



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

HIVANA HELWIG FERNANDES BRITO

**POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: Olhar de uma educadora de
classe multisseriada, município de Trairão-PA**

ITAITUBA – PA

2021

HIVANA HELWIG FERNANDES BRITO

**POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: Olhar de uma educadora de
classe multisseriada, município de Trairão-PA**

Monografia de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia apresentada à Faculdade de Itaituba para obtenção
do título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

ITAITUBA – PA

2021

BRITO, Hivana Helwig Fernandes.

POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: Olhar de uma educadora de classe multisseriada, município de Trairão-PA/ HIVANA HELWIG FERNANDES BRITO- Itaituba: CLPP da FAI, 2021.

65 Fls.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de Itaituba-FAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2021.

Orientadora: Prof^a Elina Renilde de Oliveira Ribeiro, Me.

1. Escola do campo. 2. Classe multisseriada. I. RIBEIRO, Elina. II. Faculdade de Itaituba. Itaituba, BR-PA, 2021.

HIVANA HELWIG FERNANDES BRITO

**POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: Olhar de uma educadora de
classe multisseriada, município de Trairão-PA**

Monografia de Graduação apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Itaituba, para obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob a orientação da Profª Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____ Nota: _____
Profª Me. Elina Renilde de Oliveira Ribeiro

Avaliador: _____ Nota: _____
Prof. Dr. Francisco Cláudio de Sousa Silva

Avaliador: _____ Nota: _____
Prof. Esp. Dhemesbraene Soares da Silva

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba-PA, 17 de março de 2021.

A toda minha família, em especial a minha mãe Cleci, meu pai Aparecido, meu esposo Natanaelton, e meu irmão César Eduardo, pelo incentivo e companheirismo durante toda trajetória do curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me dar essa oportunidade, sabedoria e força nos momentos precisos, e por ser meu alimento espiritual em toda minha caminhada, iluminando os meus dias durante essa trajetória para que pudesse galgar mais degraus da minha formação profissional.

Ao meu esposo, **Natanaelton Gonçalves da Silva Brito**; A minha mãe, **Cleci Helwig Fernandes**, ao meu pai, **Aparecido Rodrigues Fernandes**, ao meu irmão, **César Eduardo Helwig Fernandes**, e em especial ao meu filho, **Hartur Fernandes Brito**, principal motivo para eu crescer profissionalmente. Agradeço o apoio necessário nessa caminhada.

Às amigas da turma, **Alessandra Mendes, Lorena Medrado, Jacilene Rodrigues, Naiane da Silva e Francineide de Almeida**, que sempre estiveram ao meu lado nesses quatro anos, em todos os trabalhos projetos e estágios.

Aos professores da Faculdade de Itaituba, em especial, ao **Profº Dr. Francisco Cláudio de Sousa Silva**, coordenador e professor do Curso de Pedagogia, pelo empenho e dedicação para com todos os acadêmicos.

A minha Professora e orientadora, **Mestra Elina Renilde de Oliveira Ribeiro**, que de maneira especial me orientou durante a elaboração desse trabalho, e atenciosamente confiou em minha pessoa.

A todos os que contribuíram para esta pesquisa, ao Sr. **José Lucindo** que contribuiu de forma especial na construção da história da escola, e a todos os pais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio.

É preciso reconhecer que no campo existe uma pluralidade de sujeitos, tais como assentados, acampados, índios, quilombolas, trabalhadores assalariados, que podem e devem conviver numa relação dialógica e fraterna. Para isso é preciso que a educação seja um projeto da classe trabalhadora do campo para todas as pessoas que estão no campo (ZEFERINO; CRUZ, 2014, p. 07).

RESUMO

A educação do Campo surgiu mediante os pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que se mobilizaram e começaram a lutar por seus direitos. Evidencia-se na realidade brasileira grandes desafios na educação do campo para garantir uma educação de qualidade, como a adequação do conteúdo à realidade do campo, e a preparação docente que tem uma importância primordial nesse processo educativo. Esta monografia tem por objetivo reconhecer a organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, assim como os desafios dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, propondo uma reflexão sobre a prática educativa efetivada na escola do campo, a partir do olhar de uma educadora de classe multisseriada, município de Trairão-PA. Como procedimento metodológico realizei um estudo bibliográfico com autores que tratam dos desafios da educação do campo. A partir da metodologia de história de vida e pesquisa autobiográfica trago um relato das minhas experiências docentes com classe multisseriada em uma escola do campo, município de Trairão-PA. Pode-se refletir que existem diversos desafios a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem na escola do campo, como a falta de estrutura, capacitação para trabalhar em turma multissérie; a insuficiência de recursos e materiais didáticos, e ainda, a ausência de um acompanhamento pedagógico mais frequente e eficaz. Entretanto, há cinco anos desenvolvo um trabalho educativo nessa comunidade e acredito que tenho feito a diferença para os estudantes do ensino fundamental.

Palavras-Chaves: Escolas do campo. Classe multisseriada. Educadora do Campo.

ABSTRACT

The education of the countryside emerged through the thoughts, desires and interests of the subjects of the countryside who mobilized and started to fight for their rights. In the Brazilian reality, there are great challenges in rural education in order to guarantee quality education, such as adapting the content to the reality of the countryside, and the teacher preparation that is of primary importance in this educational process. This monograph aims to recognize the organization of the teaching and learning process in rural schools, as well as the challenges of professionals working in this type of teaching, proposing a reflection on the educational practice carried out in rural schools, from the perspective of a multi-grade educator, city of Trairão-PA. As a methodological procedure, I carried out a bibliographic study with authors who deal with the challenges of rural education. Based on the methodology of Life History and autobiographical research, I bring an account of my teaching experiences with a multi-grade class at a school in the countryside, in the city of Trairão-PA. It can be reflected that there are several challenges to be faced in the teaching and learning process in the rural school, such as the lack of structure, training to work in a multiseries class; the insufficiency of resources and teaching materials, and also the absence of more frequent and effective pedagogical support. However, for five years I have been doing educational work in this community and I believe I make a difference for elementary school students.

Keywords: Rural schools. Multiseries class. Field Educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Fachada da Escola no ano de 1986.....	46
Figura 02. Fachada da Escola no ano de 2019.....	47
Figura 03. Fachada da Escola no ano de 2020.....	47
Figura 04. Atividades lúdicas com alunos da Alfabetização (2018)	51
Figura 05. Atividades escolares comemorativas (2019)	52
Figura 06. Aula com recursos audiovisuais (2019)	53
Figura 07. Momentos da alimentação escolar (2018)	55
Figura 08. Entrega de atividades remotas (2020)	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ESCOLAS DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	12
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....	12
1.2 A CLASSE MULTISSÉRIE COMO OPÇÃO ALTERNATIVA.....	17
1.3 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO CAMPO.....	21
2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	28
2.1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	28
2.2 DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	33
2.3 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
3 POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: OLHAR DE UMA EDUCADORA DE CLASSE MULTISSERIADA, MUNICÍPIO DE TRAIRÃO-PA.....	43
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	45
3.3 RELATOS DE UMA EDUCADORA DO CAMPO EM CLASSE MULTISSERIADA.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE.....	65

INTRODUÇÃO

A educação no campo é pontuada por várias eventualidades tornando mais desafiador o processo de ensino e aprendizagem. O ensino em classe multisseriada é um desses desafios que deve ser discutido, pois este é um formato de grande parte das escolas rurais. Vale ressaltar que as políticas públicas apontam possibilidades eficientes para que se entendam as necessidades educacionais da comunidade rural.

A educação do campo surgiu mediante os pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que se mobilizaram e começaram a lutar por seus direitos. Evidencia-se na realidade brasileira grandes desafios na educação do campo para garantir uma educação de qualidade, como a adequação do conteúdo à realidade do campo, e a preparação docente que tem uma importância primordial nesse processo educativo.

O objetivo desse trabalho de conclusão de curso foi de reconhecer a organização do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, assim como os desafios dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, propondo uma reflexão sobre a prática educativa efetivada na escola do campo, a partir do olhar de uma educadora de classe multisseriada, município de Trairão-PA.

As questões que nortearam esse estudo foram: Quais os grandes desafios que apresentam as escolas rurais? Qual o perfil do professor que atua nas escolas rurais? Como é a preparação do profissional para esse meio escolar? Como lidar com o possível fechamento da escola rural? Como garantir uma educação de qualidade na escola rural? Com a finalidade de abordar a dificuldade em ser educadora na escola do campo, e os desafios decorrentes de um possível fechamento da escola, devido a realidade retratada.

A opção metodológica utilizada para elaboração deste estudo desenvolveu-se em dois momentos. O primeiro pautou-se na pesquisa bibliográfica, com base em alguns autores que tratam o tema como: Rosa (2008), Fazenda (2011), Tafarel e Munarim (2015), Silva, Meneses e Reis (2012) Munarim e Schimidt (2017), Fontenele (2018), Silva (2014), Ramos e Squipano (2013), assim como as leis educacionais que regem a educação do campo e as políticas públicas para esta modalidade de ensino.

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, pois permitiu conhecer o olhar de uma educadora de classe multisseriada, em uma escola do campo, município de Trairão-PA, onde foi possível colocar os desafios na prática docente. A pesquisa

autobiográfica apresenta uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, podendo ser entendida como narrativa da história de vida, percepções e interações com o contexto em que estão situados.

Este trabalho de conclusão de curso foi estruturado em três capítulos, abordando sobre as dificuldades enfrentadas em trabalhar na educação do campo, e classes multisseriadas, a falta de recursos e materiais didáticos, o desafio em lidar com o possível fechamento da escola, como a falta do apoio técnico, e entre outros.

O primeiro capítulo traz uma reflexão sobre a escola do campo, conduz uma abordagem sobre as políticas públicas para a Educação do Campo, apresenta ainda as leis e diretrizes que norteiam as escolas do campo, assim como alguns programas do governo para essas escolas. Retrata a classe multisseriada como uma opção alternativa, e traz uma reflexão acerca do processo de fechamento das escolas públicas no campo.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o processo ensino e aprendizagem nas escolas do campo, abordando a organização didático pedagógica, e os grandes desafios da aprendizagem nas escolas do campo, juntamente com a importância da formação docente.

E por fim, no terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos da pesquisa, a contextualização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, anexa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, e a discussão analítica sobre minha experiência como educadora do campo em classe multisseriada na comunidade Santa Luzia, município de Trairão-Pará.

1 ESCOLAS DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população do campo, os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano.

Desta forma, é importante considerar que o direito a educação é um direito fundamental do ser humano, para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que vive, bem como para que possa exercer sua cidadania de forma satisfatória e, ainda, para que possa ter uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

Daí a importância de se estudar as leis que regulamentam a educação do campo, pois essas introduzem no contexto escolar do campo, práticas educacionais condizentes com a realidade, a cultura e a identidade do povo, possibilitando um resgate cultural da população camponesa, como também permite que essa população permaneça em seu espaço rural, sem se deslocar para os centros urbanos, a fim de melhores condições de vida, isso significa dizer uma educação do campo e no campo (BONFIM; RODRIGUES, 2017).

O artigo 1º do Decreto 7.352/2010 conceitua escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). Nesse sentido, faz-se necessário uma educação que respeite e valorize a cultura da população na qual a escola está inserida, a fim de que alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa.

Conforme a Constituição Federal de 1988, no artigo 6º preconiza os direitos sociais dos brasileiros, como o direito “à educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988). De fato, quando se fala em educação do campo, é justamente no sentido de dar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que o homem do meio urbano possuem, tendo a

mesma qualidade educacional, ou seja, no mesmo patamar de igualdade, nem mais e nem menos, simplesmente com as mesmas garantias e direitos.

A Constituição Federal estabelece também em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como normatiza no artigo 206, inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura das emendas constitucionais, denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado à população do campo. Tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população urbana (BRASIL, 1988).

Por mais que a Constituição Federal de 1988 não estabeleça explicitamente a educação do campo, pois não há um artigo específico para tanto, conclui-se, no entanto, que com a determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos, a educação do campo deve ser fornecida e garantida no mesmo patamar que a educação urbana. Pois se trata de um direito fundamental que não deverá ser deixado de lado quando se fala da população do meio rural (BONFIM; RODRIGUES, 2017, p. 1378).

Conforme os autores, a educação do campo enfrenta tecnicamente uma grande batalha para que as políticas públicas estabeleçam meios e forneçam um sistema educacional para que a educação seja desenvolvida com qualidade. Esse paradigma enfrentado pela educação afeta constantemente, ocasionando insatisfação no desenvolvimento devido à precariedade de investimento desta política pública.

