

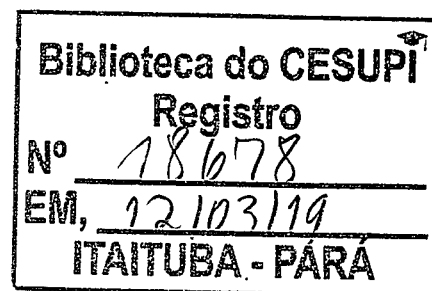
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA - LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CICELY RODRIGUES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS: Desafios
vivenciados por professores da comunidade Pedra Branca em
Itaituba - PA**

Itaituba-Pará

2018



CICELY RODRIGUES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS: Desafios
vivenciados por professores da comunidade Pedra Branca em
Itaituba - PA**

Monografia de Graduação apresentada para a obtenção
do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, da
Faculdade de Itaituba. Orientadora: Prof.^a Lúcia Maria
da Costa Cruz.

Itaituba-Pará

2018

CICELY RODRIGUES RIBEIRO

**EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS: Desafios
vivenciados por professores da comunidade Pedra Branca em Itaituba - PA**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Faculdade de
Itaituba para a obtenção do título de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Lúcia Maria da Costa Cruz.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____ Nota: _____

Prof.^o M. Márcio Silva da Conceição

Orientadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Lúcia Maria da Costa Cruz, esp.

Avaliador (a): _____ Nota: _____

Prof.^a MSc. Benildete Duarte Gomes.

Resultado: _____ Média _____

Data: 04 de Agosto de 2018

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à minha
família, cuja força e amor é inspiração de Deus a nos
guiar todos os dias!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo coração o meu misericordioso Deus que sempre me deu inteligência, sabedoria, fé, dignidade, persistência e competência;

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional;

Aos meus filhos, por compreenderem a razão de minhas ausências...

A orientadora Lúcia Maria da Costa Cruz, pela competência, paciência, esclarecimentos, disposição e apoio incessante;

Ao Dr Francisco Claudio de Sousa Silva pelos ensinamentos e paciência durante minha formação acadêmica;

A FAI, e todos que fazem parte da equipe de funcionários, pois de qualquer forma colaboraram para minha formação;

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu sucesso acadêmico até para chegar à vitória.

A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo.

Conceição Paludo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o perfil do profissional que atua na educação do campo, suas necessidades e os desafios que enfrentam no dia-a-dia em sua prática docente em turmas multisseriadas, em uma escola da zona rural, localizada na comunidade Pedra Branca em Itaituba- Pará. O mesmo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica com diversos autores que tratam da temática da educação do campo e multisseriado; foi realizada também uma pesquisa de campo, com a abordagem qualitativa para que dessa forma pudesse confrontar teoria e prática. Este estudo aborda a temática tendo como foco as percepções dos professores da escola pesquisada, realizando um levantamento das necessidades e desafios do professor da educação do campo no cotidiano escolar. Constatou-se na investigação do quadro docente, a falta de materiais e apoio pedagógicos, distorção idade- série, bem como a falta de um currículo específico que contemplem essa modalidade de ensino. Conclui-se que é importante lutar, por mais respeito e atenção dos nossos professores que trabalham na educação do campo; pois, o que se precisa é garantir o direito à educação de qualidade para toda a população que mora nas comunidades campesinas e dependem das escolas mais próximas para estudar.

PALAVRAS- CHAVE: Educação. Multisséries. Desafios. Aprendizagem

ABSTRACT

The present work aims to analyze the profile of the professional who works in the field education, its needs and the challenges that face in the day-to-day in its teaching practice in multi-series classes, in a rural school, located in the community Stone Branca in Itaituba- Pará. The same was done through a bibliographical research with several authors that deal with the subject of the education of the field and multisseriado; a field research was also carried out, with the qualitative approach so that it could confront theory and practice. This study approaches the theme focusing on the perceptions of the teachers of the researched school, conducting a survey of the needs and challenges of the teacher of the education of the field in the school everyday. The lack of pedagogical materials and support, age-grade distortion, as well as the lack of a specific curriculum that includes this modality of education were found in the investigation of the teaching staff. It is concluded that it is important to fight for the respect and attention of our teachers who work in rural education; because what is needed is to guarantee the right to quality education for the entire population that lives in peasant communities and depend on the schools closest to them to study.

KEY WORDS: Education. Multiseries. Challenges. Learning

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
FAI - Faculdade de Itaituba
LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MST– Movimento Sem Terra
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PROINFO RURAL – Programa Nacional de Tecnologia Educacional Rural
PNLD CAMPO – Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PNE – Plano Nacional de Educação
PRO JOVEM CAMPO – Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01:	Para você, quais as dificuldades de trabalhar em classes multisseriadas?.....	45
QUADRO 02:	A escola está preparada para desenvolver o ensino aprendizagem em classe multisseriada? Comente.....	46
QUADRO 03:	A instituição proporciona materiais didáticos- pedagógicos para as aulas? Fale sobre.....	47
QUADRO 04:	Comente sobre os desafios da educação multisseriada.....	48
QUADRO 05:	Os pais contribuem com a educação dos filhos? De que forma?.....	48
QUADRO 06:	Os professores fazem oficinas pedagógicas para as multisséries? Justifique sua resposta.....	49
QUADRO 07:	Quais tipos de metodologias são utilizados para o desenvolvimento das aulas?.....	50
QUADRO 08:	Qual mensagem você daria para quem trabalha nesta modalidade educacional?.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. DEFINIÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL	15
1.1 NOÇÕES SOBRE SISTEMA EDUCACIONAL	15
1.2 FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	18
1.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO LONGO DA HISTÓRIA..	22
1.4 AS LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
1.4.1 Políticas de educação do campo e concepção de educação rural	26
2. REALIDADE DOS PROFESSORES DO CAMPO	30
2.1 EDUCAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA	30
2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR COMUNITÁRIO EM CLASSE MULTISSERIADA	32
2.3 POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO X PROFESSOR POLIVALENTE	35
2.4 DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO	39
3 EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA COMUNIDADE PEDRA BRANCA EM ITAITUBA – PA	42
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	42
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.3 PERFIS DOS ENTREVISTADOS	43
3.4 ANÁLISE DA PESQUISA	43
3.4.1 Visão dos professores	44
3.4.2- Propostas de intervenção	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS.....	57

INTRODUÇÃO

Existe urgência da Educação do Campo, no Campo e para o Campo, uma educação que atenda as necessidades campesinas, resgate a identidade com o campo e que venha de encontro aos interesses socioculturais, econômicos, da população que habita nesses espaços. O presente trabalho tem como objetivo analisar o perfil do profissional que atua na educação do campo, suas necessidades e os desafios que enfrentam no dia-a-dia em sua prática docente em turmas multisseriadas.

A educação do campo é um assunto a refletir sobre a trajetória dos professores que ministram aulas para turmas diferenciadas sem os equipamentos pedagógicos para desempenhar melhor seu trabalho educativo nos diferentes grupos que formam a comunidade campesina, tornando-se necessário a formulação de políticas educacionais, específicas e diferenciadas voltadas para as classes multisseriadas, pautadas nos princípios e fundamentos da Educação do Campo, com o intuito de oferecer subsídios em diferentes contextos.

Para a construção do presente estudo foram observadas algumas questões norteadoras: Quais os principais desafios enfrentados por dos professores na Educação do Campo? A Família participa junto à escola no processo de ensino-aprendizagem? A escola está preparada para desenvolver o ensino aprendizagem em classe multisseriada?

A metodologia utilizada para a construção do presente estudo foi pesquisa bibliográfica, uma vez que está sendo fundamentado em autores que discutem o tema em análise. Foi realizado também uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com questionários para entrevistas, realizada em junho de 2018, para se obter as respostas dos professores sobre o tema em questão.

Neste contexto, o presente trabalho intitulado: Educação no Campo em turmas multisseriadas: Desafios vivenciados por professores da comunidade Pedra Branca em Itaituba- Pará, encontra-se dividido em três capítulos, buscando relatar no primeiro capítulo uma: definição de sistema educacional; noções sobre sistema educacional. A formação do sistema educacional brasileiro; A organização da educação do campo ao longo da história e as legislações que regulamentam a educação do campo; Políticas de educação do campo e concepção de educação rural.

O segundo capítulo apresenta a realidade dos professores do campo educação; como também os desafios enfrentados pelo professor comunitário em classe multisseriada. As possibilidades da educação do campo e professor polivalente e desafios para a produção do currículo das escolas do campo.

O terceiro capítulo aborda a pesquisa, a caracterização da escola, os procedimentos metodológicos, perfis dos entrevistados e o resultado da investigação com as propostas de interveniência, a conclusão e as referências bibliográficas utilizadas para embasamento teórico do referido trabalho.

1 DEFINIÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL

1.1 NOÇÕES SOBRE SISTEMA EDUCACIONAL

O mundo é regido por sistemas, todos os grupos sociais que estamos inseridos faz parte de um sistema menor, seja na política, na economia, na religião, no trabalho, na cultura e na educação. Todos esses segmentos sociais e os elementos que apresentam ao se inter-relacionar formam um sistema mais amplo, a sociedade. Nesse contexto, a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil são estabelecidos sob a forma de um sistema, por isso, faz-se necessário entender o conceito do termo sistema.

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio a palavra sistema provém do grego "systema" e significa reunião, grupo, conjunto de elementos inter-relacionados. Para Demerval Saviani (1996, p. 80), sistema pode ser entendido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante.

Sobre esse assunto, Silva (2006, p.32) apresenta uma das definições mais didáticas sobre o termo. O autor define sistema como "um conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado". Essa definição apresenta o sistema como um todo formado de partes interdependentes e harmônicas, mas tem sua atenção voltada apenas para o interior do sistema, ignorando o que se passa a sua volta.

Drew citado por Silva (2006) postula o seguinte conceito sobre sistema:

Todo sistema incorpora as relações com o meio externo à noção de sistema, ao defini-lo como "conjunto de componentes ligados por fluxos de energia e funcionando como uma unidade [...] se o sistema recebe energia exterior e devolve energia, diz-se que é um sistema aberto. Se a energia é retida dentro do sistema, diz-se que é um sistema fechado". (SILVA, 2006, p.33).

