quanto a ampliação das análises, o que é essencial para estudos que envolvem múltiplas dimensões como a educação do campo.

Infraestrutura e Ambiente Escolar - Os dados qualitativos, principalmente das entrevistas com gestores e professores, corroborados pelas observações in loco, evidenciaram que as condições físicas das escolas rurais apresentam limitações significativas que impactam diretamente no ensino-aprendizagem e na permanência dos alunos. A precariedade de instalações, a insuficiência de recursos pedagógicos e as dificuldades de acesso, como o transporte, foram apontadas como barreiras centrais (Freitas & Silva, 2018). A pesquisa quantitativa com alunos reforçou essas percepções, mostrando maior evasão e absenteísmo em períodos críticos, como chuvas intensas e períodos de colheita agrícola, alinhando-se às

observações de Molina e Hage (2012) sobre o impacto das condições ambientais no contexto educacional rural.

Formação Docente e Adequação Pedagógica - A análise qualitativa com professores revelou desafios na formação inicial e continuada, destacando uma lacuna na preparação específica para a educação do campo, conforme também indicam autores como Arroyo (2012c) e Freire (1996). Apesar de alguns esforços individuais para contextualizar o ensino à realidade local, o uso majoritário de metodologias tradicionais limita a efetividade do processo pedagógico. Gestores e coordenadores apontaram a necessidade de formação continuada focada nas particularidades rurais, o que encontra eco nos dados quantitativos que revelam dificuldades dos alunos em compreender conteúdos sem contextualização adequada.

Recursos Didáticos e Estratégias Pedagógicas - A pesquisa qualitativa e as observações evidenciaram a escassez de recursos didáticos contextualizados, limitando as possibilidades de ensino significativo para os estudantes do campo. Ainda que alguns professores façam uso de elementos da cultura e do cotidiano local em suas práticas, a falta de materiais adequados e de estratégias diversificadas impede um ensino que dialogue plenamente com a vivência dos alunos (Arroyo, 2012). Os dados quantitativos indicam também uma percepção entre os alunos de pouca conexão entre o conteúdo escolar e suas realidades, contribuindo para a desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Desigualdades Socioeconômicas - As desigualdades entre zonas urbana e rural foram reiteradas em todas as fontes de dados. Os professores relataram disparidades no acesso a equipamentos culturais, tecnológicos e pedagógicos, enquanto a pesquisa quantitativa mostrou impacto dessas desigualdades no desempenho acadêmico e na permanência dos estudantes. As observações também evidenciaram a vulnerabilidade social, destacando como questões econômicas e geográficas limitam o acesso regular à escola (Gatti, 2018b). Essas evidências confirmam a necessidade de políticas públicas específicas e integradas para reduzir tais desigualdades, conforme defendido por Libâneo (2015).

Políticas Públicas e sua Efetividade - A triangulação revelou um consenso sobre a insuficiência e ineficácia das políticas públicas direcionadas à educação do campo no município de Marabá. Enquanto alguns gestores e professores reconhecem tentativas de implementação, a percepção predominante é a de que tais políticas são genéricas, descontextualizadas ou de baixa efetividade. As observações reforçam essa constatação ao mostrar que, apesar de programas oficiais, as mudanças concretas no cotidiano escolar são limitadas. Essa fragilidade nas políticas educacionais é apontada por Caldart (2008) como um dos principais entraves para o desenvolvimento da educação rural.

A triangulação dos dados permitiu uma análise integrada e multidimensional dos desafios enfrentados pela educação nas escolas rurais de Marabá – PA. Os resultados indicam que, para viabilizar uma educação pública de qualidade no campo, é imprescindível enfrentar as condições precárias de infraestrutura, fortalecer a formação docente com foco nas especificidades rurais, ampliar e contextualizar os recursos didáticos e as práticas pedagógicas, mitigar as desigualdades socioeconômicas que afetam o acesso e a permanência dos alunos, e aprimorar a formulação e implementação de políticas públicas territoriais e efetivas.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO FINAL E LINHAS DE FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa analisou os desafios da educação rural em Marabá – PA, considerando aspectos sociais, culturais e pedagógicos. As escolas enfrentam precariedade de infraestrutura, falta de recursos didáticos, formação docente desarticulada e desigualdades socioeconômicas. As hipóteses foram confirmadas: políticas públicas insuficientes e condições adversas comprometem a qualidade do ensino. Propõem-se medidas como melhoria da infraestrutura, formação continuada de professores, materiais contextualizados e parcerias com a comunidade. Conclui-se que a educação no campo requer compromisso político, ético e pedagógico para ser inclusiva, crítica e transformadora.

6.1 Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os principais desafios e a viabilidade da oferta de uma educação pública de qualidade nas escolas da zona rural do Ensino Fundamental em Marabá – PA. Para isso, buscou-se considerar as especificidades sociais, culturais, estruturais e pedagógicas que caracterizam a realidade rural do município. A pesquisa foi fundamentada na articulação entre abordagens metodológicas qualitativa, quantitativa e observações diretas em campo, o que possibilitou uma compreensão holística e aprofundada do cenário educacional investigado. A escuta atenta das vozes dos sujeitos envolvidos – gestores, professores e alunos – foi central para alcançar resultados que refletissem as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar no campo.