É possível observar no artigo 208 da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 que foi instituída a ampliação a todos os brasileiros do direito e da obrigatoriedade à educação escolar para a faixa de 4 a 17 anos, mas também em relação à qualidade e às condições para o estudante permanecer na escola (BRASIL, 2009).

Entretanto, evidencia-se grandes dificuldades existentes nas áreas rurais dos estados, como o abandono, escolas isoladas e falta de reconhecimento, pelos sujeitos a qual podem se tornar eleitos para um mundo de diferentes mudanças. Por falta de valores e reconhecimento tornam-se sujeitos dependentes de qualidade de ensino que valoriza a educação do campo (MUNARIM; SCHIMIDT, 2017).

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo (MOLINA, 2006, p.12).

Nessa perspectiva, existem programas e projetos que podem supervalorizar ou contribuir para a construção dos saberes, valores, hábitos, práticas produzidas nas escolas do campo, passando a ser considerados verdades absolutas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 1996 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar, como também a organização do ensino que pode ser por ser multisseriado, alternância regular de períodos de estudos, sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o Estado tem o dever legal de garantir que o direito à educação seja satisfeito no meio rural, pois se trata de um direito subjetivo público, isto significa que a pessoa que se sentir lesada pode demandar junto ao poder judiciário para que tenha esse direito satisfeito. Atualmente não se deve fechar mais escolas sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da educação e a comunidade escolar também deve ser ouvida.

Conforme anteriormente referido, foram criados programas de educação para jovens e adultos na atualidade, que visam contribuir e refletir às causas do analfabetismo, da baixa escolarização, da falta de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade.

O Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo.

O PRONERA visa fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, propondo o desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável. O Programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, bem como capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais, multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (BRASIL, 2010).

Conforme Carvalho e Araújo (2012, p. 71), a educação de jovens e adultos no campo e nas cidades no contexto brasileiro, “demonstra um quadro de exclusão e marginalização, realidade marcadamente desfavorável à população camponesa”. Diante desse questionamento, ao analisar os dados estatísticos sobre a educação brasileira nos últimos anos, percebe-se que as ações governamentais têm sido insuficientes para mudar esse cenário.

De acordo, com o censo 2010, no meio rural brasileiro, de forma global, a taxa de analfabetismo entre adultos é de 23,2%, enquanto nas regiões urbanas chega a 7,3%, ou seja, no campo a taxa de analfabetismo é três vezes maior que nas áreas urbanas (CARVALHO; ARAUJO, 2012, p. 72).

cabe salientar que as políticas que nortearam a Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil, pouco se preocuparam com a população trabalhadora do campo. Também ressaltar que até hoje não se obtém um sistema de ensino adequado para atender as especificidades dos alunos das escolas do campo, até mesmo os homens e mulheres que são público-alvo da EJA. Tem ocorrido muitas campanhas, programas e projetos, com dia e hora para acabar, mas, não existindo uma política efetiva para a área da EJA.

Diversos são os programas que o governo vem implementando nas escolas do campo o Programa Mais Educação - PME, criado pela portaria nº 17/2007 com base na LDB de 1996, que constituiu esse programa como estratégia do governo e é oferecido apenas nas localidades de mais abrangência e quando fornecido as escolas rurais, sempre só aparecem algumas vezes por ano.

Também na questão da formação do professor dos anos iniciais, tem-se o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC que fornece aos educadores uma educação voltada ao povo do campo e para as necessidades do campo.

No cenário educacional da educação do campo também é ofertado o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, criado pela Lei 10.406, que ofertam livro didático para a educação básica das escolas públicas, fornecendo os meios necessários para que o aluno possa aprender. Dentro da educação pode-se observar também o fato de existir muitas escolas anexas a um polo e sendo assim os livros didáticos chegam à escola sede, mas não tem acesso às escolas do campo, pois as escolas urbanas têm preferência. Em muitas realidades, os livros enviados às escolas do campo são aqueles já usados pelos alunos da cidade.

Outro programa de muito impacto nas escolas do campo é o de alimentação escolar, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) criado pela Lei nº 11.947/2009. Sua criação está relacionada à descentralização do repasse do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educação. A alimentação escolar é uma das formas de proporcionar às crianças um cardápio saudável e de boa nutrição, pois os alunos saem de casa, muitas das vezes sem alimentação e por esse motivo e outros, não conseguem se concentrar no estudo pelo fato de estar com carência de vitaminas.

No entanto, outros problemas são visíveis, como a alimentação escolar que chega atrasada às localidades e assim as crianças tendem a sair mais cedo, pois sentem muita dificuldade de estudar sem estarem bem alimentados.

[...] a Educação do Campo reivindica, justamente, o resgate do significado da categoria universal, [...] se a educação é um direito humano, em vista do desenvolvimento pleno de cada pessoa, e um direito social, de cidadania ou de participação crítica e ativa, ela não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória e, muito menos, como mercadoria (MUNARIM; SCHIMIDT, 2017, p. 53).

Para essa tomada de consciência, julga-se conveniente ressaltar, a menção que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), estabelecido pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Ressalte-se que do PNE consta propostas de diretrizes, metas e estratégias específicas sobre a Educação do Campo, desde a Educação infantil até o Ensino Superior, garantindo foco em questões especialmente importantes como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto que deverão ser atentamente observadas.

Contudo, o artigo 8º da Lei que instituiu o PNE, parágrafo primeiro, inciso II adverte para que se “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Assim sendo, esse dispositivo legal, procura na verdade consolidar um longo trajeto de lutas e experiências na área de Educação do Campo, empreendidas tanto por organizações e movimentos sociais do campo, como por algumas administrações municipais sensíveis à causa dos povos do campo.

1.2 A CLASSE MULTISSÉRIE COMO OPÇÃO ALTERNATIVA

A palavra multisseriada, de acordo Arroyo (2004), significa *Multi*= vários; *Seriado*= séries; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula. Conforme o autor, “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo” (ARROYO, 2004, p. 81).

Desta maneira, percebe-se que há um conflito, em relação a essa modalidade de ensino, e sobre esse viés, a multisseriação segue a mesma lógica da seriação quanto à organização dos conteúdos por série, o planejamento. Uma de suas diferenças se dá na prática do trabalho docente que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de uma única turma, o professor faz com várias séries/anos no mesmo espaço.

A LDB nº 9.394, de 1996, em seus artigos 23 e 28 abre a possibilidade de diferentes formas de organização das escolas de campo, considerando suas especificidades.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.

Art. 28. 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 (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, está amparada a disposição de escolas que se organizem em turmas multisseriadas com alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, nos quais desenvolvem propostas pedagógicas que atendam às suas especificidades. Essa é uma solução para permitir que a população de áreas rurais tenha acesso à educação, uma vez que a baixa densidade demográfica nessa região, e o baixo número de alunos inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicos (ROSA, 2008).

Vale ressaltar, que grande parte das escolas do meio rural apresenta condições desfavoráveis ou até mesmo desumanas, que acabam comprometendo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por conta da sua infraestrutura física precária.

Para abordar o ensino regular no meio rural brasileiro é necessário trazer a realidade das escolas com turmas multisseriadas, organização escolar que, embora tenha sido oficialmente na segunda fase da educação imperial, e passa a existir após os Jesuítas, com ou sem vínculo ao estado, contando com o apoio de professores ambulantes, os quais como andarilhos de fazenda em fazenda, incumbiam-se de levar instruções de primeiras letras (COSTA FILHO, 2006, p. 01).

Conforme citado, o autor aborda a necessidade de olhar o ensino multisseriado com outros olhares, devido ao ensino já existir desde a segunda fase da educação imperial, onde por muito tempo era exercida pelo apoio de professores ambulantes, que iam longe para levar suas instruções de primeira letra, antes mesmo de ter uma capacitação, eram apenas pessoas dispostas, onde recebiam seu pagamento com alimento, que os pais dos alunos lhe ofertavam, pelas instruções que davam aos filhos dos fazendeiros, e vale ressaltar que, muitos dos alunos, eram alunos bem disciplinados, mesmo por conhecer o básico.

Esse enorme quantitativo de classes multisseriadas parece não ser suficiente, para ser alvo do interesse dos sucessivos governantes, pois as pesquisas que têm sido divulgadas, apontam o contexto de precariedade em que estas se inserem, tornando visível o descanso e a ineficiência quando da existência das políticas educacionais, que por sua vez, merecem nossa atenção.

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade (ARROYO, 2001, p.10).

Conforme o autor, faz-se necessário analisar a dificuldade para superar essas visões tão negativas do campo, porque reproduz visões negativas das escolas do campo e até mesmo do modo de ensino. Isto exatamente porque no entendimento dos sujeitos do campo, essas escolas reúnem em uma mesma turma

concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor.

É justamente a presença da seriação nas escolas multisseriadas que pressiona o professor a organizar o trabalho pedagógico e desenvolver seu planejamento curricular e de avaliação de forma fragmentada para atender aos requisitos de sua implementação.

Para Rosa (2008), uma problemática bastante considerável para as escolas rurais é o trabalho dos professores com a turma multisseriada, esse termo é desconhecido pela maioria dos educadores, pois não consegue realizar um trabalho que contemple as diversidades existentes nas salas de aula, pois atuar em séries multisseriadas apresentam algumas especificidades.

[...] exigem do educador, saberes necessários para se trabalhar com a diversidade. Assim se faz necessário ao professor, considerar que independentes de seu nível de conhecimento, deve buscar ramo da realidade da cultura e diversidade da comunidade inserida (ROSA, 2008, p.223).

As especificidades identificadas nas classes multisseriadas não trazem apenas dificuldades para o trabalho docente, elas trazem também possibilidades para a formação de grupos na sala de aula. Desse modo, o planejamento pedagógico é um fator valiosíssimo para identificar os problemas de aprendizagem nas salas multisseriadas. É necessário que o educador planeje conforme as diversidades e as atividades realizadas conforme o calendário de cada região, pois este modifica e se caracteriza conforme as necessidades da comunidade.

Diante dessa realidade, evidencia-se nas escolas do campo professores que atuam com até quatro séries/anos concomitantemente e se sentem ansiosos, angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas diferenciadas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

É importante salientar que, sem uma compreensão referenciada e crítica de todo esse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição do quadro,

utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (HAGE, 2006).

Desse modo, além de se pensar alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes, Munarim (2006, p. 25) alerta que, “uma das formas de reversão de tal quadro pode ser a retomada de construções de prédios e equipamentos nas localidades, o que só será possível com a efetiva colaboração entre as instâncias da Federação”, mas longe de atender toda a necessidade existente nas escolas do campo.

Conforme anteriormente referido, a existência de escolas com turmas multisseriadas no meio rural do Brasil é uma realidade que precisa ser vista e trabalhada, pois o número destas turmas quantitativamente é representativo, havendo indicadores de que ainda existem muitos professores que atuam na organização escolar multisseriada, os quais precisam construir competências para interagir na complexidade que caracteriza essa realidade educativa.

[...] Educação do campo banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificado, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso ela é uma prática fundamental de reinvenção social, pois questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão (AZEVEDO, 2004, p. 127).

Para compreender a referência de ensino em escolas multisseriadas é imprescindível saber em que ela está fundamentada. E para isso é necessário retomar ao pensamento expresso de que a educação do campo recebeu influências da escolarização urbana e industrial onde se organizou a estrutura do sistema de ensino na seriação.

Por meio de pesquisas realizadas, Hage (2011) identificou particularidades que compromete o processo de ensino aprendizagem e essa realidade tem provocado a infrequência e a evasão nas turmas, como por exemplo, a precariedade de estruturas físicas, as dificuldades de transportes e as longas distâncias percorridas por professores e estudantes para a escola.

Diante dessa realidade, cabe salientar que, há também a falta de carteiras suficientes e apropriadas para a acomodação dos alunos em sala de aula, pois seus níveis de estudos diferenciam tendo crianças e adolescentes, mas com carteiras altas grandes que dificulta para as crianças. Com efeito, o professor da escola multisseriada

encontra inúmeras dificuldades para desenvolver as práticas curriculares na sala de aula.

Outra temática importante de se fazer referência aqui é a questão da interdisciplinaridade, trazendo uma ordem de propostas educacionais, não só no Brasil como no mundo. Portanto, por muitas vezes ela é apenas pronunciada, e poucos educadores sabem como lidar com ela.

Segundo Fazenda (2011), trabalhar a interdisciplinaridade é uma possibilidade de relacionar conteúdo das diferentes áreas, respeitando as peculiaridades de cada uma destas áreas. A interdisciplinaridade rompe com os limites das disciplinas, visando garantir a construção de um conhecimento globalizante. A autora acrescenta:

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas (FAZENDA, 2011, p.17).