De acordo com as ideias do autor supracitado, nenhum sistema é absolutamente fechado, mas sim uma unidade aberta, pois apresenta permeabilidade entre elementos de entrada e saída, recebendo e devolvendo elementos ao ambiente. E para seu bom funcionamento sistêmico exige regras orientadoras e normalizadoras. Nesse sentido, o termo sistema, ao relacionar a educação denota várias concepções que precisam ser contextualizadas.

Diante disto, percebe-se que todo e qualquer sistema é montado para cumprir uma função social. Na educação há diversos sistemas menores que se articulam para formar o sistema educacional mais amplo, a saber:

O mais amplo de todos os sistemas, é Sistema educacional, pois, compreende processos de ensino e de aprendizagem que inicia na família, na escola, nas relações interpessoais, na mídia em geral. O sistema educacional, deste modo, atrela-se à educação formal, informal e não formal.

A educação formal é aquele construído dentro da instituição socialmente reconhecida como escola e o corpo normativo de sustentação deste sistema é a LDB (9394/96). Por isso o processo ensino-aprendizagem do mesmo é sistematizado e normatizado dentro de parâmetros específicos, socializados na escola, tais como: currículo, disciplinas, metodologias, objetivos, avaliação e planejamento, previamente reparado por um corpo de recursos humanos tecnicamente preparados para alcançar os objetivos traçados com eficiência, segundo Gohn (1998, p.510); marcado por uma intencionalidade.

O sistema educacional não formal está ligado às instituições socialmente reconhecidas como: família, igreja, mídia, partidos políticos; associações. Nesse sistema não há rigor sistematizado em suas ações, porém o processo de aprendizagem se estrutura efetivamente dentro das especificidades de cada uma dessas instituições que o compõe. Gadotti (2005, p.2) ressalta que o sistema educacional não formal "é mais longo, menos hierárquico e menos burocrático".

Outro sistema educacional existente é o sistema educacional informal, é igualmente importante às demais formas de educação. Neste formato educacional, os pais, mães e responsáveis são os nossos "primeiros professores", se estrutura basicamente nas relações interpessoais travadas no cotidiano de cada indivíduo e se pauta no senso comum, dispensa a formalidade, apoiando-se no conhecimento empírico ou cultura popular, nas superstições que o homem faz do mundo e das coisas que o rodeia. De acordo com Libâneo (2010), nenhuma pessoa foge da educação.

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

De acordo com o exposto, é válido ressaltar que a educação ocorre em diferentes espaços frequentados pelos sujeitos estando à educação informal consequência das ações e influências que permeiam a vida dos cidadãos, o espaço sociocultural. Outro aspecto ou característica da educação informal é que na grande maioria das vezes é tratada como não intencional, por não apresentar claramente um formato intencional e estrutural de ensino, mas, está interligada aos vários campos da educação.

Mesmo, não apresentando abertamente uma forma intencional e estrutural de ensino, os valores familiares e religiosos e, por apresentar caráter permanente na sociedade e parecer não se misturar a educação formal e não formal, a educação informal precisa estar respaldada nos conhecimentos científicos, para atender a construção de uma nova realidade educacional. Nesse sentido, os sistemas de educação formal, não formal e informal não mais podem ser vistos como algo programado com começo, meio e fim.

O Sistema de ensino, este por sua vez refere-se aos níveis e modalidades de ensino que todo aluno deverá se submeter na vida acadêmica. Conforme prevê, (Art. 23 da LDBEN), o sistema de ensino compõe-se de organização do sistema de ensino brasileiro em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o processo de aprendizagem assim recomendar.

Também é válido dizer que o sistema de ensino é o procedimento de abrangência mediadora. Além das escolas, inclui instituições e pessoas que se dedicam sistematicamente ao ensino, assim, significa uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais indicados para a população à qual se destina.

Sistema escolar compreende uma rede de escolas e uma estrutura de sustentação é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação e escolarização a seus membros. Para Silva e Fernandes (2011, P. 77), o sistema escolar "estrutura-se através de uma rede de escolas gerenciados por um órgão, sendo parte de um supersistema mais amplo (a sociedade)" e possui subsistemas de fronteira que selecionam os elementos que entram e saem do sistema. Esse sistema preocupa-se com o desenvolvimento intelectual.

1.2 A FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), que define os princípios orientadores da organização de programas educacionais. De acordo com Saviani (1996, p.82) a atual "estrutura do sistema educacional brasileiro compreende a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior", as quais competem em regime de colaboração, conforme preconiza o artigo 8º da LDB, às esferas federal, estadual e municipal organizar seus respectivos sistemas de ensino.

A conjuntura do atual Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de mudanças que ocorreram ao longo da história da educação no Brasil, no decorrer desses 518 anos de história, o processo educacional passou por vários momentos e questionamentos.

Para compreender a complexidade, evolução, organização e dimensão do Sistema Educacional Brasileiro, enquanto parte do processo de desenvolvimento histórico-social faz-se necessário focar na perspectiva da dependência, em primeiro plano, e posteriormente adotar uma periodização histórica para entender e considerar algumas premissas, que de acordo com Ribeiro (1989, p.176), tem como base os modelos econômicos predominantes em largos estágios do desenvolvimento da sociedade brasileira, destacando em cada um a Escola, como foi pensada e realizada.

Desse momento inicial merece destaque o Regimento da Colônia, de 1548, que regulamentou a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução, trabalho este realizado pelos padres Jesuítas, reconhecidos pela história como os primeiros professores brasileiros.

Em 1549 chegam a Colônia brasileira seis jesuítas, dentre eles os padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, responsáveis por implantar as bases, estrutura e funcionamento da primeira escola elementar brasileira, rompendo com o que estava previsto no Regimento da Colônia, ofertando-a como direito de todos e não apenas da população indígena. Vale ressaltar que a nesse período a sociedade brasileira era organizada para garantir o modelo agroexportador e a monocultura latifundiária, garantindo o sustento da metrópole portuguesa.

Nesse contexto social surge na colônia brasileira dois tipos de escolas, uma para as populações indígenas, as escolas de catequese, e outra para os mamelucos, órfãos e filhos dos principais caciques da terra (a instrução através dos internatos – recolhimentos). Posteriormente foram criados colégios e seminários destinados aos filhos dos colonos brancos.

Os jesuítas atuaram não só no ensino das primeiras letras, mas também abriram os cursos de Letras e Filosofia, na época considerado secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes para a Companhia. Os padres Jesuítas trabalharam no Brasil Colônia por duzentos e dez anos, em quase todas as Capitanias Hereditárias. Embora tenham contribuído significativamente com os interesses da Coroa Portuguesa para aquele momento, foram expulsos em 1759, no governo de Marquês de Pombal.

Com a chegada da família real Portuguesa ao Brasil, em 1808, D. João VI fez diversas melhorias na Colônia, para atender as necessidades da família Real e dos nobres portugueses que vieram em sua comitiva. Fundou no país Academia Militar, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real, Jardim Botânico e a sua maior iniciativa em termos de mudança foi trazer a Imprensa Régia, porém, o sistema educacional nesta época não teve grandes avanços e permaneceu elitizada, enquanto a população pobre crescia sob o analfabetismo e a marginalização da educação. Assim, no que diz respeito à educação, o ensino imperial viria a ser estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. Segundo Aranha (2005) a educação no Brasil estruturava-se da seguinte forma:

Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta é a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar. (ARANHA, 2005, p. 155):

No geral, percebe-se que durante o governo Joanino pouco evoluiu a educação, estagnando nas mesmas medidas impostas pelo governo Pombalino na área da educacional. Fato que obrigava as famílias empoderadas a bancar a educação de seus filhos, uma vez que o governo imperial não disponibilizava acesso a outras modalidades de ensino, além dos níveis primário e secundário. Em muitos casos, as famílias mais nobres do Brasil encaminhavam seus filhos para Lisboa ou Coimbra para os cursos superiores de medicina e direito.

Segundo Ribeiro (2000) "a Constituição contemplava a gratuidade do ensino a todos os cidadãos, porém os recursos, tanto quantitativos como qualitativos eram insuficientes para a educação". Dessa forma a escola no primeiro Reinado, especialmente, as de primeiras letras eram reduzidas, e não havia pessoal preparado para o exercício do magistério. RIBEIRO (2000) aborda que:

"D. Pedro I promulga o Projeto de Lei Geral referente ao ensino publico, em 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras e institui o ensino primário para o sexo feminino em todas as cidades e vilas mais populosas, objetivando criar uma rede escolar no Brasil, além de formação de professores. (RIBEIRO, 2000, p. 41)

Percebe-se nesse momento a preocupação do Imperador em organizar a educação no Brasil, contudo o governo não gozava de verbas orçamentais suficientes para garantir educação publica em todas as províncias, motivo que levou D. Pedro a deixar a cargo de cada presidente das províncias nos primeiros anos, segundo as particularidades de cada povoação.

No que diz respeito à qualificação dos professores, a legislação demonstra que em 1821, pelo Decreto de 30 de junho, era permitido a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença. Nesta lei encontravam-se relacionadas ainda quais informações estavam sendo exigidas dos presidentes das províncias. Durante o segundo Reinado conforme diz Aranha (2005),

A Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, de orientação positivista, prever normas para o ensino primário, secundário e superior e torna-se revolucionária para a época, pois defende a liberdade do ensino, frequências, credo religioso e abertura de escolas normais. Essa reforma foi revolucionaria para a época, uma vez que vetava a proibição da matrícula de escravos, como era comum na época, além de estimular os colégios a buscarem alternativas e medidas pedagógicas. (ARANHA, 2005, p. 88)

Embora inovadora e com medidas adotadas a países desenvolvidos da época, a proposta de Leôncio de Carvalho não se concretizou grande parte das medidas propostas. Nesse decreto proposto por Leôncio de Carvalho autorizava o governo a criar nas províncias escolas, assim como a autorização de escravos a frequentá-las, a alfabetização de adultos, exigindo a leitura e a escrita, bem como a cursarem a instrução primária, através de um ensino livre.