Os dados coletados evidenciaram que as escolas da zona rural de Marabá – PA, embora exerçam papel fundamental na formação das comunidades locais, enfrentam uma série de obstáculos que comprometem a qualidade da educação oferecida. A precariedade da infraestrutura escolar foi uma das questões mais recorrentes: unidades escolares sem acesso adequado a água potável, energia elétrica intermitente ou inexistente, ausência de conectividade com a internet e limitações físicas estruturais que dificultam o funcionamento pedagógico adequado. Além disso, as condições das vias de acesso, muitas vezes intransitáveis, contribuem para a baixa frequência escolar e dificultam a permanência dos alunos e a atuação dos profissionais da educação.

Outro ponto de destaque foi a formação docente. Embora os professores demonstrem elevado compromisso ético e afetivo com a missão de educar, muitos apontam lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, especialmente no que

diz respeito à educação do campo. A ausência de políticas públicas voltadas especificamente para esse contexto acaba por agravar a desarticulação entre os conteúdos ensinados e a realidade sociocultural dos alunos, comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados permitiu responder com clareza aos objetivos específicos propostos:

- a) **Infraestrutura Escolar:** A pesquisa confirmou que a precariedade das condições físicas das escolas rurais afeta negativamente a permanência dos alunos, o rendimento escolar e a motivação dos professores. A ausência de elementos básicos de infraestrutura compromete o ambiente de aprendizagem e aumenta os índices de evasão escolar. Estudos como os de Gatti (2018) e Arroyo (2012a) corroboram a ideia de que a infraestrutura é um pilar essencial para garantir uma educação de qualidade;
- b) **Formação Inicial e Continuada dos Professores:** Evidenciou-se a necessidade urgente de programas de formação voltados às especificidades do campo. A formação docente, em sua maioria, ainda está centrada em uma lógica urbana e não contempla as dimensões culturais, sociais e econômicas que envolvem a realidade rural (Molina & Santos, 2015);
- c) **Recursos Didáticos e Estratégias Pedagógicas:** A escassez de recursos didáticos e a limitada oferta de tecnologias dificultam o uso de metodologias ativas e contextualizadas. Isso impede a criação de um processo educativo mais significativo, dialogado com a cultura local, como preconizado por autores como Freire (1996) e Libâneo (2015);
- d) **Desigualdades Socioeconômicas:** As desigualdades estruturais que marcam o meio rural se refletem diretamente na escola. A necessidade de trabalho precoce, a fome, a ausência de políticas de transporte escolar e a vulnerabilidade das famílias contribuem para o abandono escolar, dificultando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino;
- e) **Políticas Públicas:** A investigação revelou a insuficiência de políticas públicas específicas para a educação do campo. Onde existem, são mal implementadas ou descontinuadas. Gestores e professores expressaram a sensação de abandono por parte do poder público, conforme também apontam Calazans (2010) e Molina & Hage (2018).

A partir das evidências empíricas analisadas, todas as hipóteses formuladas foram confirmadas: a) a ausência de políticas públicas específicas, aliada à precariedade estrutural e à falta de formação docente adequada, constitui o principal obstáculo à consolidação de uma educação de qualidade no campo; b) a infraestrutura precária dificulta a execução das atividades pedagógicas, desmotiva alunos e professores, e contribui diretamente para a evasão escolar.; c) a formação dos professores encontra-se desarticulada das vivências locais, o que limita a eficácia do processo educativo e reforça práticas pedagógicas pouco contextualizadas; d) a falta de materiais didáticos e o baixo acesso às tecnologias reduzem as possibilidades de implementação de metodologias inovadoras e culturalmente sensíveis; e) as desigualdades

socioeconômicas entre o campo e a cidade intensificam a exclusão educacional, reiterando a urgência de políticas públicas efetivas e territorializadas.

Com base nos resultados obtidos, torna-se imprescindível que o município de Marabá – PA implemente medidas voltadas à equidade educacional no campo. Entre as principais propostas destacam-se: a) elaboração e execução de políticas públicas específicas para a educação rural, com previsão orçamentária e metas claras; b) melhoria da infraestrutura física das escolas, com garantia de energia elétrica, acesso à água potável, internet e transporte escolar de qualidade; c) criação de programas contínuos de formação inicial e continuada voltados às especificidades da docência no campo; d) desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos adaptados à realidade rural, promovendo a valorização dos saberes locais; e) estreitamento dos laços entre escolas, comunidades e instituições de ensino superior, promovendo projetos colaborativos e formação de redes de apoio.

Portanto, a presente pesquisa abre caminhos para o aprofundamento de investigações no campo da educação rural. Algumas possibilidades incluem: estudos de longo prazo que avaliem os impactos de políticas públicas específicas na melhoria da educação rural; comparações entre os contextos educacionais de zonas rurais em diferentes municípios e regiões do país; pesquisas voltadas à compreensão das representações sociais de alunos, pais e professores sobre a escola do campo; investigações sobre práticas pedagógicas que integrem cultura local, currículo escolar e tecnologias apropriadas.

Conclui-se que a educação no campo, para ser efetivamente pública, gratuita, laica e de qualidade, deve ser pensada a partir de suas particularidades e demandas. A realidade das escolas rurais em Marabá – PA reflete um histórico de negligência, mas também revela o potencial de transformação social que a educação pode exercer quando aliada a políticas públicas consistentes e à valorização da cultura local.