Sob esse viés, entende-se que, o projeto interdisciplinar compreende o pressuposto, que se vive ou exerce-se, ou seja, não se ensina, nem se aprende, de fato não ser nada imposto, mas que, se suceda em um ato de vontade, o envolvimento e diálogo dos sujeitos das escolas do campo e, onde possa haver o envolvimento de toda a comunidade.

Portanto, os professores devem realizar trocas entre seus conhecimentos, métodos, experiências e visão de mundo, objetivando sempre o enriquecimento mútuo. É importante que trabalhem com a interdisciplinaridade, e tomem conhecimento de seu significado. Para tanto, o que se destina de uma prática docente interdisciplinar são movimentos, dialetos próprios de uma atitude interdisciplinar o diálogo com a própria prática, movimentos que levam a descobrir possibilidades de inovações e pressupostos ainda não revelados (FAZENDA, 2011).

1.3 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO CAMPO

As dificuldades educacionais existentes nas áreas rurais dos estados federativos são de total abandono, como escolas isoladas e falta de reconhecimento. É fato legal (conforme LDB nº 9.394/1996) que, uma escola só poderá ser fechada se

houver, além da concordância da comunidade escolar, parecer favorável do Conselho Municipal ou Estadual de Educação baseado em análise da justificativa apresentada pelas Secretarias de Educação e do diagnóstico de impacto da ação.

Entretanto, isso não acontece em algumas áreas rurais onde funcionam/funcionavam as classes multisseriadas. Alunos da educação do campo e seus familiares ainda sofrem pela falta de apoio às escolas, e de possível fechamento delas, com a justificativa de não compor o número de alunos suficientes para o funcionamento de uma turma legalmente formada.

O parágrafo único do artigo 28 da LDB nº 9.394/1996, sofreu modificação conforme artigo 1º da Lei Complementar 12.960, de 27 de março de 2014:

Art. 28. [...] Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Desse modo, a lei evidencia que nenhuma escola deverá ser fechada, com justificativa apresentada, levando em consideração o impacto que a ação pode ocasionar, e a manifestação da comunidade escolar, para que assim ninguém seja prejudicado.

As pesquisas de Souza *et al.* (2016, p. 02) destacam que, “esse déficit de escolas no campo continuou de 2007 até 2015 com uma diminuição de quase 30% das escolas no campo”. De fato, as escolas do campo, tem sofrido com a má gestão dos recursos, falta de manutenção, profissionais mal remunerados e destacam também que há casos inclusive de desabastecimento de merenda e materiais. Neste cenário, o repasse das verbas acabou resultando no fechamento das escolas.

Foi a partir de uma noção equivocada e da suposição de que as populações rurais estariam vivendo à margem do desenvolvimento capitalista que foram tomadas providências para que elas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento. Entretanto, em momento algum, estas populações participaram deste processo de tomada de decisões. Em vista disso, a educação rural “funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidora dos produtos agropecuários, [desconsiderando] os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2010, p. 172).

Vale ressaltar que, nem sempre foram adotadas providências para atender a estas populações, que não eram desprovidas de interesses particulares do próprio modelo capitalista de produção, e esta realidade não ficou no passado. Seria injusto generalizar esse modelo, pois se sabe que em alguns municípios as escolas rurais possuem estrutura física e pedagógica diferenciadas.

Nesse contexto, um aspecto comum, embora possam existir exceções, normalmente estas escolas atende matrículas somente até o 9º ano do Ensino Fundamental, e a partir de então, caso o aluno queira dar continuidade aos seus estudos (nesse caso, ao ensino médio), é necessário que busque outras escolas, geralmente localizadas nas áreas urbanas.

Pode-se observar que, nos últimos anos houve um grande movimento de fechamento de escolas rurais. Os dados do Censo Escolar identificaram que, entre 2000 e 2012, mais de 43 mil estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais foram extintos. Isso caracteriza o enorme descaso que se tem com a Educação, de modo que a questão acaba sendo tratada apenas pelo viés ideológico e econômico, uma vez que é menos oneroso transportar estes alunos para as escolas da cidade, desde as séries iniciais, do que manter uma escola de qualidade no campo, atendendo a todas as suas demandas (NOGUEIRA, 2014).

É importante salientar que, em muitas comunidades do campo, as escolas são os únicos instituições públicas existentes, e caracterizam-se em um espaço de discussão coletiva e de atividades culturais. A sua importância no cotidiano das comunidades vai muito além do ensino, conforme está previsto no artigo 12 da LDB 9.394/1996, que estabelece as incumbências dos estabelecimentos de ensino, dentre as quais se destacam, item VI que dispõe o dever de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” Nesse sentido, vale ressaltar que, fechar uma escola é um atentado à sobrevivência de uma comunidade.

Como já referido anteriormente, uma medida usualmente adotada pelos governantes é o fechamento das escolas localizadas em áreas rurais, tendo como argumentos o fato de serem dispersas em seu território ou por apresentarem baixa demanda de alunos. Sendo assim, a proposta é apresentar como se deu este processo desigual e discriminatório em que medidas e decisões são tomadas a partir de pressupostos econômicos, sobretudo, que desconsideram os valores culturais e as subjetividades dos indivíduos que ainda vivem em áreas rurais, estando, portanto, em

desacordo com o que está decretado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996).

É importante salientar que, o fechamento das escolas é atribuído a fatores como o processo de municipalização, a redução da taxa de natalidade, a implantação de tecnologias e a diminuição da população rural ao longo dos anos. Assim sendo, as dificuldades pelas quais os alunos passam não são apenas os problemas de infraestrutura das escolas, há outras questões que são essenciais nesta discussão, como a distância que a escola está da casa dos alunos, o tempo gasto no transporte, o desgaste e o cansaço dos alunos devido à necessidade de acordarem ainda de madrugada e a precariedade das estradas e dos veículos que fazem este transporte.

Desse modo, levando em consideração que, o acesso à escola não pode ser comparado a um favor e nem tampouco pode associar-se a algo distante, veículos que muitas vezes não apresentam as mínimas condições de segurança, são utilizados como único meio de transporte para os alunos. Se realmente se busca atender ao que a legislação educacional determina, ou seja, o preparo para o exercício da cidadania, é fundamental que o acesso à educação escolar seja facilitado, e de fato garantido, levando em consideração a segurança dos alunos (NOGUEIRA, 2014).

Segundo Camini (1998, p. 35), “o descaso com a Educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo”. Conforme a autora, ainda se tem uma concepção bastante forte da cidade enquanto espaço de formação intelectual e do campo como lugar vazio, um espaço de ausências. Esta compreensão que diferencia campo e cidade com base apenas em aspectos superficiais da sua paisagem e das suas dinâmicas, além de ser equivocada contribui para que se reforcem as desigualdades desde tempos passados.

A educação no campo é marcada hoje pela busca de melhorias na infraestrutura das escolas. O processo de lutas e reivindicações acontece com a participação da comunidade, buscando o reconhecimento da mesma, tais como, a adequação do currículo escolar.

Desta forma, os autores Silva, Arruda e Duvernoy (2018, p.03), em seu levantamento a respeito da educação para o aluno do campo e fechamento de escolas do campo, destacam que:

Constatamos a partir desse levantamento que a educação do campo vem se qualificando como um espaço de fragilidade e despreço, principalmente pela falta das políticas públicas para os moradores da comunidade que residem no campo, essa ausência vem se repetindo na realidade social na falta de atendimento médico, assistência técnica e a ausência do acesso à educação básica e superior de qualidade.

Assim sendo, diante do que foi abordado pelos autores, pode-se compreender que, as escolas do campo não apresentam uma estrutura nos mesmos moldes das escolas urbanas, pelo contrário, em vicinais, presencia-se situações em que as escolas são construídas em terreno na própria propriedade dos pais dos alunos, onde não apresenta cerca de proteção para fechar o terreno, nem encanamento de água, entre outros requisitos que diferem das escolas urbanas.

Tafarel e Munarim (2015, p. 45) destacam o problema do fechamento das escolas do campo, que vem ocorrendo nos últimos 10 anos: “O fechamento de escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira”. De fato, considerando que a educação tem sua especificidade e natureza delimitada, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Resulta de um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, e principalmente aos povos do campo, florestas e águas.

Diante dessa realidade, os autores abordam que, os alunos é quem necessitam do acesso permanente à educação escolarizada para o desenvolvimento humano, mas existe todo o aparato legal, de direitos para defender a reversão do quadro alarmante de fechamento de escolas e, assim, ao invés de as escolas do campo serem fechadas, elas sejam instaladas, ampliadas em todos os graus, níveis e modalidades, permitindo o acesso de todos os que residem no campo, garantido a permanência, o percurso educativo com qualidade e a conclusão satisfatória da escolarização até o seu mais elevado patamar.

Constatar, explicar, alertar, conclamar e propor formas de enfrentamento [...]. Alertar e conclamar os que estão na luta pela reforma agrária popular, que têm em si um modelo de desenvolvimento agrário que defende a agroecologia, a agricultura familiar e o campesinato. Mais do que nunca é necessário resistir, lutar e avançar frente a esse crime que continua sendo executado – **o crime de fechar escolas do campo**. Este é um crime contra a nação brasileira que continua e precisa ser interrompido e revertido (TAFAREL; MUNARIM, 2015, p. 47).

Conforme já enfatizado, muitas escolas já foram fechadas, isso ocorreu houve uma política de nucleação de escolas, como a municipalização do ensino que foi uma

das principais causas de fechamento de escolas do campo, bem como a falta de políticas públicas para os sujeitos do campo, que vem causando o esvaziamento do campo, e consequentemente, elevou o número de escolas do campo fechadas.

É na política de municipalização do ensino fundamental que está situada a política de nucleação escolar, ou seja, os alunos se levados para uma única escola, necessitando de transporte, onde acabam colocando as crianças em risco, e também o desgaste físico, tendo que sair de casa horas antes para pegar o transporte, que foram implantadas em meio a este contexto, direcionando a educação para um outro rumo, bem diferente das respectivas realidade dos educando e da perspectiva de uma educação para o povo camponês. Faz-se necessário uma educação que faça relação com as atividades diárias deste povo, usando isso como base para a aprendizagem, ou seja, uma produção de conhecimentos contextualizados.

Vale ressaltar que, com a nucleação das escolas do campo, os educandos são submetidos a se deslocarem de suas comunidades para locais distantes, onde desvinculam-se das suas formas de viver, de suas culturas, ou seja, de suas especificidades. O processo de nucleação é uma política que foi direcionada, especialmente para as escolas localizadas em áreas rurais.

Desse modo, “as escolas nucleadas se caracterizam por agrupar várias unidades escolares em uma única só”, sendo esta, um centro onde recebe todos os educandos de outras escolas, “a fim de terem recursos necessários para cumprirem sua função social e efetivando uma educação que até então é vista como eficiente pelos órgãos públicos” (MATOS, 2018, p. 06).

A nucleação pode ocorrer no campo onde os educandos são transferidos para uma escola maior localizada no campo ou podem ocorrer a nucleação em escolas nos centros urbanos onde os alunos são transferidos das escolas do campo para escolas nas cidades.

[...] no caso brasileiro a nucleação das escolas do meio rural, ocorrida na década de 1990, constituiu-se em alternativa visando ao aumento da eficiência da máquina estatal e à melhoria da qualidade do ensino fundamental, o que inclui a vazão de um discurso de modernização do atendimento escolar. Situada no contexto nacional e no leque de pressupostos neoliberais que ganharam força no país, a nucleação de escolas do meio rural tornou-se uma ferramenta da municipalização, forjada enquanto recurso de um modelo de descentralização a serviço da reforma do Estado (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Tendo em mente os aspectos acima discutidos, o processo de nucleação visava melhorar a qualidade da educação sem aumentar investimentos financeiros para tal. Em termos de qualidade da educação acredita-se que, não se modificou em seu significado.

Com isso é perceptível a enorme extinção ocorrida das escolas do campo, e consequentemente, o desmantelamento dos povos do campo, bem como suas culturas e valores cultivados ao longo do tempo. As escolas do campo têm uma função importantíssima para a educação dos povos do campo, pois vincula-se a questões voltadas para a realidade dos educandos, valorizando suas culturas e os conhecimentos prévios (MATOS, 2018).

2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO

2.1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A importância de se tratar, da organização do trabalho pedagógico em escolas do campo, deve-se ampliar o conhecimento, acerca da proposta de planejamento, e introduzir alguns pontos para reflexão, considerando as relações pedagógicas que se configuram entre aluno, professor e conhecimento, e “no sentido de apreender as formas de organização da vida no campo, e, sobretudo da escola do campo”, (BEZERRA; JESUS, 2016, p. 04).