Segundo Aranha (1996): "O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única". (ARANHA, 1996, p. 198).

Em 1934, no período republicano, a Constituição Federal promulgada naquele ano, declarava no artigo 150 que a educação era de competência da União, fixando um plano Nacional de Educação para todo o território nacional. A partir daí todas as constituições promulgadas ou outorgadas incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação (PNE).

Somente a partir de 1950, quando Getúlio Vargas foi eleito presidente a educação se desvincula da saúde, passando a ter sua própria pasta, sendo denominada Ministério da Educação e Cultura. A educação passa, pela primeira vez na história do Brasil, a ser gerenciada por um Ministério próprio. Após 13 anos tramitando no Congresso Nacional, passou a vigorar a lei 4.024 que regeria a educação do país, em 20 de dezembro de 1961, e estabeleceria as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB).

Simultaneamente à promulgação da LDB, surge o Método de Educação Popular de Paulo Freire, que consistia alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos. Os anos 80, conhecido como a década perdida em função das perseguições políticas e instabilidades econômicas a sociedade começa a se organizar em torno de uma proposta de organização popular, conforme postula Alves (2008):

Na área da educação foram muitas as propostas, projetos e leis que surgiram naquela época, mas infelizmente a maioria delas, defendidas por pessoas ou grupos interessados, mais uma vez, em apoiar iniciativas privadas e, de preferência deixar que tudo como antes, sem muitas mudanças. Mas, ao mesmo tempo surge um pequeno grupo, entre eles, educadores, pensadores, e entidades que idealizavam outra forma de conceber a educação, e lutavam por uma escola pública de qualidade, voltada para todos, mas, especialmente para atender as classes menos favorecidas ou que estavam mais distantes do projeto educacional. (ALVES, 2008, p. 74)

Desde o início da formação do sistema educacional brasileiros com os jesuítas até as conquistas garantidas pela LDB 9394/96 a estruturação da educação passou por diversos momentos de retrocessos, com grupos que não idealizavam o desenvolvimento da nação, contribuindo para a formação de um país de pessoas analfabetas, contudo o país também presenciou conquistas,

encabeçadas por brasileiros que de fato estavam engajados a mudar o rumo da educação nacional com projetos voltados para a melhoria e estruturação do sistema educacional defasado desde o Brasil Colônia.

A nova LDB/96 está baseada no princípio do direito universal à educação, apresentando uma novidade em relação às leis anteriores, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, entre outras.

1.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO AO LONGO DA HISTÓRIA

No Brasil, a história da educação do campo remete às primeiras décadas do século XX, com o processo migratório do campo para a cidade, o chamado êxodo rural, começou a ganhar notoriedade e atrair a atenção do governo e de entidades voltadas para área educacional; e a luta do Movimento Sindical Sem Terra (MST) pela terra, a partir desse momento, a Educação do Campo vem sendo amplamente discutida entre estudiosos e representantes de entidades sociais, no sentido de estudar e planejar a realidade complexa das pessoas envolvidas no processo educacional na zona rural.

conforme ressaltam Fernandes e Mônica Molina (2004) ao especificar da importância do movimento sindical para o ressurgimento da educação do campo, “O paradigma da educação do campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária, [...] a educação do campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa”. (FERNANDES & MOLINA, 2004, p.67). Conforme o citado, a educação do campo é produto das constantes lutas dos movimentos sindicais e reforma agrária e historicamente tem sido marginalizada pelas políticas públicas do governo.

E analisando a situação. por se tratar de uma população que tem necessidades específicas de atendimento, seja de caráter fundiário ou educacional, ela não pode ser tratada com as mesmas políticas voltadas para as áreas urbanas, necessitando de formação de currículo, além de modalidades de ensino que respeite as peculiaridades do homem do campo.

A Educação do Campo é uma educação diferenciada das demais modalidades de ensino, pois abrange várias séries ao mesmo tempo em uma única

turma, em escolas precárias ou às vezes, até mesmo em ambiente não escolar, como: igrejas, barracões, casas cedidas por moradores da região e ente outros. Recebe crianças de várias faixas etárias e na maioria das vezes possui um elevado número de alunos com distorção idade série.

Cabe destacar que a Educação do Campo, por muito tempo, foi relegada a segundo plano. Leite (1999) chama atenção para esta situação:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". "Isso é coisa de gente da cidade". (LEITE, 1999, p. 62)

Diante do exposto, é necessário lembrar que a educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. Comprova-se, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais.

A história mostra que a educação do campo durante muito tempo foi deixada de lado ou literalmente esquecida pelas políticas sociais voltadas para essa parcela da população, contudo a partir da década de 80, mobilizada pelos próprios sujeitos do campo e movimentos sindicais e agrários, iniciou-se uma série de mobilizações visando à compreensão e a reorganização do processo educativo do homem do campo, assim como suscitaram debates, mostrando que o meio rural está vivo e necessita de educação de qualidade, e, por conseguinte, tem suas peculiaridades e particularidades e requer medidas específicas de educação para a diversidade rural do Brasil. Para CALDART (2000):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2000, p. 53)

Planejar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo que habita a zona rural. O termo "educação do campo" foi elaborado e difundido pelos movimentos sociais no final de século XX, quando se teve o propósito de resgatar a cultura deste povo - o povo do campo - reconhecendo-os e valorizando-os como

sujeitos. É válido ressaltar que as escolas rurais no Brasil foram tardiamente respeitadas, e sem o apoio necessário por parte do Estado para o seu pleno desenvolvimento.

A educação do campo visa desmistificar a crença de que a escola é o meio de sair do campo, e os que permanecem são considerados ignorantes. Esta luta por escola se dá por ser um direito de todos, garantido constitucionalmente. Dessa forma a educação brasileira foi sinalizada por um momento especial para a consolidação do direito de todos à Educação Básica.

Portanto deve-se tratar a Educação do Campo como uma modalidade de ensino que tenha características próprias, com organização pedagógica específica, voltadas para a população campestre. Pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda a sua complexidade. ARROYO (2011) afirma que:

A identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito a educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO, 2011:149-150).

Nesse sentido, a história política da educação do campo vem em defesa de um projeto educacional com uma particularidade voltada ao meio rural, ampliando debates sobre o processo educacional do campo, agrupando vários conceitos a essa modalidade de ensino, pois as pessoas têm o direito a estudar em no lugar onde vivem independentes de quem quer que seja: ribeirinho, pescador, extrativista, e agricultor entre outros.

Portanto, acredita-se que o processo de ensino na educação do campo, necessita de uma interação não somente entre professores e alunos, mas sim de uma interação social que ambos estejam comprometidos com uma educação de qualidade para todos.

1.4 AS LEGISLAÇÕES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo abordada como educação rural na legislação brasileira incorpora em seu bojo os espaços rurais: da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além dos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas está

regulamentada através de várias leis e decretos. Ao procurar um conceito para a educação do campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) possui um dos mais completos para essa modalidade de ensino, onde define como Educação do Campo:

Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo onde se fundamenta nas práticas sociais constitutivas dessas populações, levando em consideração os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas compartilhada de vida. (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo).

A Educação é um direito de todo indivíduo, e deve ser garantida pelo poder público a população brasileira, independente desta residir nos grandes centros urbanos ou rurais, de forma gratuita e universal, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Apesar de não se referir diretamente e especificamente ao ensino rural no corpo do texto, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, em seu artigo 28 a lei prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96, p.43).

No artigo 62 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor. Outra conquista importante, deu-se com a aprovação do Parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, “reconhecendo o papel estratégico da educação para o desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios”; reafirmando, assim, a prioridade que a Educação do Campo deve ocupar para promover, efetivamente, o desenvolvimento do meio rural.

Nela consta que o aluno do campo tem que viver sua cultura, resgatando

assim sua identidade, porém, para que isso se torne de fato favorável ao aluno se faz necessário investir mais nas escolas rurais. Neste sentido ARROYO (2004) diz que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO, 2004;23).

É importante observar que foram muitas lutas, debates e destacar algumas Conferências que ocorreram com benefícios à Educação do Campo, como é o caso da I Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo" no final da década de noventa, que trouxe para debate as discussões sobre a política da Educação do Campo uma vez amarrada na lei de diretrizes e bases de 1996, mas com ampla dificuldade de sua possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, bem como a flexibilização e a organização escolar, com adaptação do calendário escolar, que se destacam como diretrizes operacionais para educação do campo.

Mesmo após estes acontecimentos, para Wizniewsky (2013, p.158), "a escola das comunidades rurais não sofreu transformações significativas, estando esta no campo, sem pertencer a ele". Embora tenha havido algum avanço, a educação do campo ao longo de sua história vem se caracterizando como um espaço de precariedade e descasos especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações rurais.

Percebe-se em boa parte das escolas do campo, um distanciamento entre as dinâmicas e as práticas produzidas, com a realidade do sujeito que vive no campo, esse desencontro dá-se especialmente pela histórica valorização das atividades do meio urbano, marginalizando o sujeito do campo, criando uma cultura de valorização urbanocêntrica, onde o sujeito educado no campo é marginalizado e visto como um ser ignorante e estereotipado de subdesenvolvido, tratado com políticas compensatórias por parte do governo.

1.4.1 Políticas de Educação do Campo e concepção de educação rural

Com a intensificação dos movimentos sociais e as pressões feitas pelo

homem rural para obter melhorias na educação do campo, a partir de 1990, o governo formulou e implementou uma política de Educação do Campo, considerando a realidade daqueles que moram no meio rural. Sobre esse assunto, SOARES (2002), admite que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. (SOARES, 2002, p. 4-5).

A educação do campo foi desde os primórdios colocada em segundo plano pelas políticas públicas e a legislação brasileira, nessa ótica, ela apresenta uma complexidade e diversidade de camponeses que habitam os mais variados lugares rurais, exigindo leis específicas, assim como uma proposta de educação de desenvolvimento do campo e do homem que vive no campo.