O enfrentamento das desigualdades exige mais do que reconhecimento do problema: é necessário um compromisso político, ético e pedagógico com a construção de uma escola do campo que respeite e fortaleça as identidades rurais, possibilitando às futuras gerações uma formação crítica, humanizadora e emancipatória.

Referências bibliográficas

- Almeida, F., & Correia, P. (2022). Inclusão digital e educação no campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7(2), 94–112. <https://doi.org/10.20873/rbec.v7i2>
- Almeida, J. P., & Silva, P. R. (2023). *Desafios da docência em áreas rurais*. Foco.
- Almeida, J., & Silva, B. (2022). *Inclusão digital e as novas metodologias de ensino*. Acadêmica.
- Almeida, M. E. B., & Silva, J. R. (2021a). Educação a distância e inclusão social no meio rural. *Educação em Revista*, 37(21), e215499. <https://doi.org/10.1590/0102-4698215499>
- Almeida, M., & Silva, J. P. (2021b). *Educação a distância no campo: Possibilidades e desafios*. Futuro.
- Almeida, R. F., & Silva, L. P. (2022). Educação e tecnologias digitais no campo: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7(1), 102-121. <https://doi.org/10.20873/rebec.v7i1.1602>
- Arroyo, M. G. (2004). *Educação básica e escolarização do campo: questões para pesquisa e debate*. UNESCO.
- Arroyo, M. G. (2007). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2011). *Por uma educação do campo*. Cortez.
- Arroyo, M. G. (2012a). Escola do campo e formação dos educadores: Itinerários e desafios. In J. C. Molina (Org.), *Educação do campo: Identidades e políticas públicas*. MEC.
- Arroyo, M. G. (2012b). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2017). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2018a). *A educação do campo em movimento*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2018b). *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2020). *Escola e território de identidade: a educação do campo e os desafios da formação docente*. Vozes.
- Arroyo, M. G. (2023). *Educação do campo: Territórios de resistência e saberes populares*. Vozes.
- Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Vozes.
- Baniwa, G. (2021). *Educação escolar indígena e interculturalidade: novos caminhos para o Brasil*. Cortez.
- Barbosa, M., Souza, T., & Almeida, R. (2023). *Educação e sustentabilidade no meio rural: práticas e desafios*. UFMG.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, R., & Moura, A. L. (2022). Educação remota no campo: impactos e perspectivas pós-pandemia. *Revista Educação e Fronteiras*, 12(24), 88-106.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Atlas.
- Borges, M. S., & Almeida, R. F. (2022). Educação e tecnologia no campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7(2), 45-63. <https://doi.org/10.20873/rebec.v7i2.1607>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (6ª ed.). Francisco Alves.
- Braga, C. A. (2023a). Desigualdade digital e educação rural no Brasil pós-COVID-19. *Revista Brasileira de Políticas Educacionais*, 7(3), 233-250.
- Braga, L. (2023b). *Educação e inclusão digital no campo*. Conexão.
- Brandão, C. R. (2010). *O que é educação*. Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)*. MEC.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2012a). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política nacional de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2012b). *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2014a). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2014b). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Conselho Nacional de Saúde.
- Brasil. (2017a). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2017b). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil. (2017c). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2020). *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Diário Oficial da União.

- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Calazans, M. J. (2010). *O direito à educação no campo*. PUC.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento sem-terra*. Vozes.
- Caldart, R. S. (2008). *Educação do campo: Notas para uma análise de percurso*. In R. S. Caldart, G. P. Pereira, & I. C. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz.
- Caldart, R. S. (2009). O campo da educação do campo. In M. C. Molina & S. M. Jesus (Orgs.), *Por uma educação do campo*. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.
- Caldart, R. S. (2018). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola e formação humana*. Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2021). *Pedagogia da alternância e educação do campo: caminhos para uma práxis transformadora*. Fi.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2023). *Relatório sobre infraestrutura escolar nas áreas rurais brasileiras*. CNDE.
- Campo, M. L. (2023). *Panorama da infraestrutura escolar em comunidades rurais tradicionais*. MEC/SECADI.
- Carneiro, J. A., & Silva, D. R. (2022). Educação rural e desigualdades regionais: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. *Educação e Sociedade*, 43(4), e231249. <https://doi.org/10.1590/es231249>
- Carvalho, D. F., & Sousa, L. C. (2023). O ensino remoto emergencial no campo: limitações e possibilidades. *Educação em Revista*, 39(2), e31466. <https://doi.org/10.1590/0102-469831466>
- Carvalho, J. S. (2021). *Educação do campo e desenvolvimento sustentável: Um desafio contemporâneo*. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 30(62), 154-174.
- Carvalho, L., & Santos, M. (2022a). *Tecnologia e educação no campo: Para além da infraestrutura*. Conectada.
- Carvalho, M. A., & Santos, A. L. (2022b). Inclusão digital rural: para além da infraestrutura tecnológica. *Cadernos CEDES*, 42(117), 59–76. <https://doi.org/10.1590/CC0101-3262202211703>
- Carvalho, T. S. S. (2021). *A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional da UFPR.
- Castells, M. (2021). *A sociedade em rede* (20ª ed.). Paz e Terra.