De fato, existem muitas questões relacionadas a essa organização do planejamento pedagógico, e como é importante nas escolas do campo, considerando os principais desafios da atual conjuntura do meio rural brasileiro, das especificidades, ou não, da escola do campo.

Nesse aspecto, os sistemas municipais e estaduais de ensino, optando pela organização curricular, tendem a efetivar essa proposta de forma diferenciada, porque dissociada de uma opção política de transformação social orgânica, correndo-se o risco desta opção tornar-se apenas uma forma diferenciada de organizar o currículo.

As opções que buscam reorganizar os currículos das escolas do campo, em seus aspectos de participação coletiva não são apenas restritas ao planejamento curricular, mas também aos “elementos didático metodológicos, são dimensões socioeducativas situadas na dinâmica permanente da decisão do ensino e da aprendizagem” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.10).

Portanto, são opções em que a comunidade, os educadores, educandos e escolas tomam como mobilizadoras sobre suas próprias construções curriculares, condições materiais objetivas, como as relacionadas ao material pedagógico, infraestrutura, e entre outros.

Sobre esse viés, em seu artigo, Godoy e Ferrari (2011) destacam uma proposta interessante em trabalhar na educação do campo, a Pedagogia da Alternância, pois aborda assuntos da realidade, a valorização do campo e do trabalhador rural, traz a melhoria da qualidade de vida dos alunos e de suas famílias e desperta o interesse em apreender. “Esta metodologia intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo, pretendendo diminuir a evasão escolar em áreas rurais”

(GODOY; FERRARI, 2011, p. 09). Desta maneira, pode-se afirmar a pedagogia da alternância, como uma forma de organização do ensino e aprendizado nas escolas do campo, de modo, a não permitir que os alunos do campo se sintam excluídos, diante de sua realidade no campo, assim trazendo sua vivência para dentro da sala de aula.

É importante salientar, que para Borges *et al.* (2012, p. 40), a Pedagogia da Alternância, não se explica apenas pela relação teoria e prática. Destaca que ocorre em várias alternâncias, assim sendo, uma delas foi mencionada, as alternâncias de sujeitos que se interagem, e ainda saberes que se complementam, isto é a realidade do campo. Sendo escola, a família e a comunidade, com suas organizações representativas.

Ela cria e se recria a partir de um mundo complexo de relações. Ela diversifica os papéis educativos, produz uma partilha dos saberes e do poder na educação, por meio da associação e a participação das famílias e dos parceiros, revoluciona os espaços e tempos educativos, pela sucessão dos momentos escolares e socioprofissionais e ao mesmo tempo se apresenta como uma pedagogia incompleta e em construção permanente (BORGES *et al.*, 2012, p. 40).

Assim, diante do que foi exposto, o processo ensino-aprendizagem se diversifica com a pedagogia da alternância, está em construção permanente, gera uma partilha de saberes, e de ser capaz na educação, por meio da associação e a participação das famílias, surge daí, uma organização representativa sendo ela uma proposta pedagógica.

Vale ressaltar que na maioria das escolas do campo, o processo de ensino e aprendizagem, não tem uma relação profunda com a vida do povo camponês, os livros didáticos são elaborados exclusivamente para os alunos das escolas urbanas, e saem da realidade dos alunos das escolas do campo, no que ocasiona, uma grande preocupação para os professores.

Silva, Menezes e Reis (2012, p. 61) abordam que, os livros didáticos que circulam na região do campo transparecem o sujeito, como “matuto”, ou seja, pessoas que não tem cultura, resultando na ideia de impossibilidade de resolver problemas. Desta forma, não é possível que se continue pensando o desenvolvimento do país, sem que tenha um projeto, pensando nesses povos do campo, em conjunto da população, e não em setores separadamente, possibilitando recursos necessários aos alunos do campo, com a qualidade de vida, e resultando na qualidade do ensino nas escolas do campo.

Um processo educativo/pedagógico inovador e inclusivo, precisa trazer soluções inovadoras e contextualizadas, que ajudem o agricultor familiar a sair da situação viciosa que deixa a cada ano dependendo do ciclo da safra e ou do seguro para sobreviver. É preciso que se avance nessa perspectiva tocando naquilo que é essencial e, assim, fazer, de fato, uma educação contextualizada, comprometida com o processo de emancipação humana. Não dá para se pensar tudo isso se não tratamos desses elementos na escola (SILVA; MENEZES; REIS, 2012, p. 65).

Nessa linha de pensamento, entende-se que, para se obter um processo inovador e inclusivo nas escolas do campo faz-se necessário que seja feita reflexões, acerca do processo educativo/pedagógico que vem sendo realizados nas escolas do campo. A escola é plataforma para o aluno, é nela que se deve comprometer com a vida e o cotidiano dos alunos do campo. Ou seja, a educação contextualizada irá aproximar a escola e comunidade com um só objetivo de adaptar os conteúdos escolares ao espaço que os alunos estão inseridos, e à especificidade do lugar.

Os autores abordam ainda que, “uma educação na perspectiva da contextualização e da convivência com o semiárido, [...] não é fácil, de se concretizar” (SILVA; MENEZES; REIS, 2012 p. 65). Diante desse questionamento, é importante destacar, que há um desprendimento de várias questões, relacionadas ao sistema de ensino implantado pelos educadores, seria uma contextualização do currículo escolar, cujo objetivo é promover um novo planejamento, tentando dar conta da complexidade desse território em todas as suas dimensões.

A partir dessa compreensão, ao pensar na relação educador - educando; escola e comunidade, frequentemente, é observado que, quando a opção por organizar o currículo por conteúdos geradores, não há uma participação da comunidade, os elementos externos pressionam a escola e o educador, questionando a validade dos conhecimentos e das práticas pedagógicas desenvolvidas. Surge numa concepção escolarizada de educação, e numa concepção de que a escola é uma organização desvinculada das práticas sociais.

As pressões sofridas pela escola e pelos educadores, quando não arraigadas num processo que visa à transformação da realidade vivida, podem constituir-se em fator de rompimento com a possibilidade de avançar nessa proposta, enquadrando à outra lógica, não aquela que funda o trabalho com conteúdos geradores, mas em processo de um constante refazer-se.

Neste sentido, a organização disciplinar pode estar sendo debatida e tratada de outro modo, mas, possivelmente, a origem dos conhecimentos nas áreas ou

disciplinas escolares está deixando de ser questionada em suas mais particulares representações sobre o conhecido.

Nestas práticas são enfrentados os conflitos político-ideológicos das condições materiais, condições espaço-temporais etc. Ao mesmo tempo, não são poucas as questões de natureza de concepção educativa que os educadores e as escolas encontram pela frente, principalmente quando os Temas Geradores são trabalhados nos anos finais do ensino fundamental, nos quais as disciplinas escolares regem uma organização mais definida ou rígida à distribuição dos conhecimentos numa prática para diversos professores, em certos grupos de educandos. Uma questão não tão problemática nos anos iniciais deste nível de ensino, enquanto dimensão da regência ou coordenação do trabalho pedagógico, pelo fato de que este está sob a direção da prática unidocente, um educador, organizada por ele mesmo (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.15).

Diante desta realidade, a problemática da educação rural, na perspectiva dos sujeitos que nela atuam e sofrem as ausências de políticas que as contemplem. Desta forma, vale salientar que a educação do campo é vista como uma prática a ser diferenciada, de acordo a realidade dos sujeitos do campo, mas que ainda existe conflitos a ser enfrentados para que esses sujeitos tenham condições materiais, e espaços temporais.

Nesta perspectiva, conforme Vieira e Vieira (2014, p. 283), a “primeira coisa que a escola do campo precisa entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula”. Ou seja, a criança aprende também quando está praticando, quando está planejando e fazendo brincadeiras, quando tem que resolver seus próprios problemas.

Assim, quanto mais experiência prática a criança tem, mais facilmente ela consegue aprender aquilo que estuda nos livros ou o que a professora explica. Portanto, a escola do campo não pode se preocupar apenas com o que acontece nas aulas.

A compreensão crítica e reflexiva do contexto socioeducativo e cultural do campo, torna-se assim, o ponto de partida na organização do ensino das escolas nele presentes. Observando uma escola de educação básica pública do campo, o que se constata é um cotidiano escolar distante deste referencial.

Estes são previamente definidos no plano curricular da escola e/ou nos livros didáticos, por especialistas, sem a participação do professor; sendo-lhes entregues em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida, como se essa ação fosse desenraizada de um compromisso político concreto (MARTINS, 1995, *apud* VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 07).

A partir do exposto, cabe mencionar que, na maioria das vezes, os professores não participam da seleção e organização dos conteúdos que trabalham com seus alunos. Por isso, ao tentarem contextualizar os conteúdos programáticos existentes, com a realidade dos alunos, sentem dificuldades.

Outro fator que tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, a precariedade ou ausência do material pedagógico (livros pedagógicos atuais, material de organização da aula, giz, cartolina) para aplicação do conteúdo em sala de aula.

A dependência dos livros didáticos na ação pedagógica é tão grande que, quaisquer iniciativas de contextualização dos conteúdos neles apresentados, tendem a fracassar. Isso se deve ao fato de que, na maioria das vezes, procede de forma equivocada, quando parte do livro didático em direção ao contexto dos alunos.

As escolas, sendo no contexto urbano ou do campo não conseguem aproximar a realidade aos sujeitos escolares, ou dar conta de seus desejos. Geralmente, às escolas impõem uma dinâmica pautada em conteúdos preestabelecidos a partir de livros didáticos cujos conteúdos se distanciam da realidade dos escolares, assim como em muitos casos são organizadas atividades pelo professor sem a participação dos estudantes (VIEIRA; VIEIRA, 2015, p. 03).

Com base na afirmação, ao falar de planejamento pedagógico para as escolas do campo, é necessário destacar que, para que se obtenha uma organização do ensino nas escolas do campo, é preciso que ocorra uma inserção crítica dos professores e educandos, mesmo que de forma indireta, possa ser visto a realidade do aluno, para auxiliar o educador, em seu planejamento.

Dessa forma, o planejamento pedagógico é um fator valiosíssimo para identificar os problemas de aprendizagem nas salas de aula, das escolas do campo. É necessário que o educador planeje conforme as diversidades e as atividades realizadas conforme o calendário de cada região, pois este modifica e se caracteriza conforme as necessidades da comunidade.

Por fim, o professor deve ser capaz de criar estratégia para desenvolver o currículo da escola levando em considerações principalmente o trabalho do aluno em equipe.

2.2 DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO

Os desafios da aprendizagem nas escolas do campo trazem à discussão, a reflexão em torno das questões que rondam a educação do campo e acerca das enormes dificuldades que limitam e impedem que os docentes possam construir uma formação inicial sólida e de qualidade. E para tanto, a Educação no Campo vem tentando identificar quais são suas maiores dificuldades, evidenciando sua realidade e oferecer informações acerca do processo de ensino-aprendizagem, funcionamento e condições socioeconômicas de seus educandos. Além disso, faz-se necessário avaliar o perfil do educador do campo, quais seus maiores obstáculos e de que forma os enfrenta.

Considerando os aspectos acima mencionados, Saggiomo, Azevedo e Machado (2012) trazem umas reflexões sob o foco de transformação das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo, que são vistas como temáticas em ascensão nas últimas décadas, no Brasil.

Há uma retomada desta problemática, mais intensamente, a partir dos anos 2000, com a reorganização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade travada pelos Movimentos Sociais do Campo (SAGGIOMO; AZEVEDO; MACHADO, 2012, p. 01).

A partir do exposto, percebeu-se algumas problemáticas vivenciadas pelas escolas, mas que a partir do ano de 2000 houve uma reorganização dessas políticas, dos quais salientamos como elementos centrais no processo de organização e transformação do projeto escola, a relação escola e comunidade, a dificuldade do processo de alfabetização e letramento e a formação continuada dos professores como um espaço efetivamente voltado para qualificação das práticas educativas.

Cabe ressaltar que, o currículo é o que dá sentido as atividades da escola, é o que conduz o trabalho docente, um caminho a ser percorrido, é exclusivamente o que os alunos irão aprender, não há influências externas para a seleção dos conteúdos disciplinares a serem ministrados pelos professores, é um trabalho apenas de uma esfera educacional majoritária.

Percebendo então que, o currículo da escola segue uma proposta literalmente urbana, por isso não se evidencia aspectos ligados a educação do campo, e revela-se um questionamento em sua narrativa, em relação a introdução de conceitos ligado

as vivências do educando do campo e as relações com os conteúdos curriculares disciplinares, desta forma, vale ressaltar que uma das maiores dificuldades para um professor do campo, é trabalhar com essa desorganização de materiais didáticos, que não são formulados exclusivamente para adequar a necessidade dos alunos do campo (CORDEIRO; QUARESMA; PANTOJA, 2018).