Elaborar uma proposta de educação para o campo, trabalhando e tratando toda diversidade existente nas áreas rurais Brasil afora, requer um olhar pedagógico diferenciado para as clientela existente em cada área, valorizando o espaço em que está inserido o homem. Dessa maneira, as Diretrizes Operacionais (2002), em seu artigo nº 13, destaca quanto à formação de educadores para as escolas do campo, que:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 41).

Pelo que se observa acima, no que tange à formação de educadores do campo, os sistemas de ensino deverão priorizar em cursos e processos de formação para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos que valorizem a

diversidade e protagonismo dos discentes, inserindo propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e transformação do campo, conservando a identidade dos educandos. Nesse contexto, o docente precisará construir práticas pedagógicas contextualizadas com o universo e a dinâmica das populações rurais.

Para Janata (2014, p.12), apesar da série de programas em âmbito federal com vistas à melhoria da Educação do Campo, como: Escola Ativa, Programa Nacional de Tecnologia Educacional Rural (Proinfo Rural), Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), Programa Nacional de Inclusão de Jovens do campo (Pro Jovem Campo), entre outros, ainda não é suficiente para alterar a disparidade que há entre a Educação do Campo, tradicionalmente inferiorizada e precária, e a educação praticada nas escolas urbanas.

Desta forma, ARROYO (2011, p. 28) chama a atenção para o fato de que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos, e as políticas para o campo sofrem ainda mais. E Molina e Fernandes (2004) abordam que:

Ao se pensar em Educação do Campo, têm-se olhares distintos: há os que veem o campo como um lugar de utopia e de pureza, onde a escola deveria resolver os problemas existentes ali; há quem vê o campo como lugar de atraso e ignorância, cabendo à escola instruir e modernizar sua clientela. (MOLINA E FERNANDES, 2004, p. 37)

De acordo com as autoras supracitadas ainda há na sociedade urbana a mentalidade de que as populações rurais vivem em completo estado de miséria, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a ascensão social, impondo a escola oferecer uma formação universal e única, preparando seus alunos para o mundo moderno do trabalho da cidade.

Uma das preocupações dos camponeses está no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, pois “a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês”, afirma Therrien (1993, p. 07). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai muito mais além do que simplesmente elaborar legislações, pois estas desde a década de 1930, sempre foram pensadas em nível de papel, estancaram na prática.

Tudo isso por que porque o currículo, apresentava em sua estrutura,

determinações que não supriam as expectativas do homem do campo, provocando ao longo dos anos apenas estudos e pesquisas, para elucidar as reais condições de precariedades, pelas quais vêm passando as escolas rurais.

Nesse contexto, pode-se inferir que a escola e os processos educativos não devem ser construídos para os camponeses, mas por eles e com os interesses deles. Planejar Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura do campo, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011):

a educação do campo deve desafiar-nos a construir condições educacionais que possam garantir o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento e o trabalho estejam acima de qualquer mercadoria. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 105)

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental e, em decorrência, o protagonismo dos professores que fazem parte do processo educativo do campo. Ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, os discentes, o currículo e a sua própria formação e colocar todos esses elementos em construção da identidade e da formação do aluno do campo.

Para Arroyo (2007, p. 21), "um programa de formação de educadores do campo deve conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos". Dessa forma, um projeto curricular, desvinculado do processo de produção da vida e da cultura ficará fora de contexto, inferindo assim a importância da centralidade desses saberes para a formação específica de educadores para as escolas do campo.

2. REALIDADE DOS PROFESSORES DO CAMPO

2.1 EDUCAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA

Ao se discutir a Educação no Campo faz-se necessário ter um olhar específico sobre as classes multisseriadas, uma vez que essa modalidade de ensino é uma realidade presente nas escolas rurais de todas as regiões do Brasil. Junges (2012, p. 01) expõe os dados obtidos pelo Censo Escolar de 2009 no Brasil, no qual foram contabilizadas 83 mil escolas rurais no país, das quais 39 mil possuem turmas multisseriadas, onde 1,3 milhões de alunos dependem delas para concluir o ensino fundamental. Sousa (2003, p. 24) conceitua salas multisseriadas como:

Um modelo de ensino no qual um(a) único(a) professor(a) tem a incumbência de ensinar no mesmo espaço e tempo, alunos de diferentes níveis de idade e séries escolares. Nessa perspectiva, o interesse e o nível de aprendizagem são bastante diversificados, pois no mesmo ambiente podem conviver estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. (SOUSA, 2003, p. 24)

As turmas organizadas sob o modelo multissérie estão geralmente localizadas na zona rural dos municípios, em áreas distantes dos centros urbanos, com características distintas e espaço geográfico diferenciado, estas áreas possuem pouca densidade demográfica, o que se reflete em um número baixo de matrículas, e, por conseguinte de alunos.

Apesar dos avanços importantes ocorridos a educação brasileira nas duas últimas décadas percebe-se ainda um relativo índice de analfabetismo e um baixo índice de escolaridade da população do campo. De acordo com a pesquisa do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2009), os dados revelam que o analfabetismo entre os alunos do campo, em especial os que frequentam salas multisseriadas são superiores, quando comparados ao índice dos alunos da zona urbana. De acordo com Souza e Santos (2012):

Os dados mais recentes, obtidos no Censo Escolar de 2010 do INEP/MEC, revelou que há em funcionamento no Brasil cerca de 93.623 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, deste total 16.985 classes estão localizadas na Bahia, reunindo assim o maior número dessas turmas no país, sendo 18,14%. (SOUZA & SANTOS, 2012, p.6).

De acordo com os dados acima mencionados, esses números ratificam a existência, dimensão e problemática que envolve as classes multisseriadas no sistema educacional brasileiro. Esta problemática é sobre tudo, a definição do que

recurso ou metodologia o professor deve utilizar, tem causado inúmeros problemas para o processo de ensino-aprendizagem, pois nota-se que o mesmo, muitas vezes, não foi devidamente preparado, ou lhe faltaram alguns conhecimentos referentes à prática pedagógica, principalmente porque a classe é multisseriada.

É fato, que uma das grandes dificuldades que se enfrenta hoje no campo educacional refere-se à desarticulação entre conteúdo programático e a cotidianidade dos educandos, e este entrave tem contribuído de forma marcante para elevar os índices de evasão e repetência, bem como reduzir os indicadores de aprovação nas instituições de ensino.

Dessa forma, a maioria dos docentes desenvolve as atividades pedagógicas com conteúdo diferenciado em termo de série, mas trabalhando o mesmo conteúdo em termos de disciplina. Com essa estratégia consegue manter a lógica do sistema seriado de ensino, que consiste em adotar o modelo de ensino inserido nas escolas urbanas do país. Tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental menor a metodologia utilizada consiste em copiar e explicar o assunto do quadro, apesar de serem utilizadas outras estratégias metodológicas, tais como, o uso do livro didático que se constitui no principal recurso de leitura em sala de aulas nas turmas multisseriadas.

A realidade dessas escolas que funcionam em regime de multissérie foge da rotina habitual de uma sala de aula em regime seriado, apresentando características e situações típicas do agrupamento de turmas. Para Ferri (1994) as classes multisseriadas são:

Para alguns uma estranha, para outros a única possibilidade de escolarização nos primeiros anos de vida. Desconhecida por muitos educadores, as escolas com classes multisseriadas, no interior do país – mais acentuadamente na região nordeste e partes da região sudeste e sul – parecem uma realidade difícil de aceitar. (FERRI, 1994, p. 12)

Em outras regiões do Brasil, como a região Norte, por exemplo, a pouca quantidade de alunos nas comunidades rurais ocasionam a abertura de classes multisseriadas, para atender a pouca clientela de alunos, proporcionam espaços heterogêneos de discentes em série, faixa etária, sexo, níveis de conhecimentos e de aprendizagem diferentes.

Moura e Santos (2011, p. 05) afirmam que a educação em classes multisseriadas sempre foi “tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” no

sistema educacional, "uma praga que deveria ser exterminada" para dar lugar às classes seriadas, porém este modelo de organização escolar tem resistido". Diante dessa problemática suscitam muitas reflexões entre estudiosos dessa modalidade de ensino, uma vez que alguns veem como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem:

As turmas multisseriadas são importantes para a troca de experiência universal entre os alunos mais experientes, com os de menor nível de aprendizagem, tornando em muitos casos, oportunidades únicas para o sujeito frequentar a escola e, conseqüentemente, ser escolarizado em sua própria comunidade, contribuindo para a permanência do aluno no meio rural. (MEDEIROS, 2010, p. 27)

Como se observa o exposto, as turmas organizadas em classes multisseriadas suscitam muitos debates e reflexões negativos e positivos de especialistas no assunto, no que tange sua organização e funcionamento. Por outro lado, a multisseriação torna-se a única oportunidade para determinadas populações adentrarem ao mundo letrado ou permanecerem nele, evitando o êxodo educacional desses alunos.

Da mesma forma, percebem-se outras possibilidades, além das crianças terem uma escola mais perto de casa. Há cooperação e integração entre as crianças das várias séries, embora de idades diferentes. Desse modo, analisam-se os desempenhos dos alunos, pois aqueles que têm melhor domínio de conteúdo ajudam os colegas que tem mais dificuldades e ao mesmo tempo aprendem cada vez mais pelo fato de transmitir o conhecimento adquirido.

Os professores têm mais condições de acompanhar o desenvolvimento das crianças, porque vai trabalhar com ela quatro ou cinco anos. Pode revisar, reforçar lacunas de conhecimento que podem acontecer de uma série para outra, ou seja, o professor tem liberdade para fazer seu trabalho e a comunidade valoriza o professor e pode haver uma boa integração entre a escola e a comunidade como um todo

2.2 DESAFIOS E DIFICULDADES DO PROFESSOR EM CLASSES MULTISSERIADAS

Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo professor atuante em classes multisseriadas são os mais diversos e decorre desde a organização do currículo escolar, espaço único para aprendizes de séries e níveis diferentes, ausência de

apoio técnico-pedagógico, ausência de direção escolar, merendeira, servente, vigia escolar, materiais didático-pedagógico de apoio às aulas, estrutura física do prédio escolar precário, impossibilitando conforto aos docentes/discentes, para executarem suas atividades escolares.