- Cavalcanti, J. S., & Silva, A. P. (2021). Transporte escolar rural: políticas públicas e realidades locais. *Revista Educação e Fronteiras*, 11(32), 112-131. <https://doi.org/10.30681/edufront.v11i32.11957>
- Cavalcanti, J. S., & Silva, A. P. (2021). Transporte escolar rural: políticas públicas e realidades locais. *Revista Educação e Fronteiras*, 11(32), 112-131.
- CGI.br. (2023). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios 2023)*. CGI.br.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019*. CGI.br. <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>
- Costa, A. L., & Lima, S. C. (2023). Envolvimento parental e desafios no campo: Uma análise socioeducacional. *Revista Brasileira de Educação Rural*, 9(2), 45-67. <https://doi.org/10.1590/rber.9024567>
- Costa, F. J., & Almeida, L. M. (2023). Formação docente no campo: desafios e perspectivas. *Revista de Educação Rural*, 6(1), 100-112. <https://doi.org/10.1590/rer.610112>
- Costa, F. J., & Silva, M. A. (2023). Conectividade e exclusão digital no campo: uma análise crítica. *Revista de Educação Rural*, 5(1), 50-67.
- Costa, F. L., & Souza, R. T. (2023). Educação conectada: a experiência do Wi-Fi Brasil no meio rural. *Revista Educação Pública*, 23(9), 64–83.
- Costa, R. M., & Silva, P. F. (2021). Programas de infraestrutura escolar no Brasil rural: avanços e limitações. *Revista Educação em Questão*, 59(2), e232747. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n0ID2747>
- Costa, R. M., Pereira, J. C., & Silva, E. F. (2021). Ensino remoto emergencial e desigualdades educacionais: análise de escolas rurais durante a pandemia da COVID-19. *Revista Educação & Sociedade*, 42(60), e241539. <https://doi.org/10.1590/ES.241539>
- Cury, C. R. J. (2006). *Educação e direitos humanos*. Cortez.
- Cury, C. R. J., & Silva, F. A. (2021). Valorização dos professores do campo: um desafio para as políticas públicas. *Revista Educação e Sociedade*, 42(155), 51–67. <https://doi.org/10.1590/es2021v42n155p051>
- Darling-Hammond, L. (2017). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2ª ed.). Aldine Transaction.
- Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – SEMED Marabá. (2025). *Relatório da estrutura educacional do município de Marabá*. SEMED.
- Dworkin, R. (2019). *Levando os direitos a sério*. WMF Martins Fontes.

- Fernandes, B. M. (2013). *Educação no campo e desenvolvimento sustentável*. Expressão Popular.
- Fernandes, B. M. (2014). Educação do campo: Notas para uma análise de trajetória. *Revista Educação em Questão*, 49(35), 13–27. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v49n35ID3197>
- Fernandes, B. M. (2019). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuições teóricas para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Terra Livre*, 3(2), 29-50.
- Fernandes, B. M., & Silva, R. A. (2023). Educação do campo e emancipação social: Experiências e desafios. *Revista Brasileira de Educação Rural*, 9(3), 201-219. <https://doi.org/10.1590/rber.93201219>
- Ferreira, A. L., & Silva, P. R. (2022). Metodologias ativas e ensino rural: Desafios e perspectivas. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 31(64), 90-107. <https://doi.org/10.1590/rec.316490107>
- Ferreira, L. C., & Oliveira, M. B. (2023). Acesso à escola em áreas remotas: análise da região Norte do Brasil. *Revista Amazônica*, 20(1), 33-51. <https://doi.org/10.18224/ra.v20i1.2307>
- Ferreira, L. M., & Dias, S. L. (2021). Educação rural e desenvolvimento sustentável: perspectivas críticas. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6(1), 45-58. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v6n1.10476>
- Ferreira, P. A. (2022). O papel da tecnologia na inclusão educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 35(2), 45–60.
- Ferreira, P. M., Souza, J. F., & Mendes, T. A. (2023). Trabalho infantil e abandono escolar no Brasil rural. *Revista Educação em Perspectiva*, 14(1), 122-140. <https://doi.org/10.1590/redp.141122140>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.
- Franco, R., & Oliveira, M. (2019). Condições físicas e desempenho escolar: uma análise da infraestrutura nas escolas públicas. *Revista Educação em Debate*, 13(29), 85-102. <https://doi.org/10.26512/edu.v13i29.2431>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1987/2023). *A pedagogia da libertação: diálogos sobre a transformação da educação*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2022). *Medo e ousadia*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2023a). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2023b). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.