Na concepção tradicional do currículo, o conhecimento é imposto aos sujeitos, sem possibilidade de questionamentos, divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva [...], separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecer e conhecido (GIROUX, 1997 *apud* CORDEIRO; QUARESMA; PANTOJA, 2018, p. 130).

Conforme anteriormente referido, o currículo escolar muitas vezes não condiz com a necessidade e realidade dos alunos do campo. Cabe ressaltar, que em muitas escolas, o professor não tem nem acesso à construção do currículo escolar, para que se possa haver uma flexibilidade de conteúdo a serem aplicados em sala de aula. Se pararmos para pensar sobre os conteúdos que se relacionam com essa realidade do campo, pode-se acabar encontrando uma variedade rica de assuntos, em algumas disciplinas mais, em outras menos. É assim, na convivência com os alunos o professor acaba apreendendo, na verdade, com eles.

Para Saggiomo, Azevedo e Machado (2012, p. 04) “as comunidades escolares são colocadas à parte do processo educacional, situação que se potencializa através da assimilação, do contato frequente e massivo de nossos jovens com outros modos de vida e da desvalorização da vivência local”. Cabe ressaltar que existe um afastamento entre escola e comunidade.

Atualmente, é corrente a tentativa de organização de um processo de gestão democrática no ambiente escolar, porém, mesmo que esta se encontre representada por todos os segmentos, não traduz efetivamente uma prática democrática, a qual exige a participação destes sujeitos nas tomadas de decisões, ao que se refere a totalidade do projeto educativo da escola.

A Educação do Campo, que se realiza no conjunto dos Movimentos Sociais e organizações do povo do campo, expressa os interesses dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. O grande desafio está em transmitir para os futuros profissionais de educação a importância de se pensar numa Educação do Campo que expresse os interesses e necessidades das pessoas que estão inseridas nesse contexto do rural (FONTENELE, 2018, p. 10).

Diante desta realidade, pode se constatar que os movimentos sociais têm feito com que muitas pessoas camponesas adquirissem seus direitos através das lutas. Um dos desafios para a educação do campo é elaborar metodologias adequadas com a realidade local das pessoas ali inseridas, uma educação voltada para uma aprendizagem de qualidade em que as crianças e jovens sintam anseio para receber e passar informações. Além disso, se torna um desafio para os alunos e comunidade, transmitir seus interesses, e a importância de se pensar melhor na educação do campo.

Fontenele (2018) fala sobre a ausência de um modelo de educação, voltado para as especificidades do campo, isto faz com que muitos jovens abandonem os estudos por não reconhecerem nos ensinamentos recebidos características condizentes com a realidade em que vivem. E, muitos outros também acabam percebendo que “a única forma de continuar os estudos é adaptando-se a ideia que muitas vezes o modelo de educação atual deixa transparecer, de que a cidade é superior ao meio rural” (FONTENELE, 2018, p. 12). Sendo assim, existe o preconceito de que homem do campo é atrasado.

Um dos desafios apresentados aos professores envolvidos com a educação do campo é buscar caminhos que garantam às crianças o acesso aos saberes escolares sem considerar a diversidade que constitui a educação do campo. Devemos ainda ser sensíveis às necessidades e especificidades dos grupos que trabalhamos e precisamos estar atentos ao que os alunos nos sinalizam em seus discursos (FONTENELE, 2018, p. 13).

Isso significa dizer que devemos incorporar em nossas práticas educacionais atividades que estejam articuladas com as formas de vida, com a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que a escola está inserida, ou seja, é preciso compreender que no campo existe uma pluralidade de sujeitos, que podem e devem conviver numa relação dialógica e fraterna. Para isso, é preciso que a educação seja um projeto da classe trabalhadora do campo, para todas as pessoas que estão no campo.

Considerando esses aspectos, Cordeiro, Quaresma e Pantoja (2018, p. 134) destacam que, a principal dificuldade que impede a culminação do ensino e dos conteúdos escolares, conectados à realidade dos alunos do campo, se dá muito em “função do tempo disponível do professor hoje em dia, que se tornou reduzido perante as atividades que desenvolvem”.

A partir dessa compreensão, no qual justifica que o tempo do professor no cotidiano da sala de aula, limita as atividades de pesquisa, de planejamentos de aulas e principalmente o envolvimento com didáticas voltadas para a relação dos saberes dos alunos do campo, devido ao currículo urbano e os livros didáticos não suprir as necessidades impostas, no entanto precisa-se de tempo para o planejamento das aulas aos diferentes níveis escolares.

Para Zeferino e Cruz (2014, p.10), a escola para alcançar o objetivo de realizar “uma educação pensada desde o lugar do povo, ela utiliza, por exemplo, o método de história de vida. Estas histórias são contadas pelos alunos a partir da realidade e o meio em que eles vivem e vivenciam”. A educação trabalhada de acordo com a realidade dos alunos que vivem no campo faz com que eles prossigam trabalhando no campo

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que, grande parte das escolas do meio rural apresenta condições desfavoráveis ou até mesmo desumanas, que acabam comprometendo o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por conta da sua infraestrutura física imprópria. O primeiro é que, em muitas escolas as salas de aulas possuem tamanho insuficiente para acomodar os estudantes, e quando possuem banheiros e cozinhas eles não oferecem as condições mínimas de higiene.

Não são apenas desafios que se processa no ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas, são experiências de resistência para vencer múltiplas dificuldades, resultantes de fatos relevantes que “interfere improdutivamente neste fazer pedagógico, impossibilitando um fazer pedagógico, de forma a promover um bem-estar dentro das relevâncias apresentadas” (SILVA; SOUZA, 2014, p. 19).

O processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas, como também espaços inadequados do trabalho escolar. Não possuem cozinha, merenda, banheiros, espaços para lazer, bibliotecas, transporte escolar, enfim todo o conjunto da escola inviabiliza o trabalho pedagógico (SILVA; SOUZA, 2014, p. 19).

Assim percebendo que, as escolas do campo não têm uma certa estrutura elevada para atender as especificidades dos alunos do campo, onde resulta, uma certa dificuldade para professor desenvolver suas atividades em sala de aula, olhando a realidade em que o aluno está inserido, sem contar os conteúdos programáticos que são elaborados para os alunos da rede urbana, e cabe ao professor das series

multisseriadas, procurar métodos, por si próprio, para melhor desenvolver seu trabalho.

Desta forma, o professor é capaz de criar estratégia para desenvolver o currículo da escola levando em considerações principalmente o trabalho do aluno em equipe. O educador deverá oportunizar ainda atividades que haja identificações das ideias principais contidas no cotidiano em que se faz presente.

A homogeneidade era, e ainda é, em algumas escolas, a característica esperada pelo educador para facilitar sua atuação em sala de aula. No entanto, o que podemos observar é um problema histórico-cultural fundamentalmente político. Ao agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade, ou seja, pela abstração do desejo de se trabalhar com alunos iguais, estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais (ROSA, 2008, p. 124).

Neste caso faz-se necessário o educador se transformar num companheiro e mediador sem medir esforços e tempo, pois para isso necessita de preparo para que no momento da aula estejam várias atividades preparadas para todas as turmas. A característica de educador na educação do campo é descobrir qual e que pessoa está por trás de cada criança, isso é um movimento social, ser sujeito por sujeito, valorizar as pessoas. Respeitar suas diversidades seus direitos concretos, históricos.

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham (HAGE; BARROS, 2010, *apud* GIONGO; QUARTIER, 2018, p. 02).

Os referidos autores pontuam que, o trabalho docente em classes multisseriadas apresenta características de classes seriadas em que muitos professores planejam e desenvolvem suas aulas apenas dividindo o espaço, o tempo de aulas e os conteúdos. Não há, portanto, um trabalho diferenciado.

Enfim, sabemos que as escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, portanto deve-se atentar para as especificidades e necessidades, presente nas escolas do campo.

2.3 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A construção do professor passa por várias etapas, e não se restringe apenas à formação acadêmica geralmente oferecida pelas Universidades por meio dos cursos de licenciatura. Entretanto, a identidade de um professor é vista na maneira como ele se relaciona no campo e sociedade. E a escola tem assumido um papel cada vez mais amplo de objetivos que deve tentar desenvolver junto aos seus alunos.

E para que esse trabalho possa ser efetivo, “recai sobre os professores uma responsabilidade ampliada, o que faz com que esse profissional deva apresentar uma diversificação de saberes e habilidades” (KOGUT, 2015, p. 02). De fato, permite concretizar a sua prática pedagógica na busca de atender o que se espera da escola e de seus professores.

Desta maneira, é importante salientar, que embora os espaços formais de educação sejam importantes para a construção de um professor, não são os únicos.

Entre os aspectos fundamentais da formação inicial estão os saberes da profissão e o desenvolvimento da identidade profissional. O trabalho do professor na escola requer um leque amplo de saberes para atuar em uma multiplicidade de ambientes e situações pertinentes ao campo profissional, com isso entende-se que o saber do professor não é algo específico, mas composto por vários saberes, oriundos de diferentes campos do conhecimento e que podem dar conta da pluralidade de tarefas e perspectivas de educação (KOGUT, 2015, p. 02).

Diante disso, é comum dizer que o professor deve ter uma formação para atuar na área, mas é necessário que ele adquira conhecimento, em viver com os sujeitos, ser um bom professor exige vários saberes e experiências. Atualmente, o profissional, de modo geral e principalmente o profissional docente, deverá estar consciente de que a sua formação é permanente e deverá estar integrada ao seu dia a dia, especialmente, nas escolas. Pois é no campo de trabalho que ele irá adquirir os vários saberes, e que possa então, dar conta das tarefas que a educação lhe propõe.

Para Fontenele (2018, p. 10), a educação no campo não sofreu muitas mudanças. “[...] pensava-se, e muitos pensam ainda, que o problema da educação das populações que vivem fora das cidades é a sua localização geográfica e a baixa densidade populacional nas regiões rurais”. Desta forma, este requisito, dentre outros, condicionou a educação do campo a planos inferiores, que culminou em um quadro

de precariedade no funcionamento da escola do campo bem como precariedade na formação inicial dos professores.

Esse descaso pode partir da ideia arcaica do que o campo é um lugar atrasado ou da negação da responsabilidade de pensar nos sujeitos do campo como indivíduos ativos que fazem parte da sociedade. Não há uma preocupação com a formação do professor que irá atuar nessas escolas.

O profissional não preparado se vê obrigado a copiar o modelo da escola tradicional (urbana) e aplicar na escola do campo. Podemos dizer que essa é uma característica da Educação Rural, em tantos momentos confundidos com a Educação do Campo. A Educação Rural é um molde da escola dos centros urbanos inserida no campo sem pensar e/ou considerar toda uma cultura peculiar que o campo tem (FONTENELE, 2018, p. 10).

Diante dessa situação, surge uma grande insatisfação, pois a profissão docente tem sido, não só desvalorizada socialmente, como também questionada sobre o efetivo cumprimento de suas responsabilidades na qualidade da escolarização. As pressões cotidianas que os professores, hoje enfrentam, tais como insegurança, violência, sobrecarga de trabalho, insuficiência de recursos para uma atualização profissional adequada etc., apesar de tanta adversidade, se propõe a estudar Pedagogia.

Muitas têm sido as críticas sobre a formação dos professores para o ensino fundamental, especialmente os que são responsáveis pelas séries iniciais. No entanto, o atual debate sobre a vinculação entre a qualidade da formação e a atuação de professores e os insuficientes resultados obtidos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, dificilmente menciona, ou problematiza, a dimensão mais ampla que rodeia a escola, o processo de escolarização e o perfil daquele que se dispõe a ser professor.

O professor é questionado, os currículos e os formatos dos cursos de formação vêm sendo discutidos, mas pouco se fala publicamente dos limites impostos à profissão num panorama de tamanha complexidade. A sociedade e a opinião pública não dão atenção aos enfrentamentos existenciais e pedagógicos com os quais o professor de hoje precisa lidar (WESTPHAL, 2019).

Os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um “público garantido” submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender e enfrentam

alunos que não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores (CORTESÃO, 2000 *apud* WESTPHAL, 2019, p. 04).

Com base nessa afirmação, um desafio para o professor é lidar com desinteresse que existe, em boa parte dos alunos, ao irem à escola, fato que muitas escolas, principalmente no campo, não provêm de tecnologias nem divertimento para eles, onde resulta no desânimo dos mesmos, e preocupa o professor a buscar métodos para estar coagindo esta criança (aluno), a gostarem das aulas, quando isso não provem de bom resultado, os professores acabam se sentindo muito mal.