Há outros fatores que dificultam bastante o ensino em turmas multisseriadas são: a ausência dos pais no contexto escolar e na maioria das vezes, o analfabetismo destes, impossibilitando a aprendizagem e o incentivo no ambiente extraescolar. Somando-se a esse bojo, Ferri (1994) *apud* Cardoso Junior (2009, p. 37) aponta que:

Uma das grandes dificuldades e entraves está no “processo de alfabetização, porque as crianças chegam à escola sem o aprendizado da educação infantil. O professor não se sente preparado para alfabetizar em função da sua formação profissional e apoio das secretarias de educação.[...] O professor sente dificuldade de ensinar crianças de todas as séries, o que limita a aprendizagem nas classes multisseriadas. (FERRI, 1994 *apud* CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 37)

Talvez um dos elementos mais angustiantes do trabalho docente seja o de justamente não ter suporte teórico, a partir das discussões e leituras sobre estratégias pedagógicas que de fato possam ser úteis e adequadas ao contexto das escolas do campo. Daí a importância de encontros de formação continuada para os educadores, na tentativa de aproximá-los dos debates atuais sobre os processos de aprendizagem em turmas do campo, pois, a realidade da escola no campo, da maneira como está estruturada em termos de organização do conteúdo, de proposta metodológica e estratégias de ensino e aprendizagem, espaço para a vida dos camponeses.

As práticas pedagógicas nas escolas rurais comumente desconsideram a realidade das comunidades locais. Segundo Hage e Geperuaz (2002, p.25) há estudos que indicam alguns fatores que estão ligados diretamente ao baixo desempenho do ensino do campo em classes multisseriadas vai desde a falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merendeira, a um acompanhamento pedagógico, recursos didáticos, adequação curricular a realidade do aluno e formação específica e continuada para o trabalho com a modalidade multisseriada.

Um fator que deve ser considerado na educação do campo e consequentemente, nas classes multisseriadas é localização e deslocamento dos alunos, além do número reduzido de alunos em cada série. “Esses fatores são

decisivos na oferta e oportunidade de escolarização dos povos da zona rural” (SECADI, 2007, p. 09).

Quanto ao deslocamento, o discente da escola rural está sujeito a certos perigos e dessabores, como ter que se deslocar em veículos, as quais nem sempre apresentam bom estado de conservação, tampouco o mínimo de segurança e conforto, percorrendo grandes distâncias entre suas residências e a escola diariamente, por estradas sem pavimentação e escorregadias, durante inverno e verão, causando-lhes certo desconforto e cansaço, refletindo diretamente no rendimento escolar do aluno.

Outro quesito a se considerar nesse contexto diz respeito à precariedade e a inadequação da estrutura física da escola rural, a qual constitui elemento que interfere diretamente na atuação docente, e, conseqüentemente no desempenho dos alunos, tornando o ensino e a aprendizagem ainda mais dificultosos, tanto para professor quanto ao aluno. O aluno de classe multisseriada não vê a escola em que estuda como um lugar aprazível. Nesse sentido, Azevedo (2006) afirma que:

Os desafios e dificuldades de exercer o magistério na educação do campo, em classes multisseriadas, estudos indicam que muitos docentes sentem falta de uma metodologia que direcione a prática pedagógica com turmas multisseriadas, causando angústia e insegurança aos docentes, somando-se a isso a sobrecarga de funções, nas quais o trabalho docente engloba o planejamento, ensino/aprendizagem, avaliar, e muitas vezes ter que desempenhar o papel de gestora da escola. (AZEVEDO, 2006, p. 60)

No plano didático e pedagógico, a complexidade das turmas multisseriadas exige uma formação pedagógica e teórico-metodológica específica para o docente. Uma formação que paute na heterogeneidade dos grupos de alunos, como fator positivo e desencadeador de relações e interações autônomas e cooperativas. Para Sousa (2013, p. 24) diante dessa realidade é fundamental que os docentes desenvolvam habilidade, competência e qualificação adequada para trabalhar nessas condições de educar.

A formação para professores, mais do que promover uma base de conhecimento consistente a respeito do processo ensino e aprendizagem, deve ser um processo que possibilite aos professores pensar nas interações da prática cotidiana. Neste caso, observa-se uma necessidade de refletir sobre estratégias que facilitam o trabalho dos profissionais da educação. Libâneo (1998) afirma que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas. (LIBÂNEO, 1998, P. 10)

Enquanto a formação do educador se fizer distante da realidade de atuação, a formação pouco contribuirá com o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva em que os elementos teoria e prática sejam compreendidos e trabalhados de forma integrada.

Nesse sentido, ressalta-se que na contemporaneidade a metodologia educacional está voltada para uma educação que receba um plano dialético, em que o professor tem a competência para mudar sua prática de acordo com a necessidade da turma, atendendo as capacidades cognoscitivas dos educandos.

Os currículos oficiais dos cursos de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas pouco sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir.

A aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserido, o sujeito aprende o que for exercitado nesse processo. "[...] o planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente", (SAVIANI, 1990, p.45). Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permita ao educando realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano.

2.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO X PROFESSOR POLIVALENTE

Os desafios e as possibilidades encontradas por docente e discente no processo educacional da Educação do Campo são inúmeros. As problemáticas que

envolvem as relações que se estabelecem entre alfabetização e letramento dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem na escola do campo, mais especificamente nas turmas multisseriadas passam por uma reorganização em sua conjuntura, que na maioria dos casos, influencia diretamente no trabalho docente.

Há décadas o ensino no campo vem sendo tema de discussões e reflexões entre pesquisadores e congressos que tratam especificamente desta questão, visando alcançar melhorias nessa área de ensino, porém poucos avanços ocorreram diante das situações que permeiam a educação do campo.

Assim, as estratégias elaboradas para a educação do campo não têm alcançado, nem incluído a comunidade rural ao ambiente escolar, tornando essa escola um espaço acolhedor, criativo, investigativo, uma vez que esses aspectos tem que andar aliados ao processo de aprendizagem, e, principalmente de letramento e alfabetização do aluno, para que o mesmo consiga desenvolver suas habilidades em tom de igualdade com o aluno urbano, buscando a integralidade do desenvolvimento global do aluno.

No estado do Pará, segundo Hage (2006): “desde 2002 os estudos sobre a educação no campo têm concentrado seus esforços na zona rural, no modo como os sujeitos do campo tem enfrentado suas dificuldades para assegurar o direito de estudar no local onde vivem, trabalham e produzem”. (HAGE, 2006, p.06)

O que se observa é a precariedade nas estruturas de ensino nesta área, uma vez que há certo descaso, no que se refere às condições de acesso às escolas, muitas se encontram em total abandono, impossibilitando o senso criativo dos agentes que atuam nesse cenário. O professor atuante nessas escolas tem se desdobrado para realizar um trabalho de qualidade com as poucas ferramentas que dispõe, no entanto, usa a criatividade para enfrentar as dificuldades diárias e ofertar um ensino de qualidade aos alunos.

As classes multisseriadas são grandes desafios para os docentes, uma vez que, as dificuldades encontradas em lidar com a heterogeneidade dessas turmas demanda ao educador uma forma de repensar a escola, as disciplinas, os conteúdos e as avaliações, aplicados no processo educativos desses discentes. Para Nuñez e Ramalho (2005):

A formação de professores não só é um problema de apropriação ou construção de conhecimentos teóricos pensados para a prática, e sim um processo de pensar em intervir na prática tomando como base diversas referências, entre elas, os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas. (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 26).

A pouca ou ausência de capacitação de professores para trabalharem com classes multisseriadas não é o único problema, porém, um educador capacitado é capaz buscar novas metodologias e soluções que venham favorecer o aprendizado do discente.

Percebe-se no âmbito das Secretarias de Educação, que não há nenhum curso de capacitação de professores, para que este seja capaz de lidar com diferentes graus de aprendizagem, assim como ritmos de aprendizagem diferenciados. Segundo Hage (2006):

No meio rural os sujeitos se ressentem do apoio que as secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar essa ação. (HAGE, 2006, p. 04)

Tanto os professores quanto os alunos do campo se sentem discriminados em relação aos da cidade. O professor de classe multisseriada tem que se desdobrar entre uma série e outra, um plano de aula adaptado para trabalhar todas às séries iniciais, e na maioria das vezes ele desempenha a função de professor, merendeiro (a), servente (quando há merenda), médico, psicólogo, professor itinerante, porque nas classes multisseriadas também se encontra crianças com alguma deficiência, obrigando-lhe fazer o papel do profissional de Educação Especial, vigia e zelador.

Outro exemplo dessa situação é a Superposição de tarefas que é atividades de cunho mais burocrático, relacionadas à gestão da escola, como realizar as matrículas, avaliações diárias, atender a pais, superpõem-se às obrigações na sala de aula, supondo que o professor seja capaz de administrar várias atividades simultaneamente. Desse modo, educadores reclamam-se dos danos para o trabalho com os educandos, que requerem um cuidado integral, inclusive para desempenhar as atividades propostas.

Essas angústias que sentem os professores de turmas multisseriadas, acabam por interferir no processo de ensino-aprendizagem, e os profissionais responsáveis por coordenar esse setor de ensino, nada fazem para sanar ou minimizar essas necessidades pelas quais passa o professor unidocente, refletindo-as na aprendizagem dos alunos.

O professor e sua formação acadêmica são componentes fundamentais para uma educação de qualidade, pautada no compromisso socioeducativo do educando. A atuação docente deve contribuir para a formação global do indivíduo, agregando valores éticos e morais, regras sociais, crenças, mudança de hábito e comportamento, possibilitando ao aluno conhecer o mundo e transformá-lo, através de sua atuação, conforme preconizou o educador Paulo Freire, em suas obras. A necessidade de políticas públicas para a formação de educadores é grande e urgente, conforme Caldart (2002) especifica:

Este olhar para a educação do campo como um direito tem uma particularidade importante para pensar uma política de educação que se preocupe também, com o jeito de educar, quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que formem as pessoas como sujeitos de direitos. (CALDART, 2002, p.27).