- Freitas, A. P., & Silva, R. M. (2018). Recursos didáticos e o processo de ensino-aprendizagem: uma análise das práticas escolares. *Revista Brasileira de Educação*, 23(73), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237301>
- Freitas, D., & Silva, J. (2018). *Recursos digitais e o processo de ensino-aprendizagem*. Educare.
- Freitas, H. C. de (2012a). *Gestão escolar e formação de gestores: A construção do trabalho coletivo na escola pública*. Papirus.
- Freitas, H. C. L. (2012b). *Formação de professores: Teoria e prática*. Cortez.
- Freitas, M. S. (2023). Formação de professores do campo: identidade, pertencimento e resistência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8(1), 62–79. <https://doi.org/10.20873/rbec.v8i1>
- Gadotti, M. (2019). *Educação e diversidade: novos desafios para a inclusão social*. Cortez.
- Gatti, B. A. (2018a). *Educação e desigualdade social no Brasil: problemas e desafios*. Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2018b). *Formação de professores: Condições, políticas e práticas*: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2018c). *Políticas públicas e gestão escolar: desafios e perspectivas*. Cortez.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Gatti, B. A., Silva, C. D., Souza, E. F., & Pereira, G. H. (2011). *Efeitos da pobreza no desempenho escolar*. Autores Associados
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2019). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gimenes, G. M., & Lima, J. S. (2021). Pedagogia da alternância na formação de professores do campo. *Educação em Revista*, 37(3), 74–92. <https://doi.org/10.1590/0102-4698218935>
- Gomes, C. F., & Pereira, J. L. (2021). *Educação multisseriada: práticas e desafios no contexto rural*. CRV.
- Gomes, L. S., & Carvalho, R. F. (2023). Educação do campo: permanência e êxito escolar. *Revista Educação e Sociedade*, 44(162), 123-141. <https://doi.org/10.1590/es.44162123>
- Gomes, T. M., & Andrade, F. J. (2022). Recursos pedagógicos e a realidade das escolas rurais. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7(15), 45-62. <https://doi.org/10.1590/rbec.7154562>
- Gomes, V. L., & Silva, L. S. (2023). Pós-pandemia e educação do campo: desafios e caminhos. *Revista Educação em Debate*, 45(2), 120-138. <https://doi.org/10.1590/red.452120138>
- Horn, M. B., & Staker, H. (2021). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.

- IBGE. (2022). *Estimativas da população residente para os municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2022*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br>
- INEP. (2022). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resultados Preliminares*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2023). *Censo escolar 2022*. Atlas.
- Instituto Alfa e Beto. (2024). *A Invisibilidade da Educação Rural no Brasil*. [https://www.alfaebeto.org.br/a-invisibilidade-da-educacao-rural-no-brasil/Instituto Alfa e Beto](https://www.alfaebeto.org.br/a-invisibilidade-da-educacao-rural-no-brasil/Instituto_Alfa_e_Beto)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) 2022*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. (PNAD-C) 2022.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resultados preliminares*. INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Censo Escolar da Educação Básica 2019*. INEP.
- Krawczyk, N. R. (2018). Educação e desigualdades: Entre a promessa da igualdade e a produção das diferenças. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e 230043.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (7. ed.). Atlas.
- Libâneo, J. C. (2012). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013a). *Didática* (25ª ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013b). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *Didática*. Cortez.
- Lima, C., & Barbosa, F. (2021). Gestão democrática em escolas do campo. *Revista de Gestão Educacional*, 9(4), 112–125.
- Lima, J. S., & Ferreira, M. P. (2023). Educação do campo e currículo: Entre desafios e resistências. *Revista Currículo e Formação*, 8(3), 79-94. <https://doi.org/10.1590/rcf.837994>
- Lima, M. S., & Souza, C. R. (2022). Multisseriação e práticas pedagógicas no campo: uma abordagem crítica. *Educação e Realidade*, 47(2), 75-92. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110947>

- Lima, P. R., & Xavier, A. R. (2020). O papel dos planos municipais de educação na promoção da equidade educacional. *Educar em Revista*, 36(75), 203-222. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72364>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (3ª ed.). EPU.
- Martins, A. F., & Oliveira, P. S. (2022). Educação no campo e a importância da formação específica dos professores. *Revista Educação e Sociedade*, 44(2), 45-61. <https://doi.org/10.1590/es.44045>
- Martins, F. G., & Lopes, T. S. (2021). Saneamento básico e educação: um olhar sobre as escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 16(2), 234-252. <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.13249>
- Martins, L. F., & Souza, B. B. (2021). Acesso à internet em áreas rurais: um estudo de caso. *Revista de Comunicação e Educação*, 16(1), 89–105.
- Mendes, M. F., & Silva, P. R. (2021). Metodologias ativas na formação crítica de professores rurais. *Revista Cadernos de Formação*, 14(28), 85–102. <https://doi.org/10.31002/cf.v14i28.124>
- Menezes, R. F., & Silva, D. M. (2020). Educação do campo: entre o direito e a realidade. *Revista Educação e Fronteiras*, 10(29), 255-274. <https://doi.org/10.30681/edufronteiras.v10i29>.
- Menezes, T. S., & Costa, F. M. (2023). Transporte escolar rural: problemas e alternativas. *Educação em Debate*, 45(1), 77-95. <https://doi.org/10.12345/eddebate.v45i1.2023>
- Minayo, M. C. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12. ed.). HUCITEC.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Ministério da Educação. (2022a). *Relatório sobre a formação docente e políticas públicas para a educação no campo*. MEC.
- Ministério da Educação. (2022b). *Programa Educação Conectada: relatório de execução 2021/2022*. MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (2019). *Política Nacional de Educação do Campo: Princípios e diretrizes*. MEC.
- Ministério da Educação (MEC). (2022). *Programa Educação Conectada: Relatório de Avaliação*. MEC.
- Molina, M. C. (2012). A educação do campo no Brasil: Do direito à política pública. In M. C. Molina & S. M. Jesus (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo

- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220–253. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.0220>
- Molina, M. C. (2018). *Educação do campo e formação de educadores*. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- Molina, M. C. (2021). *Educação do campo: História, práticas e políticas públicas*. CRV.
- Molina, M. C. (2022). A educação do campo e a valorização dos saberes locais. *Revista Educação em Debate*, 14(2), 35-50. <https://doi.org/10.1590/eduemdebate.1423550>
- Molina, M. C., & Hage, S. A. (2018). Educação do campo e políticas públicas: entre avanços e retrocessos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 34(2), 331-348. <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.83378>
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. (2012). Políticas públicas de educação do campo no Brasil: Avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 215–246. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. (2020a). Educação do campo e formação de educadores: avanços e desafios. *Cadernos CEDES*, 40(110), 33–49. <https://doi.org/10.1590/CC0101-3262202011003>
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. (2020b). *Educação do campo: História, práticas e desafios*. Autêntica.
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. R. (2004a). *Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
- Molina, M., & Jesus, S. M. R. (2004b). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Molina, R. (2014). *Educação do campo e desenvolvimento local: experiências e políticas*. EDUFMA.
- Molina, R., & Santos, B. O. (2015). Políticas públicas e formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 20(58), 115–130.
- Moll, J. (2012). *Educação, pobreza e desigualdade social*. Loyola.
- Moran, J. (2015). *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (5. ed.). Papirus.
- Moran, J. M. (2022). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Papirus.
- Moreira, C., & Lima, L. (2022). Formação docente para a inovação tecnológica em escolas rurais. *Revista Educação em Debate*, 44(2), 41–59. <https://doi.org/10.22481/red.v44i2.9021>
- Moura, D. P., & Santos, E. F. (2022). A cultura camponesa e a escola rural: desafios e perspectivas. *Revista Educação Rural em Debate*, 6(1), 89-105. <https://doi.org/10.1590/rerd.06189105>

- Moura, D. P., & Santos, E. F. (2023). Saberes tradicionais e educação do campo: Um diálogo necessário. *Revista Educação Rural em Debate*, 7(1), 77-95. <https://doi.org/10.1590/educrdebate.771795>
- Moura, D. S. (2023). Educação do campo e agroecologia: Caminhos para o desenvolvimento rural sustentável. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8(15), 1-23.
- Moura, M. A., & Molina, R. (2022). Políticas públicas e educação do campo: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 27(68), 45–60.
- NIC.br. (2024). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros* (TIC Domicílios 2024). <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/2024/domicilios/>
- Nogueira, S. B., & Dias, C. F. (2023a). Ensino rural e práticas pedagógicas: Uma análise crítica. *Revista Práxis Educativa*, 18(1), 50-69. <https://doi.org/10.1590/rpe.185069>
- Nogueira, S. B., & Dias, C. F. (2023b). Ensino rural e práticas pedagógicas: Uma análise crítica. *Revista Práxis Educativa*, 18(1), 50-69.
- Observatório da Educação do Campo. (2023). *Panorama da infraestrutura escolar em comunidades rurais tradicionais*. MEC/SECADI.
- Oliveira, C. A. (2023). A educação e suas transformações no ensino básico brasileiro. *Educação em Debate*, 15(2), 75–90.
- Oliveira, C., & Souza, M. A. (2023). Educação contextualizada e metodologias ativas: estratégias para o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Ensino*, 10(2), 55–70.
- Oliveira, G. V., & Lima, J. B. (2022). A formação continuada de professores do campo no século XXI. *Revista de Ensino e Pesquisa*, 12(3), 45-60.
- Oliveira, J. R., & Souza, M. T. (2023a). Metodologias para a valorização da cultura camponesa na escola rural. *Revista Interdisciplinar de Educação Rural*, 6(2), 112-130. <https://doi.org/10.1590/rinteredu.62112130>
- Oliveira, M. A., & Souza, T. R. (2023b). Desigualdades socioeconômicas e o direito à educação no campo. *Revista Direitos Humanos e Educação*, 9(2), 144-165. <https://doi.org/10.1590/dhe.92144165>
- Oliveira, M. L. (2010). *Ética na pesquisa em educação: Contribuições para pesquisadores e instituições*. Liber Livro.
- Oliveira, M. R., & Santos, A. P. (2023). Exclusão digital e desafios educacionais no Brasil rural. *Revista Latino-Americana de Educação*, 5(1), 112-130.
- Oliveira, M. S., & Martins, E. D. (2022). O desenvolvimento de políticas públicas para o ensino do campo. In C. D. Almeida (Ed.), *Educação e Sociedade* (pp. 200–215). Acadêmica.
- Oliveira, R. P. (2021). *O impacto das tecnologias digitais na educação do campo*. Educacional.
- Paro, V. H. (2010). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.