Nesse sentido, observa-se que o professor da escola do campo, ainda se depara com muitas dificuldades, pois exerce diversas funções, trabalhando em sala multisseriada, com cinco ou mais planejamentos, além de precárias condições materiais de trabalho. Esta é a realidade da Educação do campo, aliada à desvalorização e não reconhecimento do professor, mas também dos próprios alunos.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (MEC/INEP, 2007 *apud* FONTENELE, 2018, p.11).

Nessa abordagem, a escolaridade dos profissionais da zona rural, muitas vezes é precária devido às dificuldades enfrentadas por eles para concluírem a formação superior, como citado acima pelo autor, o nível de escolaridade dos professores nos remete uma certa carência, pois um professor que não dispõem de habilitação mínima, para um bom desempenho de suas atividades, resultará também um mau desenvolvimento do sistema de ensino do município.

Todo esse descaso em relação à educação campesina permanece, visto que muitas escolas, ainda, possuem profissionais sem a formação mínima exigida ou com formações aligeiradas, além de muitos possuírem uma sala única para o ensino multisseriado.

A Educação do Campo, marcadamente, tem sido caracterizada pela invisibilidade e precarização em suas estruturas de oferta e de gestão nas Redes Municipais de Ensino. Suas dinâmicas de escolarização, a partir da sala de aula, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm sido configuradas por um único professor assumindo múltiplas funções, por vezes, de merendeiro a educador/a, de secretário a gestor não-remunerado da educação escolar, além de lecionar para duas, três, quatro e até seis ou sete diferentes agrupamentos seriados diferentes ao mesmo tempo e em mesmo ambiente pedagógico (RAMOS *et al.*, 2017, p. 319).

Diante deste questionamento, o autor aborda as múltiplas funções que o professor obtém na educação do campo, onde ele deve assumir inúmeras tarefas, por vezes merendeiros, até o cargo de gestão. Isso remete um enorme desafio a ser cumprido pelo professor, desde então, ao analisar essas dificuldades que o professor do campo encontra no processo de ensino-aprendizagem, mediante as condições de trabalho a ele impostas. Percebe-se assim, como a história de vida influencia nas relações entre a profissão docente e a relação professor-aluno e as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos nas classes de ensino multisseriado na educação no campo.

Em vista disso, há na oferta da educação do campo a necessidade de formar educandos que conheçam seus direitos, que façam-se ser vistos pela sociedade como indivíduos realmente capazes de agir e interagir nesta, tornando-se sujeitos da própria história, fazendo-se conhecedores das Leis e mudando esse histórico de invisibilidade que por muito tempo lhes foi atribuído.

Pensando nisso, surgiu-se a importância da formação do professor, e a necessidade do mesmo ser qualificado. No que diz respeito à formação dos profissionais para atuar na educação básica, a LDB de 1996 que prevê em seu artigo 62 que, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, percebe-se que um professor deve estar apto para exercer o seu cargo. Ele deve fazer da sua aula um campo fascinante de possibilidades, a partir da motivação dos alunos com relação a busca de novos conhecimentos. O descaso com a educação do campo é algo que tem se perpetuado no Brasil ao longo dos anos, pois sempre foi tratado com invisibilidade, mas um professor que atua em sala multisseriada, no campo, juntamente com todos os desafios, deve procurar trabalhar

novas estratégias de ensino que venha contribuir para uma educação de boa qualidade.

Conforme Marques (2014), o contexto de docência em escolas do campo, o perfil dos docentes, as condições para o desenvolvimento do trabalho de educação formal nos contextos das escolas que recebem alunos do campo, apresentam os desafios aos docentes que atuam em escola do campo. Ressalta ainda que, a exigência de uma formação ampliada, precisa ocorrer por meio de propostas curriculares inovadoras das licenciaturas, desafios colocados, portanto, às universidades e, especialmente, por meio da formação continuada.

Estas, pensadas e materializadas pelos sistemas de ensino devem atender aos temas e demandas dos diferentes contextos rurais de cada município, estado, região, para que se garanta uma educação com padrões mínimos de qualidade no campo. Uma educação, de fato, do campo pensado desde o seu lugar, com a participação dos diferentes sujeitos, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Em decorrência, os professores que atuam em escolas no campo permanecem por pouco tempo nas comunidades, o que faz com que boa parte deles não compreenda os elementos que constituem a identidade dos estudantes com os quais trabalham. A rotatividade docente em escolas no campo também se justifica pelos tipos de vínculos estabelecidos entre os sistemas de educação e seus profissionais (MARQUES, 2014, p. 05).

Conforme citado, o autor aborda a respeito do professor que reside nos centros urbanos, destaca que eles preferem como primeira opção as escolas rurais, devido a não ser necessário se deslocarem para as escolas do campo. Desde então, faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a um professor que reside na comunidade, sendo ele com início de carreira ou sem qualificação. Vale ressaltar que isso ocasiona uma sobrecarga de tarefas que é atribuída ao professor, resultando muitas vezes a transferência para a cidade, pois inúmeras vezes, o salário é baixo, devido as múltiplas tarefas e funções que exerce, ministrando nas escolas do campo.

Para concluir, a educação do campo ainda é uma grande preocupação que se apresenta em maior grau nos conjuntos dos próprios sujeitos do campo, em menor grau ao governo e em pouquíssimo grau para o conjunto da sociedade, e no que diz respeito ao professor, a docência é compreendida como uma trajetória na qual influenciam todas as vivências dos sujeitos sejam eles profissionais ou pessoais.

3 POR DENTRO DA ESCOLA DO CAMPO: OLHAR DE UMA EDUCADORA DE CLASSE MULTISSERIADA, MUNICÍPIO DE TRAIRÃO-PA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção metodológica utilizada para elaboração deste estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica, com base em alguns autores que tratam o tema como: Rosa (2008), Fazenda (2011), Tafarel e Munarim (2015), Silva, Meneses e Reis (2012) Munarim e Schmidt (2017), Fontenele (2018), Silva (2014), Ramos e Squipano (2013), assim como as leis educacionais que regem a educação do campo e as políticas públicas para esta modalidade de ensino, pois, segundo Gil (2012) permite maior compreensão dos fatos e busca compreender os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam e fundamentam o tema em análise.

Desse modo, este estudo teve uma abordagem qualitativa, pois permitiu conhecer a atuação de uma educadora de classe multisseriada, em uma escola do campo, município de Trairão-PA, onde foi possível colocar os desafios na prática docente. A história de vida “busca atingir a coletividade de que o informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta” (QUEIROZ, 1988, p. 24).

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrado r (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2004, p. 15).

Desse modo, a pesquisa autobiográfica apresenta uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, podendo ser entendida como narrativa da história de vida, percepções e interações com o contexto em que estão situados.

Conforme Santa Marina e Marinas (1994, p. 272), “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas, também, na dimensão da construção do sujeito”, ou seja, é uma forma de situar as histórias de vida em seus sujeitos. Esses autores advertem que o trabalho com Histórias de Vida em contexto exige “uma redefinição mais aberta das fases de todo

o processo de investigação" e que nos "encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuimos para estabelecer" (SANTA MARINA; MARINAS, 1994, p. 281).

Nessa acepção, a metodologia de pesquisa História de Vida e Autobiográfica apresenta uma dimensão ética e política na medida em que aposta na capacidade de resgatar a história e suas memórias com a possibilidade de narrar a partir da visão de seus próprios atores sociais. É uma forma de ultrapassar a visão tradicional de fazer investigação que valorizam mais o dado acabado.

Com base nesse pressuposto, o método da história oral, na modalidade das histórias de vida e autobiográfica neste trabalho com abordagem qualitativa, constituiu-se como objetivo para que se construísse a partir do meu relato, das minhas experiências, ainda que, bem iniciais da docência, espaços para que revisitássemos o exercício do magistério em classe multisseriada nas escolas do campo, visualizando-as mais próxima dos sujeitos que as significam.

A partir desta fundamentação metodológica justifico a opção por relatar minha experiência como professora de classe multisseriada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, anexa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada na vicinal, próximo à Comunidade Santa Luzia, km 1312, BR 163, em que atuo há cinco anos. Dessa forma, esta pesquisa volta-se a um aspecto analítico-crítico por objetivar a análise histórica-crítica do cotidiano escolar, discutir práticas e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas.

Assim, foi possível expressar minha opinião, angústias e desafios na prática docente com uma turma multisseriada, objetivando também a abordagem dos meus anseios e dificuldades com relação ao ensino em classe multisseriada, uma vez que sou oriunda da educação do campo e há cinco anos atuo como professora leiga na escola do campo.

No ano de 2020, atuei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio, ministrando aulas em uma classe multisseriada com apenas três alunos, 1º ano, 5º ano e 8º ano do ensino fundamental.

Entretanto, ingressei em 2016 na educação através de uma professora que trabalhava na escola, iniciando como substituta das aulas de Inglês. A proposta a mim colocada foi por conta de morar perto da escola, e o acesso à escola ser precário, ainda por conta das dificuldades das estradas, pois a escola está situada na vicinal,

há cerca de seis quilômetros da BR 163, comunidade Santa Luzia, zona rural, município de Trairão, Pará.

No ano seguinte, em 2017, fui escalada como professora titular, logo que completei meus dezoito anos. No início, a escola tinha nove alunos de classe multisseriada, e na época a escola era bem estruturada, pois havia passado por uma reforma, contudo não tinha banheiro, nem água encanada, até então este ano conseguimos uma bomba no poço, com encanação de água, e ganhamos a tinta para reformar a pintura. E meu próximo desafio era conseguir a construção do banheiro na escola. Dentre os diversos desafios enfrentados, a escola em 2020 possui apenas três alunos, sendo grande a dificuldade para obtermos assistência, acompanhamento e recursos necessários.

Durante minha trajetória fui estudante na educação do campo, pois venho do interior onde estudei três anos em escola rural, no Distrito de Filadélfia, município de Juína, estado do Mato Grosso. E por eu não ter tido uma preparação para ministrar aulas em escola do campo, sempre tive como exemplo, a forma como meus professores trabalhavam, e assim eu faço com meus alunos.

Enfim, grande tem sido meus desafios durante esses cinco anos, até mesmo devido o possível fechamento da escola pela quantidade de alunos atualmente. Porém, com o apoio dos pais, da comunidade, e das políticas públicas podemos ter nossa escola em funcionamento.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio está localizada na Gleba 44, lote 24, vicinal, na comunidade de Santa Luzia, município de Trairão, estado do Pará. Na época de sua fundação, iniciou-se as aulas no ano de 1982, em uma Igreja de lascão, denominação católica. O proprietário do terreno era Sr. Antenor Florenço Estácio da Silva, sendo hoje, Vanderley Lopes de Souza o proprietário atual do lote.

Na figura 1 pode ser observada a fachada da escola no ano de 1986.



Figura 1. Fachada da Escola no ano de 1986.

A primeira professora a trabalhar na escola, foi Iraci Tamalak, trabalhou até os anos de 1987, tinha aproximadamente 42 alunos na época. Em seguida, Ines Correia, Adelaide Weisheimer, Adriana Honório, Maria José, Rosimeire Lores de Souza, Lucivania Miotte Lopes, Josélia Gonçalves, Natanaelton Gonçalves da Silva Brito, Jessica Raiane Gonçalves, Cleci Helwig Fernandes, e conseqüentemente, Hivana Helwig Fernandes Brito.

A Escola na época tinha um presidente, que era responsável pelas viagens feita a Itaituba para comprar a merenda escolar, José Lucindo de Souza, residente na comunidade desde 02 de julho de 1979, foi presidente da escola por 06 anos, passando para dona Armerinda Silveira, onde ela permaneceu até 1992.

Neste período, a SEDUC – Secretaria Executiva de Estado de Educação, pertencente a Itaituba-PA era responsável pelas escolas, que atualmente está ligada à SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Trairão-PA. Portanto, estudos comprovam a falta de históricos da escola, pois devido a mudança de município muitos arquivos foram perdidos.

Conforme figura 2, é possível observar a estrutura da escola até 2019. Atualmente, a escola enfrenta grandes desafios, com os passar dos anos diminuíram os alunos, agravando a situação de falta de infraestrutura, merendeira, carteiras, materiais e por muitas vezes falta até água para beber, como acontece na escola Santo Antonio, por exemplo.



Figura 2. Fachada da Escola no ano de 2019.