Ao se pensar em uma formação específica para o educador do campo é que se torna necessário pensar quais caminhos devem ser percorridos para a construção desse processo de formação diferenciado. Com isso percebemos a importância de os cursos de licenciatura desenvolver o diálogo entre os diversos saberes, a fim de incentivar os saberes presentes em todas as culturas. De acordo com Neto (2009, p. 36), é fundamental para os cursos de licenciatura que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista e que as disciplinas não sejam apresentadas de forma fragmentada, com estudos e atividades sem sentido.

É pertinente ressaltar também a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (EDUCAMPO). O objetivo do curso, segundo seu projeto, é formar educadores para atuarem junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, valorizando a experiência social e profissional dos educandos e que a prática esteja presente permeando o processo formativo. Esse processo de formação exige um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços e propostas metodológicas, visando à valorização da práxis construída pela história de vida e

trabalho dos educadores e educadoras do campo.

O perfil do educador do campo e sua formação encontram-se ainda em construção. Estamos em um tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação. Esse tem de ser um dos traços de formação, ter conhecimento da atual situação da Educação do campo, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado.

2.4 DESAFIOS PARA A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Um primeiro desafio que tem-se é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. " Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz". (ARROYO, 2004, p.23).

Os basear nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA, 2010), que dentre outros aspectos aborda as principais teorias que dão estrutura ao currículo, mais especificamente indagando os currículos das escolas do campo, que para tanto defini:

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola esta inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas Sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola. (UFBA, 2010, p. 186-187)

A localização deve ser levada em consideração na formulação e execução dos trabalhos pedagógicos, mas toda gama de relação social que emerge do meio em que se encontra a escola. Assim, o campo por ser um espaço com características próprias que envolvem as dimensões físicas, estruturais, culturais, sociais, artísticas, religiosa do povo camponês, quilombola, ribeirinho, entre outro,

precisa desenvolver uma educação que abarque essa gama de referências sociais e as associe com os conteúdos e valores da ciência.

Neste sentido, para que se possam valorizar as especificidades do local onde uma escola esteja situada, antes de qualquer coisa, é preciso saber que tipo de educação está sendo oferecida e que concepção está presente nesta oferta. Entretanto, sabe-se que mesmo não levando em consideração as características culturais, sociais e outras, presentes na comunidade em que a escola se localiza, será instituído um currículo uma proposta pedagógica. A esse respeito, Santos e Meneses (2011) nos informa que:

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados distantes do viver cotidiano comum. Logo, o conhecer visto como processo distante do homem e da mulher comum, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (SANTOS, MENESES, 2011, p.116)

A inadequação do currículo, tendo em vista que, em grande parte das vezes, o mesmo é estipulado por resoluções governamentais e, apesar das adaptações à realidade rural, trazem um referencial urbano de escola; a estruturação didático-metodológica é deficiente.

A Resolução CNE/CEB nº 01/02, art. 13, recomenda que os sistemas de ensino sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária. Nesse contexto, (IFPA, 2011), ressalta que:

Competências, habilidades, atitudes, saberes e valores que deverão integrar o perfil dos educandos, tais como: capacidade de identificar e resolver problemas educativos, de lidar com a complexidade do campo, de planejar e desenvolver processos de ensino que promovam a aprendizagem dos educandos; desenvolver práticas avaliativas pautadas nos princípios da avaliação emancipatória; gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade; assumir atitude investigativa, reflexiva e problematizadora e ética na busca da produção coletiva do conhecimento; obter sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; utilizar novas tecnologias na educação. (IFPA, 2011, p. 18).

Observa-se no exposto que ao definir suas Propostas Pedagógicas, as instituições do campo deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações. A elaboração da Proposta Pedagógica Curricular precisa ser flexível, dinâmica, ou seja, que pode sofrer mudanças à medida que os conceitos, necessidades, demandas, metas e objetivos se transformam e que seja uma direção ao trabalho, um documento norteador.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TURMAS MULTISSERIIDAS: DESAFIOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA COMUNIDADE PEDRA BRANCA EM ITAITUBA – PA.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Para a produção deste trabalho, serviu como locus da pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa, localizada à Comunidade Pedra Branca, km 45, Estrada de Barreiras, Vicinal Pedra Branca, situada no Município de Itaituba - Pará.

A referida escola iniciou sua trajetória educacional em 1978, por iniciativa da professora Lourdes e comunitários, quando estes perceberam a necessidade de uma escola pública na comunidade. A primeira escola comunitária chamou-se Escola de Ensino Fundamental de Pedra Branca, sendo construída de madeira e coberta de telha Brasilit, contando com uma clientela de 50 alunos, distribuídos em 04 turmas e dois turnos: manhã e tarde, ofertando para estes o grau primário. Funcionou durante 10 anos neste local; quando ocorreu a primeira mudança.

Em 1993, a primeira mudança de prédio escolar ocorreu na gestão do prefeito Wirland Freire, por questões de melhorias na estrutura física em benefício do alunado e docentes. Permanecendo naquele lugar durante cinco anos. Na gestão do prefeito Edilson Dias Botelho ocorreu a segunda mudança de prédio escolar, bem como, mudança do nome da escola. O prefeito no uso de suas atribuições legais, visando homenagear o pioneiro da Comunidade Pedra Branca, decretando que a partir de maio de 1998, a escola passaria a denominar-se Escola M.E.I.E.F. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa.

A escola Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa, possui 03 pavilhões, 06 salas de aula, 01 secretaria, 04 banheiros (masculino e feminino), 01 despensa, 01 cozinha, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 banheiro para professores, sendo toda murada. Atualmente, atende 162 alunos, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental completo. As turmas de educação infantil e duas turmas de 1º e 2º anos funcionam em regime multisseriado para completar turmas, o restante das turmas até o nono ano é regular.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado em uma escola do campo, localizada em uma comunidade ribeirinha, que trabalham com a modalidade de ensino Educação do Campo, com classes multisseriadas e turmas regulares. Dessa forma, o mesmo é bibliográfico, uma vez que está sendo fundamentado em autores que discutem o tema em análise.

De acordo com Gil (2012) a pesquisa bibliográfica possibilita maior compreensão do estudo que utilizará a abordagem qualitativa e busca compreender os fundamentos teóricos de estudiosos e autores que justificam o conteúdo pesquisado, autores como: Arroyo (1999), Freire (2007), Hage (2006), Martins (2011), Souza (2012) entre outros que enriqueceram essa pesquisa.

O estudo bibliográfico tem por intenção sustentar as, discursões, teóricas do presente trabalho, uma vez que o principal objetivo dessa pesquisa é descobrir os maiores desafios e dificuldades dos professores da educação do campo. Sobre este assunto, KAUARK afirma que:

A realização de um trabalho científico resulta de dedicação à pesquisa para obter respostas, qualquer que seja a finalidade ou uso prático, teórico ou futuro destas. Esta pesquisa se dará todo o tempo – antes, durante e depois do planejamento. Muitas vezes, a pesquisa é interrompida para novos direcionamentos, novo planejamento e nova ação. (KAUARK. 2010: 32).

O referido trabalho trata-se também de um estudo qualitativo, em Junho de 2018, com visita na escola para conhecer melhor as estratégias dos professores que trabalham no campo, sobre o trabalho de campo (BOGDAN, 1994, p. 90) ressalta que “objetiva registrar, estudar, analisar, entender e criticar uma determinada cultura a partir dos pontos de vista dos sujeitos”.

Para melhor aproveitamento foram utilizados questionários com 08(oito) perguntas abertas para 04 (quatro) professores de turmas multisseriadas das séries iniciais da Escola M.E.I.E.F. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa. Oferecendo aos entrevistados a oportunidade de relatar os desafios e as conquistas vivenciadas nas escolas do campo, em suas classes multisseriadas, da qual fazem parte.

Prosseguindo, a coleta e análise das respostas, com discussão e comentários; seguido de propostas contribuintes para o melhor trabalho dos

professores, e especialmente para a amenizar as dificuldades de trabalhar com multisséries; e a conclusão do mesmo.

3.3 PERFIS DOS ENTREVISTADOS

O referido trabalho contou com uma investigação a quatro professores, sendo um do sexo masculino e três do sexo feminino. Assim, para conhecer o perfil dos mesmos, buscou-se saber o nível de formação dos educadores da Escola M.E.I.E.F. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa. Na primeira pergunta do questionário, obtiveram-se as seguintes respostas: 100% são graduados em pedagogia e do sexo feminino, com uma média de idade igual de 35 anos.

Buscou-se analisar o tempo de serviço que estes professores estão em exercício na rede pública de ensino e os mesmos possuem razoavelmente um tempo de trabalho com uma média de 10 anos, na Educação do Campo, somente na referida escola, estas por serem moradoras da comunidade. Identificou-se, portanto, adequação as exigências da Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9394/96, nos profissionais entrevistados, quanto à formação.

3.4 ANÁLISE DA PESQUISA

3.4.1 VISÃO DOS PROFESSORES

O primeiro tipo de escolaridade pensada para a zona rural foi às escolas de classe multisseriada. É caracterizada pelo fato de reunir em volta de um professor vários alunos com séries e idades diferentes. A palavra Multisseriado, segundo ARROYO (2004 p. 81), "Multi= vários e Seriado= Séries. Dinâmica de décadas atrás que vem se perpetuando até os dias de hoje", tem o objetivo de manter o povo na sua própria comunidade e diminuindo assim a evasão escolar, firmando o direito que todos os sujeitos têm de serem matriculados próximo ao lugar em que vivem com seu grupo social, o qual é fundamental para o fortalecimento dos laços familiares dos sujeitos e identidades culturais das populações do campo.