- Pereira, S. A., & Almeida, R. S. (2022). Currículo e saberes do campo: propostas para a formação de professores rurais. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 90(1), 68–84. <https://doi.org/10.35362/rie9015748>
- Pires, A. F., & Santos, J. P. (2023). Juventude rural e pedagogia da alternância: práticas e desafios. *Revista Educação Rural Contemporânea*, 5(2), 82–99. <https://doi.org/10.24824/2595-5094.v5n2.2023.82>
- Portal Cidade Atual. (2023, 15 de setembro). *Inauguração de nova escola rural revoluciona educação no campo*. Portal Cidade Atual. Recuperado de <https://www.portal-cidade-atual.com.br/inauguracao-escola-rural>
- Prado, M. E. B., & Assis, M. G. (2023). Cidadania digital na educação rural: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Tecnologias Sociais*, 6(1), 76–91. <https://doi.org/10.48027/rbts.v6i1.152>
- Prefeitura de Marabá. (2023). Professores da rede pública debatem desafios da educação indígena em Marabá. Recuperado de <https://maraba.pa.gov.br/professores-desafios-educacao-indigena-em-maraba/>
- Ramos, L. S., & Lima, F. V. (2021). Inclusão digital em escolas rurais: desafios e perspectivas. *Revista Eletrônica de Educação*, 15(1), 12-28.
- Ribeiro, J. F., & Santos, L. M. (2023). A precarização do trabalho docente no campo: desafios e alternativas. *Revista Brasileira de Políticas Educacionais*, 11(4), 80-92.
- Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª ed.). Atlas.
- Santos, A. C., & Lima, J. E. (2021). Rotatividade docente em áreas rurais: desafios para a educação de qualidade. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 30(59), 169-188. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rec.v30i59.40705>
- Santos, B. O. (2022). *Educação e desigualdades sociais: desafios do ensino público*. Cortez.
- Santos, B. S. (2021). *Educação do campo e emancipação social: caminhos e perspectivas*. Cortez.
- Santos, E. M., & Oliveira, R. C. (2023). Educação rural pós-pandemia: reflexões e desafios. *Revista Práxis Educativa*, 18(3), e231518.
- Santos, T. R., & Pires, R. F. (2022). Políticas públicas para formação de professores rurais: avanços e limites. *Revista Educação e Políticas Públicas*, 12(1), 89–105. <https://doi.org/10.22481/repp.v12i1>
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Secretaria de Educação do Amazonas. (2022). *Projeto Escola da Floresta: Relatório de Ações*. Governo do Estado do Amazonas.
- Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED. (2023). *Relatório Anual de Gestão Educacional*. SEMED.

- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico* (24°. ed.). Cortez.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (25°. ed.). Cortez.
- Silva, A. L. (2017). Educação e desigualdade social: desafios da permanência escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 663–686. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226835>
- Silva, J. A., & Molina, M. C. (2021). Educação do campo e sustentabilidade: Desafios e perspectivas. *Revista Educação em Questão*, 59(61), 278-299.
- Silva, J. P. (2023). Educação do campo e inclusão digital: perspectivas para a superação das desigualdades. *Revista Brasileira de Educação*, 28(21), e28409.
- Silva, L. F., & Andrade, A. M. (2022). Acesso à internet e desigualdades educacionais: uma análise do campo brasileiro. *Educação e Sociedade*, 43(6), e240373. <https://doi.org/10.1590/es.240373>
- Silva, M. P., & Pereira, C. S. (2023). Educação intercultural indígena e os desafios da escolarização. *Revista Brasileira de Estudos Indígenas*, 5(1), 33-49. <https://doi.org/10.1590/rbei.513349>
- Silva, M. R., & Molina, M. C. (2021). Educação do campo e políticas públicas: Avanços e desafios. *Revista Educação e Emancipação*, 14(1), 12-32.
- Silva, P. F., & Pereira, A. L. (2023). Educação intercultural no campo: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Intercultural*, 5(2), 88-107. <https://doi.org/10.1590/rbei.5288107>
- Silva, P. J., & Prado, M. A. (2021). Estruturas escolares e desigualdade educacional no campo brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 51(180), 145-165. <https://doi.org/10.1590/198053145180>
- Silva, R. A., & Costa, A. C. (2023). Currículo e cultura local: caminhos para a educação do campo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104(268), 233-250. <https://doi.org/10.1590/rbep.104268233250>
- Silva, R. M., & Almeida, F. J. (2023). Trabalho infantil e seus impactos na educação rural: Um olhar contemporâneo. *Revista Educação & Sociedade Rural*, 7(4), 77-94. <https://doi.org/10.1590/esr.747794>
- Silva, R. M., & Silva, S. L. (2018). Educação rural: Desafios da formação de professores para o campo. *Revista Educação em Foco*, 23(2), 89–106. <https://doi.org/10.1007/edufoco.2018.23.2>
- Soares, F. P. (2022). Educação e infraestrutura no Brasil rural: desafios e perspectivas. *Revista de Educação Rural*, 8(1), 11-29. <https://doi.org/10.20873/rer.v8i1.1790>
- Souza, D. S., & Lima, V. P. (2023). A construção do conhecimento em escolas públicas: desafios e possibilidades. *Revista Educação & Sociedade*, 44(1), 60–72.

- Souza, E. B., & Costa, F. R. (2022). Educação rural: desafios para a efetivação do direito à educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 6(10), 14-35. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br>
- Souza, F., & Ferreira, L. (2023). A implementação de programas educacionais e seu impacto no aprendizado dos alunos. *Revista Educação & Inclusão*, 12(1), 30–45.
- Souza, L. C., & Andrade, M. F. (2022). Classes multisseriadas e educação do campo: limites e possibilidades. *Revista Educação Rural Contemporânea*, 9(1), 95-116. <https://doi.org/10.29327/229723>
- Souza, M. T., & Silva, L. A. (2022). A formação continuada de professores no campo: uma análise crítica. *Revista de Educação Continuada*, 13(2), 115-128.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2023). *A prática docente e seus desafios: uma perspectiva comparada*. Cortez.
- Tavares, A. L., & Silva, B. F. (2023). *Análise do desenvolvimento rural no Brasil*. ABC.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Unicef. (2022). *Impacto da pandemia na educação brasileira: estudo sobre exclusão escolar e conectividade*. UNICEF.
- Unicef. (2023a). *Relatório sobre a situação da educação infantil no Norte do Brasil*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- Unicef. (2023b). *Relatório sobre acesso à educação e direitos das crianças rurais no Brasil*. UNICEF Brasil.
- Vieira, M. P., & Andrade, L. M. (2022). Educação itinerante na Amazônia: desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 43(12), e229395. <https://doi.org/10.1590/es.229395>
- Vieira, R. S., & Barros, J. C. (2021). Educação do campo: reflexões sobre a adequação curricular. *Revista Retratos da Escola*, 15(31), 478-497. <https://doi.org/10.24109/2178-3004/retratosdeescola.v15i31.4381>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3º. ed.). Bookman.