A escola é anexa a outra escola, localizada na comunidade Santa Luzia, BR 163, e está há 06 km entrando na vicinal desta comunidade, a qual é uma vicinal de difícil tráfego, em épocas de chuva, a estrada fica muito perigosa.

A figura 3 demonstra a fachada da Escola agora em 2020, foi revitalizada com pintura e pequenos consertos por meio do trabalho da comunidade escolar que me apoia.



Figura 3. Fachada da Escola no ano de 2020.

A Semed alega que a escola se encontra desativada junto ao MEC – Ministério da Educação, portanto não podem colocar carro para trazer os alunos para a escola em que são matriculados. Desta maneira, sem acordo por parte da família dos alunos,

a Semed paga um professor para ir ministrar as aulas para estes três alunos. De fato, é muito comum em nossa região, a chamada classe multisseriada, alunos de idades diferentes, em séries diferentes, assistido por um único professor.

3.3 RELATOS DE UMA EDUCADORA DO CAMPO EM CLASSE MULTISSERIADA

Ao iniciar este relato de minha atuação em classe multisseriada, justifico que ser uma educadora do campo é uma tarefa fundamental para os alunos e, que o professor deve se tornar um mediador do conhecimento, desta forma, afirmo que, minha experiência eu obtive a partir do momento em que comecei a trabalhar, em que pude ver a necessidade dos alunos no decorrer dos anos. Como eu não havia trabalhado antes na educação, o ensino multisseriado foi uma novidade para mim.

Nesse sentido, conforme Magina e Spinillo (2004, p.02) é fundamental que, “o professor desenvolva uma proposta pedagógica que integre material concreto definindo antecipadamente os objetivos a serem cumpridos e metas a alcançar, estabelecendo vínculo com o contexto social dos alunos”. Ou seja, destaca-se a importância da formação continuada, oportunidade do professor ampliar suas experiências e conhecimentos e, dessa forma, assegurar um ensino de melhor qualidade aos educando.

Entendo o trabalho do educador do campo como aquele cujo objetivo principal é despertar a formação humana dos alunos. É um grande desafio para o educador despertar no aluno um interesse em uma formação além da básica, principalmente os alunos do campo cujo a realidade é completamente diferente da cidade, pois além de estudar, trabalham, ajudam a família, e não tem uma visão do amanhã.

Desse modo, destaca Arroyo (2004, p. 24) a importância em conhecer e interagir na aprendizagem e prática do professor das classes multisseriada, “sobretudo o professor, e o tipo de educação que vem se oferecendo ao meio rural e que é uma concepção de educação que se torna alicerce”. Assim, cabe ressaltar que deve haver uma interação diferente com o aluno do campo, pois com isso a chance para uma nova visão de futuro, pode ser vista por eles.

Entretanto, nesse período de atuação na docência multisseriada não me foi oferecida pela Secretaria de Educação nenhuma capacitação como forma de me preparar para atuar com classe multisseriada.

Os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando às necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural tem incentivado o fracasso escolar. (HAGE, 2006, p. 02).

Conforme anteriormente referido, o autor aborda que existe um contraste, onde não são asseguradas as adequações precisas no atendimento da escolarização no campo, pois a realidade é completamente diferente de como os marcos legais são instituídos pela política nacional. Atualmente, com os conhecimentos pedagógicos que estou adquirindo cursando Pedagogia pela Faculdade de Itaituba, entendo que um educador do campo deve carregar certas qualidades específicas e essenciais no seu trabalho docente.

De modo geral, o educador do campo deve obter um aperfeiçoamento contínuo, pois um bom professor sabe que deve melhorar continuamente como educador, e uma das qualidades do educador do campo é atender as diversidades obtidas no campo, são diversas culturas, idades diferentes em uma mesma sala de aula. Afirmo que um professor que tenha as características que a escola do campo necessita, está apto a qualquer desafio.

Tendo em vista a realidade escolar, um dos primeiros desafios do educador é comprometer-se com sua formação contínua. O desejo de aprender deve superar o desejo de ensinar. O educador deve compreender que seu aprendizado é contínuo e se dá nos grandes centros de ensino e pesquisa, no encontro ocasional com uma criança que brinca, no simples ato de observar o correr do rio. Devemos considerar que um aprendizado é superior ao outro, que quando há aprendizado somos modificados, e mudar é um princípio básico da prática educativa (ANDRADE, 2019, p. 397).

Compreende-se que a busca por uma qualidade de educação que inove e forneça ao educando uma qualidade de ensino é muito grande e todos os professores lutam por isso. De acordo com Freire (1991, p. 47), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sobre esse viés, sabe-se que o educador que busca se qualificar, encontra em si mesmo o perfeito estilo de inovar a sua prática docente.

No decorrer de minha atuação com esses alunos de idades e séries diferentes, destaco o processo de alfabetização. Para melhor desempenho da aula, inicialmente

entrego cartilha de leitura, livros, para os alunos ler na primeira meia hora de aula, enquanto acompanho a leitura conjunta deles, já vou preparando as atividades tanto no quadro como impressa. Em seguida, enquanto uns copiam, eu explico para outros, e assim acontece no decorrer da aula. Geralmente quando um termina primeiro, já ajuda o outro. Em classe multisseriada uns aprendem com os outros, e eu aprendo com todos.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

No decorrer da minha atuação em escola do campo, sinto muita dificuldade em trabalhar na turma multisseriada. O maior desafio é ensinar, ao mesmo tempo, alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento. Imagine uma sala de aula composta por crianças do primeiro ao oitavo ano do ensino fundamental. O problema é que, ao dividir as quatro horas de aula entre as três turmas, o tempo dedicado a cada uma delas é bem menor, em torno de duas horas diárias, ou seja, a metade. Com isso, os alunos recebem menos conteúdo dos que aqueles que frequentam turmas regulares.

Pelo que se vivencia, as classes multisseriadas necessitam de muito tempo para o preparo das aulas e ainda utilizar metodologia diversificada, para que os alunos não se cansem da rotina.

Vale ressaltar que o livro didático e a lousa são meus principais recursos didático-pedagógicos que utilizo para trabalhar com minha turma. Os livros são ofertados pela Secretaria de Educação do município do Trairão. Faço uso também das atividades impressas, que são impressas na Escola matriz Santa Luzia.

Freire (1999) nos leva a refletir sobre nossa prática como educadores, mas para isso precisamos nos reconhecer como educadores e identificar o ponto de partida para saber de que forma podemos educar, ser educados e que transformações podemos realizar na vida e no cotidiano das pessoas com quem trabalhamos.

Nessa perspectiva, no processo de ensino e aprendizagem com minha turma multisseriada trabalho com atividades escritas e orais. Quando planejo trabalhar com a ludicidade, faço algumas construções de atividades, como na figura 4, realizei a

confeção de joguinhos para meus dois alunos da alfabetização, assim como brincadeiras educativas para o ensino e aprendizagem por meio da ludicidade.



Figura 04. Atividades lúdicas com alunos da alfabetização (2018).

Neste dia, levei minha mesa para fora da sala, colocando numa sombra debaixo de um pé de manga, durante a atividade, eu ditava as letras do alfabeto, e tendo eles que bater a mãozinha pedagógica na letra correta. Foi muito gratificante ver a alegria deles em realizar essa atividade lúdica.

Os professores precisam ser dinâmicos, ativos e voltados para a compreensão do universo dos alunos; a metodologia utilizada deve envolver o aluno no processo, tornando-o participante, porque não há Educação se o aluno não participa, se o aluno permanece apenas como observador. Uma das variáveis que induz à evasão é a prática de professores que tornam os alunos passivos, meros observadores distantes (SILVA, 2014, p. 21).

Conforme acima citado, a autora reforça a ideia de que um professor precisa ser dinâmico, mesmo com dois alunos na alfabetização, tenho por compreensão envolver meus pequenos, para que aprendam da maneira que mais gostam, brincando.

Na figura 05 a seguir, trago a imagem de uma atividade pedagógica realizada com os alunos em comemoração ao dia do índio, onde pude compartilhar a alegria dos meus alunos, em fazer algo diferenciado, mesmo sem recursos, usamos o que se tinha, e deu super certo, eles amaram a atividade. Também relembramos outras datas.



Figura 05. Atividades escolares comemorativas (2019).

O artigo de Ramos e Squipano (2013) aborda a importância da ludicidade dentro da sala de aula, trazendo reflexão de uma proposta em tornar as atividades mais prazerosas para os alunos, proporcionando um ambiente escolar atraente.

Os educadores devem criar estratégias, inovar suas metodologias, dar sentido a aprendizagem e o lúdico e todos seus recursos como ferramenta pode ajudar o educador fazendo com que o processo de ensino aprendizagem seja motivador, criativo, sociável, facilitando um bom resultado no desenvolvimento das disciplinas e formação dos alunos (RAMOS; SQUIPANO, 2013, p. 03).

Conforme anteriormente referido, através do lúdico o educador pode estimular as habilidades, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa, mesmo que faltem recursos. Atualmente, com os avanços tecnológicos a atividade lúdica torna-se uma grande aliada no processo de aprendizagem do aluno.

Também levo meu computador para a aula, podendo os alunos assistirem algum conteúdo da aula. Para melhor resultado, procuro trabalhar de forma que os alunos interagem entre si, mesmo sendo de séries diferentes, promovendo o melhor desenvolvimento e entretenimento na aula, conforme figura 6.



Figura 06. Aula com recursos audiovisuais (2019).

A imagem acima demonstra um momento de interação com a turma, mesmo com séries diferentes, desse modo, o ensino multisseriado traz uma possibilidade de união, e com essa metodologia pude fazer uma atividade diferenciada para cada um usando o mesmo conteúdo.

Desse modo, Arroyo (2004, p. 24) reafirma que, conhecer e interagir na aprendizagem e prática do professor das classes multisseriada é tarefa importante, “[...], sobretudo o professor, é o tipo de educação que vem se oferecendo ao meio rural e que é uma concepção de educação que se torna alicerce”, pois requer do educador conhecimento e jogo de cintura para dar conta de ensinar na classe multisseriada.

No que se refere a minha formação, sou estudante de Pedagogia, e ainda estou lutando pela minha graduação. A Semed do Trairão chama para os encontros pedagógicos na cidade, então, o transporte escolar que carrega os alunos vem nos buscar, sempre que tem reuniões e capacitações na cidade.

Essa capacitação, em partes tem contribuído na minha atuação docente, pois lá todos partilham experiências e cada um absorve o que necessita e cabe no seu trabalho, portanto não tem uma capacitação, muito menos instrução para trabalhar em classes multisseriadas, devido ser o único método de ensino aqui no campo.

Sinto falta nos encontros pedagógicos e nas capacitações a necessidade de trabalhar mais as especificidades de turmas multisseriadas, como: estratégias de

ensino, atividades adequadas ao ramo da educação do campo, adaptações de conteúdos programáticos.

Enfim, proponho uma reflexão dos desafios encontrados por nós professores do campo, pois, conforme Andrade (2019, p. 399), educar não é assumir a postura de detentor do saber, “mas sim assumir a postura de aprendiz, de facilitador do diálogo, de potencializador dos saberes e das reflexões sobre os valores necessários para a vida social cotidiana e globalizada”.

Nesse contexto docente, seguimos o calendário letivo determinado pela Secretaria de Educação, sendo que este calendário é pensado para as escolas urbanas. Desta forma, acredito que deveria ser feito um calendário próprio da escola do campo, valorizando a cultura do povo camponês, tanto as especificidades da escola.

Para enfatizar, Hage (2006, p. 46) diz que, “as classes multisseriadas a partir da política de Educação do Campo, tem o intuito de reverter dentre outros aspectos o contexto de problemáticas e desafios em que estão inseridas”. Percebe-se que deve ser repensado este contexto, tendo a iniciativa de efetivar projetos com os alunos com o objetivo de melhorar a aprendizagem.

Em relação aos recursos necessários para a manutenção do funcionamento da escola, destaco que nunca são oferecidos dentro da necessidade. Desde que iniciei nesta unidade escolar, a mesma passa por processo de fechamento, pelo motivo de ser poucos alunos. Por ser uma escola “anexa” a outra, falta assistência e suporte, uma persistência enorme para conseguir algo para a escola.

Tenho duas famílias de alunos nesta comunidade, e elas me apoiam e dão a ajuda precisa para manter a escola conservada. Desta forma, aprendem desde já a preservar o ambiente escolar, pois é nosso patrimônio e cabe a nós cuidar dele.

Vieira e Vieira (2014) destacam em seus estudos o respeito à organização do ensino no ambiente escolar, abordam que “é preciso que tudo o que as crianças estudam, esteja ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas, as de seus pais e as de sua comunidade”. De acordo, esse pensamento convém pensar que toda aprendizagem e ensino devem partir da realidade em que estão inseridas.