Quanto ao trabalho pedagógico é difícil e analisado pelos professores como problemas que interferem na prática docente. Nesse sentido, quis saber dos

entrevistados: **Para você, quais as dificuldades de trabalhar em classes multisseriadas?**

QUADRO 01: Para você, quais as dificuldades de trabalhar em classes multisseriadas? **FONTE:** Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	São muitas as dificuldades, mas a principal delas é a questão da distorção, pois as crianças menores acabam tendo um convívio com as maiores e vice-versa, isso acaba atrapalhando o aprendizado de ambas.
P2	São várias as dificuldades, tenho como principal delas é o convívio dos menores com os maiores, pois termina tirando o foco e a desatenção dos educandos de ambas as séries.
P3	Distorção idade série e ainda junta à dificuldade de aprendizado.
P4	Dificuldade na hora de explicar as atividades.

FONTE: Professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa, em Pedra Branca em Itaituba- Pará/2018.

Observa-se nas respostas dos entrevistados que sentem-se despreparados, todavia, ressaltaram-se várias dificuldades em realizar o trabalho de educar crianças em turmas multisseriadas, pelo fato de grandes variedades não só de idade e séries das crianças, mas da distorção idade/série que apesar dos avanços no sistema educacional, Considerando a ampliação da escolaridade obrigatória, as elevadas taxas de distorção idade-série dos alunos matriculados nas turmas de multisseriado ainda constituem um grande desafio a ser superado. Como afirma HAGE e BARROS (2005).

Situação que envolve fortes repercussões sobre o sucesso e o fracasso escolar desses sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional ofertado por essas escolas. (HAGE e BARROS, 2005, p. 152).

Diante disto, alunos que precisam de atendimento individual, o que para o professor da turma de multisseriado, isso é um ato quase impossível. Todas essas dificuldades e desafios estão presentes nessa modalidade de ensino da Educação do Campo, haja vista que todas essas situações presentes, são as características de uma turma multisseriada.

Porém, é preciso manter essa clientela que reside na zona rural, em sala de aula, sendo alfabetizada no mesmo lugar onde vive. No entanto, quis saber dos entrevistados: **A escola está preparada para desenvolver o ensino**

aprendizagem em classe multisseriada? Comente.

QUADRO 02: A escola está preparada para desenvolver o ensino aprendizagem em classe multisseriada? Comente.

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Não. Pois até mesmo a estrutura física da escola que não foi pensada para a melhoria desse tipo de classe e a maioria dos professores não fazem adaptações de conteúdos.
P2	A escola "soldado da borracha" é uma escola padrão, mas Têm que melhorar na questão pedagógica.
P3	Não, pois não há estruturas pedagógicas, ou seja, não temos um currículo para a multissérie, nós professores temos que se virar nos trinta.
P4	Nenhuma escola está preparada para desenvolver esse tipo de trabalho, mas, é o jeito, é nossa realidade. Se não completar uma turma tem que juntar duas ou três serie diferentes.

FONTE: Professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca em Itaituba- Pará/2018

Conforme, o exposto, percebe-se que os professores que trabalham em classe multisseriada, que nem todos os conteúdos são os mesmos, e a própria grade curricular obrigatória faz essa diferença de atividades a serem estudadas entre as séries. Pois, não há uma grade própria para as turmas de multisseriado. Neste conceito, percebe-se que tanto o tempo como os conteúdos, precisa ser bem administrado, uma vez que todas as crianças precisam ser alfabetizadas em um mesmo intervalo de tempo, em um único local.

Neste contexto, notou-se que os educadores procuram muitas estratégias de trabalho, para implantar em salas de aulas, com o objetivo de alcançar melhores resultados no processo de ensino aprendizagem da turma multisseriada.

No entanto, verificou-se que os docentes procuram fazer adaptações de conteúdos para favorecer o nível de aprendizagem dos alunos. E vê-se também que os mesmos não estão preparados para desenvolver um trabalho que precisa de assistência técnica- pedagógica, em um ambiente que somente os professores têm acesso diariamente, até por que há as dificuldades de chegar até à escola.

Após este entendimento, percebeu-se a necessidade de se fazer, mais uma pergunta: **A instituição proporciona materiais didáticos- pedagógicos para as aulas? Fale sobre.**

QUADRO 03- A instituição proporciona materiais didáticos- pedagógicos para as aulas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Nem sempre. Pois, somente no início do ano é comprado matérias pedagógicas e didáticos para a escola e não chega nem na metade do ano.
P2	Em parte, ou seja, os materiais didáticos pedagógicos proporcionados pela escola, não é suficiente em muitas das vezes não são adequados para multisseriados, e passamos a usar o livro didático como principal recurso.
P3	Não, os materiais pedagógicos que trabalhamos em sala de aula, são materiais confeccionados pelo próprio professor.
P4	Somente no início do ano, depois ficamos somente no livro didático.

FONTE: Professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca, Itaituba- Pará/2018.

Quanto ao material pedagógico é em parte difícil e analisado pelos professores como problemas que interferem na prática docente. Ressalta-se, sobretudo a carência de recursos didáticos na escola pesquisada é muito grande, é disponibilizado somente no início do ano e dificulta o desenvolvimento das práticas educativas.

Ao se tratar da prática pedagógica desenvolvida nas classes de multisséries é preciso entender que o processo ensino e aprendizagem se estabelecem a meio várias vivências e experiências, dentro de um processo de ensino aprendizagem que convive com as diferenças. Assim de acordo com LIBÂNEO, (1998):

Boa parte dos professores de nossas escolas entende o trabalho docente como "passar" a matéria do programa, geralmente de acordo com o livro didático. É verdade que muitos livros didáticos já indicam a estruturação da aula, mas, ainda assim, o ensino permanece preso à sequência da matéria (exposição verbal, exercícios, prova), como algo externo e isolado que não mobiliza a atividade mental dos alunos. (LIBÂNEO: 1998 p. 96).

É correto dizer que a alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo.

Nesse sentido, questionou-se: **Comente sobre os desafios da educação multisseriada.**

QUADRO 04-Comente sobre os desafios da educação multisseriada.

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	A educação multisseriada apresenta desafios que faz com que muitos profissionais busquem meios fora do comum para superar tais desafios.
P2	Realmente é um desafio trabalhar com o multisseriado, temos que buscar meios, tem que nos adequar a essa forma de trabalho perante todos os desafios.
P3	Várias séries em uma única turma falta de acompanhamento dos pais, adequar os conteúdos a uma clientela diferente, falta de recursos materiais.
P4	Já me acostumei, pois nunca trabalhei em turmas de séries separadas, para mim a turma multisseriada é normal.

FONTE: Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca, Itaituba- Pará/2018.

Observa-se que os professores responderam que é um desafio trabalhar com o multisseriado, é bem diferente, existem varias tarefas que o mesmo precisa ser bem dinâmico para poder da conta, outros professores não têm tantos problemas em desenvolver as atividades escolares ou trabalhar com esse tipo de turma.

Porém, um exemplo dessa situação é a Superposição de tarefas que é atividades de cunho mais burocrático, relacionadas à gestão da escola, como realizar as matrículas, avaliações, diários, atender a pais e dar atenção a alunos com problemas de saúde superpõem-se às obrigações na sala de aula, supondo que o professor seja capaz de administrar várias atividades simultaneamente.

Desse modo, educadores reclamam-se dos danos para o trabalho com os educandos, que requerem um cuidado integral, inclusive para desempenhar as atividades propostas. Nesse enfoque, quis saber dos entrevistados: **Os pais contribuem com a educação dos filhos? De que forma?**

QUADRO 05-Os pais contribui com a educação dos filhos? De que forma?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim. Apesar das dificuldades as famílias sempre contribuem com a escola ajudando nas dificuldades que venham a interferir no aprendizado dos alunos.
P2	Sim. Dentro do possível devido algumas dificuldades das famílias, mas, no que podem estão ajudando a escola a proporcionar um aprendizado para seus filhos.
P3	Contribuem, mandando os filhos a escola no que se refere a acompanhar, incentivar, ajudar com as atividades os pais deixa a desejar.
P4	Contribuem porem, comparecem na escola quando acontecem reuniões,

FONTE: Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca, Itaituba- Pará/2018.

De acordo com as respostas, observou-se contribuem com a escola ajudando nas dificuldades, outros relatam que os pais só comparecem na escola quando acontecem reuniões. Observa-se que quando há uma comunicação entre escola e família, os resultados advindos dos alunos são significativos, desde a relação que é estabelecida aos gestos de confiança vivenciados por esta experiência escolar.

Porém, os pais não podem delegar a responsabilidade de educar única e exclusivamente para a escola, e a escola não pode eximir-se de ser corresponsável no processo de formação do aluno, pois se sabe que não basta apenas construir conhecimento. Com responsabilidade e cidadania será possível à família e à escola caminharem juntas, sendo ambas as parceiras inseparáveis do processo educativo do aluno. Questionou-se, então: **Os professores fazem oficinas pedagógicas para as multisséries? Justifique sua resposta.**

QUADRO 06- Os professores fazem oficinas pedagógicas para as multisséries? Justifique sua resposta.

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Sim. Sempre que possível se realiza algumas oficinas pela SEMED e acordo com o material disponível na escola.
P2	Sim. Somente de acordo com os materiais disponíveis na escola.
P3	Sim. Geralmente a SEMED oferece essas oficinas.
P4	Sim. Uma vez por ano pela semed e com os materiais disponíveis na escola.

FONTE: Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa Em Pedra Branca, Itaituba- Pará.

Observa-se que todos os professores responderam que fazem oficinas pedagógicas nos encontros que a secretaria de educação realiza, uma vez que o encontro além de ensinar muitas coisas novas que serve para enriquecer o currículo do profissional da educação também permite as trocas de experiências que de qualquer forma contribui bastante para retirar as dúvidas de muitas pessoas que estão presentes.

Os educadores também utilizam-se de matérias disponibilizados pela escola, na busca de novos conhecimentos para favorecer seu trabalho em sala de aula e dar o melhor de si aquele que precisam nas turmas de multisseriado.

Diante deste contexto, analisa-se que a secretaria de educação está no caminho certo, realizando formação e encontros aos docentes não só do campo, mas em geral, pois todos fazem parte da mesma tarefa de educar crianças.