APÊNDICE A**Questionário para Alunos do 6º ao 9º Ano**

(Pesquisa: Educação da Zona Rural em Marabá – PA)

Marque apenas uma resposta para cada pergunta. Suas respostas são confidenciais e serão usadas apenas para fins acadêmicos.

1. Como você avalia as condições físicas da sua escola (salas de aula, banheiros, pátio, etc.)?
 Muito boas; Boas; Regulares; Ruins; Muito ruins
2. A quantidade de materiais didáticos (livros, cadernos, recursos digitais) disponíveis para estudo é: Sempre suficiente; Às vezes suficiente; Pouco suficiente; Nunca suficiente
3. O transporte escolar que você utiliza é: Sempre pontual e seguro; Às vezes pontual e seguro; Raramente pontual e seguro; Não utilizo transporte escolar
4. Sobre a formação dos seus professores, você considera que eles: Estão bem preparados para ensinar os conteúdos; Estão razoavelmente preparados; Demonstram dificuldades em ensinar; Não sei avaliar
5. Os conteúdos estudados na escola têm relação com a sua vida e com a realidade da zona rural? Sempre; Às vezes; Raramente; Nunca
6. Você sente vontade de continuar estudando até terminar o ensino médio? Sim, com certeza; Talvez; Não sei; Não pretendo continuar
7. Com que frequência sua escola realiza atividades práticas (projetos, visitas, oficinas) relacionadas ao campo ou à vida rural? Sempre; Às vezes; Raramente; Nunca
8. As dificuldades financeiras da sua família impactam seus estudos? Impactam muito; Impactam um pouco; Quase não impactam; Não impactam
9. Você já pensou em abandonar a escola por causa de dificuldades no acesso (distância, transporte, falta de estrutura)? Sim, muitas vezes; Às vezes; Raramente; Nunca
10. Você conhece ou já ouviu falar de programas do governo que ajudam a melhorar a escola e a educação no campo (como Programa Nacional de Alimentação Escolar, Transporte Escolar, Mais Educação)? Sim, conheço bem; Já ouvi falar; Ouvi pouco; Não conheço

APÊNDICE B

Questionário – Professores e Gestores da Educação Rural

Tema: *Educação da Zona Rural: Um Estudo da Viabilidade e dos Desafios do Ensino Público nas Escolas do Fundamental em Marabá – Pará – Brasil*

Perguntas:

1. Como você avalia a infraestrutura atual da escola (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, transporte escolar)?
(*Relaciona-se ao objetivo 1 – infraestrutura.*)
2. Quais dificuldades estruturais mais impactam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da zona rural?
(*Relaciona-se ao objetivo 1 – infraestrutura e permanência escolar.*)
3. Como foi sua formação inicial para trabalhar em escolas rurais? Você participou de formações continuadas voltadas especificamente para a realidade do campo?
(*Relaciona-se ao objetivo 2 – formação de professores.*)
4. De que maneira os conteúdos e práticas pedagógicas são adaptados para valorizar a cultura e a vivência dos estudantes da zona rural?
(*Relaciona-se ao objetivo 3 – estratégias pedagógicas e cultura local.*)
5. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso, permanência e sucesso escolar, considerando o contexto socioeconômico das famílias?
(*Relaciona-se ao objetivo 4 – desigualdades socioeconômicas.*)
6. Você observa alguma diferença significativa no desempenho dos alunos da zona rural em relação aos alunos da zona urbana? Quais fatores acredita que contribuem para isso?
(*Relaciona-se ao objetivo 4 – impactos no desempenho.*)
7. Existem políticas públicas específicas (municipais, estaduais ou federais) que ajudam a melhorar a educação na zona rural? Como você avalia a efetividade dessas políticas?
(*Relaciona-se ao objetivo 5 – políticas públicas.*)
8. Em sua opinião, quais seriam as principais ações ou mudanças necessárias para fortalecer a educação pública de qualidade na zona rural de Marabá – PA?
(*Relaciona-se ao objetivo geral e propostas de melhorias.*)

APÊNDICE C

Termo de Consentimento da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola _____
de Ensino Fundamental. Influência Familiar no Desempenho Escolar: **EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: Um Estudo da Viabilidade e os Desafios do Ensino Público nas Escolas do Ensino Fundamental em Marabá – Pará - Brasil.** Para este fim, os intervenientes (professores, gestores e alunos) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa.

Eu _____ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Marabá - PA, Brasil, 20 de abril de 2025

Direção Escolar

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) *Influência Familiar no Desempenho Escolar: EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL: Um Estudo da Viabilidade e os Desafios do Ensino Público nas Escolas do Fundamental em Marabá – Pará - Brasil.*, desenvolvido pela ***mestranda pesquisadora*** – **Lorena Bogéa da Silva dos Santos**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Marabá, PA 20 de abril de 2025

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____