Na busca de esclarecimento realizou-se a próxima questão: **Quais tipos de metodologias são utilizados para o desenvolvimento das aulas?**

QUADROS 07- Quais tipos de metodologias são utilizados para o desenvolvimento das aulas?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	Livro didático, livros de literatura infantil, música, jogos e brincadeiras.
P2	Brinquedos pedagógicos, livros didáticos, gincanas, jogos, leituras, músicas e várias brincadeiras.
P3	Como não dispomos de muitos recursos, fazemos o que é possível fazer com que temos as metodologias não são tão variadas.
P4	Jogos, brincadeiras e livros didáticos.

FONTE: Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca, Itaituba- Pará/2018.

A carência de recursos didáticos nas escolas do campo é muito grande e dificulta o desenvolvimento das práticas metodológicas educativas do professor, fazendo com que estes, usam recursos produzidos por eles, como o uso de materiais alternativos, porém o uso do livro didático, ainda se sobressaem como uso de metodologias utilizado em classe de multisseriado.

Porém, neste contexto, notou-se que os educadores procuram muitas estratégias de trabalho, para implantar em salas de aulas, com o objetivo de alcançar melhores resultados no processo de ensino.

No entanto, verificou-se que os docentes procuram fazer adaptações de conteúdos para favorecer o nível de aprendizagem dos alunos, através de jogos e brincadeiras com o objetivo de conquistar toda a turma e chegar ao final do ano letivo com muito êxito.

Portanto, a ludicidade deve ser desenvolvida como metodologia que modifica todo o ambiente escolar e as práticas dos professores. Após este entendimento, percebeu-se a necessidade de se fazer, mais um questionamento: **Qual mensagem você daria para quem trabalha nesta modalidade educacional?**

QUADROS 08-Qual mensagem você daria para quem trabalha nesta modalidade educacional?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P1	A educação multisseriada é um grande desafio, mas com dedicação e amor a profissão, conseguiremos superar esses desafios.
P2	O principal ter dedicação e amor à profissão. Pois, os desafios do multisseriado são muitos, mas com essas duas dicas da pra superar esse grande desafio.
P3	Tenha persistência, busque fazer a diferença, não espere muito dessa modalidade de ensino, faça pelos alunos.
P4	É um grande desafio, porém compensador.

FONTE: Dados dos professores da EMEF. Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa em Pedra Branca, Itaituba- Pará.

Percebe-se com a resposta dos entrevistados, um grande desafio por parte dos mesmos. Neste aspecto, confirmou-se um árduo trabalho desses profissionais que se comprometeram em alfabetizar nas turmas de multisseriado, pois todos apresentaram grandes preocupações com um ensino e aprendizagem das crianças que estuda nessa modalidade de ensino ao mesmo tempo não ter nenhum tipo de formação própria para essa modalidade de ensino.

Contudo, percebeu-se que o mais importante de tudo é que a profissão estar dando certo para esses profissionais e que todos estão realizando seus trabalhos da melhor maneira possível e deixam bem claro que com o tempo acabam gostando do que faz.

3.4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

De acordo com o estudo realizado, fez-se necessário sugerir algumas propostas para que haja melhorias nos aspectos da escola investigada, onde só está possível a realização e o desenvolvimento das classes multisseriadas. As propostas são;

- Trabalhar a adaptação curricular sem causar prejuízos aos alunos.
- Contribuir com a comunidade em busca de recursos que possibilitem o melhor atendimento aos educandos.
- Promover eventos que envolvam os pais na escola.
- Proporcionar oportunidades de interação da escola com as famílias.

- Elaborar projetos de oficinas pedagógicas para as classes.
- Ações da Semed que priorizam o apoio aos profissionais que compõem as classes multisseriadas.
- Formação continuada pelo menos duas vezes ao ano para os professores do campo.

Entretanto, compreende-se que para minimizar os desafios que os professores do campo vêm enfrentando durante séculos nas escolas campesinas, precisa-se melhorar a qualidade de ensino.

De acordo com essa temática, torna-se necessário a formulação de políticas educacionais específicas e diferenciadas voltadas para as classes multisseriadas, pautadas nos princípios e fundamentos da Educação do Campo, com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade para a população do campo, em seus diferentes contextos sociais e culturais.

CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho, encontrou-se respostas às questões iniciais. Todavia, é pertinente destacar que existem vários desafios enfrentados pelos docentes que trabalham em classes multisseriadas, pois são vários os fatores que influenciam essa modalidade de ensino, na escola pesquisada por sinal, essa modalidade é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que caracteriza mais do que uma simples turma, para quem nunca trabalhou com essa modalidade de ensino.

Diante desse fato destaca-se a falta de materiais, apoio pedagógico e principalmente políticas públicas que se fazem necessárias, para garantir a dotação de recursos financeiros, assim como diretrizes pedagógicas específicas que contemplem essa modalidade de ensino, a fim de possibilitar aos povos do campo uma escola de qualidade, que atenda suas reais necessidades, assegurando seus direitos de formação integral.

Neste contexto, observou-se a necessidade de relatar as dificuldades encontradas pelos docentes, pois, a educação do campo é um assunto a refletir sobre a trajetória dos professores que ministram aulas para turmas diferenciadas sem os equipamentos pedagógicos para desempenhar melhor seu trabalho educativo, por isso, a necessidade de formações continuadas com mais frequência para quem trabalha na escola do campo, pois são séries diferentes e não possuem equipamentos pedagógicos adequados para desenvolver um bom trabalho.

Portanto, é evidente a importância desse projeto de pesquisa de campo, sendo que o mesmo foi elaborado com o objetivo de identificar os desafios encontrados pelos professores das turmas multisseriadas, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Soldado da Borracha Sr. Caetano de Sousa Lisboa, localizada à Comunidade Pedra Branca, km 45, Estrada de Barreiras, Vicinal Pedra Branca, situada no Município de Itaituba - Pará.

Dessa forma considera-se que é importante lutar, por mais respeito e atenção dos nossos gestores em geral, pois, o que se precisa é garantir o direito à educação de qualidade para toda a população que moram nas comunidades camponesas e dependem das escolas mais próximas para estudar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **“Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola”**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2004. (3a. edição).

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARANHA, Jose Mario Pires. **Manifesto dos Pioneiros da Educação**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>> Acesso em: 19 Março. 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ALVES, WASHINGTON LAIR URBANO. **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. UNISALESIANO, Lins: SP, 2009.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In: HRevista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago. 2003. Nº 33.

AZEVEDO, F. **O Sentido da Educação Colonial**. In: A Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

BELLO, J. L. P. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb.htm>> Acesso em 19 de Março de 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. (LDB) 9394/1996

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Básica: Resolução CNEB/ CEB1**, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/02. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília/DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em: 19/03/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada e Diversidade**. Projeto Base-Brasília: SECAD/ MEC, 2008. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na Educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó**. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

_____. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R. & CALDART, R. S.(orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Caderno 4.

FERNANDES, Bernardo M; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, M. C. e JESUS, Sonia M. S. A.(orgs) **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo 2004. Caderno 5.

FERRI, Cássia. Dissertação de mestrado. **CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE?** Florianópolis: 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Editora Atlas, 1987. Capítulo II. O questionário. Conceituação. Vantagens e limitações do questionário. A construção do questionário. p. 124-132.

HAGE, Salomão Mufarrej & BARROS, Oscar Ferreira. **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense: Referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico**. Belém: 2005.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A ESCOLA RURAL E O DESAFIO DA DOCÊNCIA EM SALAS MULTISSERIADAS: o caso do Seridó norte-rio-grandense**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2010.

MENEZES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001 (p. 127 a 136).

MENEZES, Ebenezer. **Platão e a educação**. 2001. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2008.

MINTO, L. W. **Administração Escolar no Contexto da Nova República** (1984). *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, nº especial, p. 140-165, agosto 2006.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **A pesquisa como recurso de formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial**. *ECCOS – Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v.7,N.I, p.87 –III, junho de 2005. 228 p. ISSN1571949.

PEETERS, F; COOMAN, M. A. **Pequena História da Educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, W. S. **Proposição de Índice de Qualidade Ambiental de Vida Municipal**. Rio Claro: UNESP, 2006. 132p. (Tese de Doutorado – Orientador: Prof. Leandro Eugênio da Silva Cerri).

SILVA, Wanderlei Sérgio da. FERNANDES, Maria Aparecida Ventura. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Editora Sol, 2011.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD – 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Territórios de formação e ações educativas: sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia**. In: NUNES, Eduardo J. F.; BOSCOLO, Gianni; ATAÍDE, Yara Dulce B.. (Org.). **Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural**. 1 ed. Salvador: UNEB, 2010, v. , p. 259-275

THERRIEN, Jacques. **O saber social da prática docente**. Fortaleza: Faculdade de Educação! Orientador: Universidade Federal do Ceará, 1993. (Mimeo)

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7º Ed. São Paulo: Ladermos Libertad - 1, 2000.

WIZNIEWSKY, C. R. F. **O professor de Geografia na construção da educação do campo a partir da significação do lugar**. In: **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. (Org.) Rosa Maria Vieira Medeiros, Ivanira Falcade.- Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.159-170.

ANEXOS

FACULDADE DE ITAITUBA- FAI
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA

Este questionário integra o Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia da Faculdade de Itaituba - FAI, intitulado "Desafios e Dificuldades Vivenciadas nas Classes multisseriadas".

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Idade: _____ Sexo: _____

Escolaridade: _____

Pós- Graduação: _____

Trabalhou em outra Instituição? _____ Qual?: _____

Tempo de trabalho nesta instituição de ensino: _____

1. Para você, quais as dificuldades de trabalhar em classes multisseriadas?
2. A escola está preparada para desenvolver o ensino aprendizagem em classe multisseriada? Comente.
3. A instituição proporciona materiais didáticos- pedagógicos para as aulas? Fale sobre.
4. Comente sobre os desafios da educação multisseriada.
5. Os pais contribuem com a educação dos filhos? De que forma?
6. Os professores fazem oficinas pedagógicas para as multisséries? Justifique sua resposta.
7. Quais tipos de metodologias são utilizadas para o desenvolvimento das aulas?
8. Qual mensagem você daria para quem trabalha nesta modalidade educacional?

OBRIGADA!