Considero fundamental na prática educativa que se desenvolve na escola para atingir os objetivos de uma educação do campo. Certamente é não ficar na zona de conforto, achando que tudo deve partir das autoridades, da Secretaria, enfim, como referi anteriormente, eu e os pais de alunos, é quem cuidamos da escola, limpamos o

pátio, em algumas decisões cabe a mim decidir, justamente porque não tenho suporte, simplesmente vejo a necessidade e vou atrás ver o que consigo.

A convivência entre educador, crianças e/ou adolescentes promove um encontro de saberes capaz de produzir mudanças significativas em todos. Assim, num contexto de diferentes saberes e culturas, a educação social abre ao sujeito perspectivas para encontrar o sentido da vida, essencial à realização do ser humano (SOUZA NETO, 2010 *apud* ANDRADE, 2019, p. 400).

Minha maior preocupação como educadora do campo, mais especificamente com classe multisseriada sempre foi a oportunizar a construção do futuro dos meus alunos, pois, muitas vezes não usam a oportunidade para ingressar num ensino superior, falta muitas vezes, uma visão de futuro, muitos vão à escola, para fugir do serviço, ou por conta da merenda escolar, de modo geral.

Enfim, não quero ver meu trabalho e esforço não servir para o desenvolvimento do meu aluno, pois gosto de falar em minhas aulas, sobre como o mundo nos dá oportunidades de sermos alguém na vida, e que o conhecimento é a única ferramenta para construção do seu futuro, é a única coisa que ninguém irá tirar de você.

A figura 07 retrata um momento com cinco alunos no ano de 2018, tive o privilégio de receber na escola, mais dois alunos, sendo um do 2º ano, outro do 7º ano do ensino fundamental. Sendo assim, cinco séries diferentes na sala, aumentou minha esperança da escola prosperar, e minimizar as opressões para o possível fechamento que decorre de lógica economicista, que não entende a educação como uma função cultural e que está olhando apenas a questão de custos/gastos.



Figura 07. Momentos da alimentação escolar (2018).

Como se pode observar na figura, estávamos comemorando, pois era vatapá na merenda, foi uma das únicas vezes em que recebíamos carne na escola, pois na maioria das vezes, era fiambre ou salsicha enlatada. Porém, para nossa tristeza, logo no final do ano os dois alunos retornaram para sua cidade, ficando apenas os três alunos novamente.

Muitos foram os trabalhos pedagógicos que apliquei com eles, mesmo sendo poucos alunos, nunca deixei de desenvolver as atividades. A questão da motivação sempre foi essencial em minhas aulas, sempre procuro fazer algo diferente para meus alunos, em troca recebo um sorriso lindo no rostinho deles.

O professor deve descobrir estratégias, recursos para fazer com que o aluno queira aprender, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender. Ao estimular o aluno, o educador desafia-o sempre. Para ele, aprendizagem é também motivação, onde os motivos provocam o interesse para aquilo que vai ser aprendido. É fundamental que o aluno queira dominar alguma competência. O desejo de realização é a própria motivação, assim o professor deve fornecer sempre ao aluno o conhecimento de seus avanços, captando a atenção do aluno (SILVA, 2014, p. 21).

Dessa forma, como educadora, preciso saber motivar meus alunos para que eles tenham interesse pelas aulas. As atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser prática e relacionadas com a vida diária dos alunos, conforme a autora destaca acima, a importância de desenvolver estratégias, e obter de recursos para chamar a atenção do aluno.

Também cabe ressaltar a importância da motivação, mesmo nas escolas do campo com poucos alunos e sem recursos necessários, o importante é não deixar de desenvolver as atividades com dedicação, com certeza a falta de motivação irá interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Devido ao contexto da Pandemia do novo coronavírus se passaram dois meses sem aula, e, a partir daí se iniciou o ensino remoto. Então, vou à escola uma vez na semana com os alunos, usando máscara de proteção, com todos os protocolos de segurança cumpridos, fico ali umas duas horas. Esclareço as dúvidas e eles levam as atividades novas para serem realizadas em casa.



Figura 08. Entrega das atividades remotas (2020).

A figura 08 traz momentos em que estou na escola com os alunos para entrega das atividades que eram feitas em casa durante a semana. O ensino remoto foi desafiador, mesmo sem condições favoráveis de infraestrutura, a zona rural, com a ausência de conexão ou velocidade lenta da internet, falta de contato frequente entre estudante e a escola, distância para entregar materiais impressos. Enfim, foi necessário criar um método, pois somente umas das duas famílias tinham internet em casa, por isso fez se necessário utilizar o recurso das atividades remotas impressas.

Muitos são os desafios que enfrento na educação do campo, por exemplo, na época de inverno, o rio localizado na vicinal aumenta seu nível de água, dificultando meu trajeto até a escola, também à precariedade da estrada, devido à falta de manutenção da vicinal, deixam a estrada muito perigosa. Até mesmo, a sobrecarga de trabalho, a preparação e planejamento das aulas, a falta de apoio técnico pedagógico, tudo isso dificultam o desenvolvimento das atividades com êxito, mas não me impede de desenvolver meu trabalho, trazendo metodologias para que os alunos se desenvolvam, interagem e aprendam, para serem cidadãos conscientes, e se sintam inclusos na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste trabalho teve êxito, pois foi possível conhecer melhor o conceito de educação do campo sendo uma educação que deve estar voltada ao povo do campo. As políticas públicas para as escolas do campo, a classe multisseriada como opção alternativa e as reflexões acerca do processo de fechamento de escolas públicas no campo.

É importância considerar que o direito a educação é um direito fundamental do ser humano para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que vive. A educação do campo, enfrentou e enfrenta dificuldades no processo de formação de docente para as escolas do campo, mesmo com grande oferta por parte do governo em promover formação continuada aos docentes que atuam nas áreas do campo.

No entanto, muitos são os desafios da prática docente. Nesse aspecto, o professor utiliza metodologias diferenciadas para desenvolver suas atividades em classes multisseriadas. A interdisciplinaridade constitui-se como uma opção metodológica uma vez que permite a partir de um tema trabalhar vários conteúdos. A participação em cursos, a preparação das aulas, o planejamento das atividades são os desafios rotineiros que o professor de classe multisseriada necessita enfrentar na organização do trabalho didático nas escolas do campo.

O processo de ensino e aprendizagem, na escola Municipal de Ensino Municipal Santo Antônio se dá de forma qualitativa, acerca da proposta de planejamento, considerando as relações pedagógicas que se configuram entre aluno, professor e conhecimento.

Portanto, espera-se ter deixado uma reflexão a respeito do que continua ocorrendo no cotidiano das escolas do campo, em que pais e alunos aceitam, muitas vezes, o professor como o detentor do saber e que, seus filhos vão à escola para buscar compartilhar esse conhecimento com vistas a prepará-los para a vida. Um dos desafios apresentados, envolvidos com a educação do campo é buscar caminhos que garantam às crianças o acesso aos saberes escolares sem desconsiderar a diversidade que constitui a educação do campo.

Dessa forma, percebe-se que um professor deve estar apto para exercer o seu cargo. Ele deve fazer da sua aula um campo fascinante de possibilidades, a partir da motivação dos alunos com relação a busca de novos conhecimentos.

Evidencia-se ainda em nossos dias, o descaso com a educação do campo, é algo que tem se perpetuado no Brasil ao longo dos anos, pois sempre foi tratado com invisibilidade, mas um professor que atua em classe multisseriada nas escolas do campo, juntamente com todos os desafios deve procurar trabalhar novas estratégias de ensino que venha contribuir para uma educação de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRADE, Fábio Santos de. Desafios da prática docente: diálogos com a Educação Social. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 393-401, maio/ago. 2019.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na escola do campo: Processo Histórico e Pedagógico em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.27, n 177-195, maio/agosto, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de publicações. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: Terra de Direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito, Reivindicando a Escola Multisseriada**. Caminhos da educação do campo. Autêntica, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebrada: Trajetória e tempos de alunos e mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, E. P.; GOMES, N. M. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. **Cadernos Cedes**.3. ed. Campinas (SP): Cedes/Papirus, n. 11, 2004.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016.

BONFIM, Haslivian Cruz; RODRIGUES, Haslivian C. Cruz. **A Educação do Campo e Seus Aspectos Legais**. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos sentidos e práticas. Paraná, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em 24.03.2020.

BORGES, Idelzuith S.; BEGNAMI, João B.; NETO, José J. M.; CAVALCANTE, Maria R. Bezerra; MACHADO, Pe. Manoel B.; CAVALCANTE, Taciana A. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16.06.2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em 24.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014.** Lei de Diretrizes e Bases – LDB Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25.06.2014.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> acessado em 31.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 7.352 de 04.11.2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br>. Acesso em 24.03.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20.12.1996.** Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Disponível em: <https://Portal.mec.gov.br>. Acessado em 30.03.2020.

CAMINI, Isabela. **O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em Uma Escola de Assentamento do MST: limites e Desafios.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre 1998.

CARVALHO, Luzeni F.de O.; ARAUJO, Maria N. R. de. A Experiência da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010). In: ANTUNES-ROCHA, M. Isabel (Org.). **Territórios educativos na educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** 2. Ed. BH: Editora Gutenberg, 2012.

CORDEIRO, Yvens E. Martins; QUARESMA, Rafael de J. Correa; PANTOJA, G. Ferreira. Dificuldades e Limitações de Ensino na Educação do Campo: Reflexos da Educação Urbana; Abaetetuba-Pa. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/> acessado em 31.03.2020.

COSTA FILHO, Alcebíades. **Escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONTENELE, Cristhiane S. Aragão. A educação no campo e suas dificuldades. Faculdade de Educação São Francisco – FAESF, **R. Bras. De Ass. Interdisc.** v.2, n.2, Pedreiras- MA, ago/dez, 2018.

FREIRE, Paulo; **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora; 1991.

GIONGO, Ieda Maria; QUARTIERI, Marli Teresinha. Docência, matemática e escolas multisseriadas: O que há de novo no cenário? **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**– vol. 9 - número 2, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Vanessa Noll; FERRARI, Ana Josefina. **Aprendizagem na educação do campo**; Universidade Federal do Paraná – UFPR, setor litoral- outubro 2010/março 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente as conquistas na legislação educacional**. 29ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma educação do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 31.08.2020.

KOGUT, Maria Cristina. **A formação docente: Os saberes e a identidade do professor**. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. 2015

MAGINA, Sandra, SPINILLO; Aline Galvão. Alguns mitos sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, Regina Maria (org.). **Matemática do Ensino Fundamental: A pesquisa e sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ed. SBEM, v.2, P.7-36, 2004

MARQUES, Tatyane Gomes, **Ser docente em escolas no/do campo: Perfil, condições de trabalho e formação**, EdUECE- Livro 2 06241, 2014.

MATOS, Margarete de Matos. **Fechamento das Escolas do Campo: Impactos no Assentamento Conquista de Sepé**. Instituto Federal Catarinense, Especialização em Educação do Campo. Assentamento José Maria-Abelardo Luz/SC, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2006.

MUNARIM, Antonio; SCHIMIDT, Wilson. **A Educação do Campo e as Políticas Públicas; Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis, novembro de 2017.

NOGUEIRA, Ariane Martins. **A Relação Homem-Natureza no Contexto do fechamento das escolas rurais em Ovidor (GO)**. Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. PPG em Geografia, Dissertação. Goiás, 2014.

OLIVEIRA, Katia Lucena Alves de. **Política de nucleação de escolas do meio rural: Repercussões em comunidades do Oeste Catarinense**. Programa de Pós-graduação em Educação, UNOESC, Joaçaba, 2018.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. (Itália-Brasil). SP: Vértice, 1988.

RAMOS, Andrêssa G. Silva; LOPES, Emanuella Vieira; LUCENA, Gabriela C.; PEREIRA, Zildene F. Dificuldades enfrentadas pelo educador infantil do campo em turma multisseriada. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 316-331, set. de 2017.

RAMOS, Karen Cristina; SQUIPANO, Patrícia Viviane. **A importância da ludicidade da escola**. Faculdade integrada PROMOVE de Brasília-DF, 2013.

RIBEIRO, M. Movimento Camponês, trabalho, Educação. **Liberdade autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: Desafios e possibilidades. **Educação & linguagem**. Portal Metodista de periódicos cientistas e acadêmicos. Universidade Metodista de São Paulo, ano 11, n. 18, 222-237, Jul/dez 2008.

SAGGIOMO, Thais Gonçalves; AZEVEDO, Michele Silveira; MACHADO, Valdirene Soares. **Desafios na realidade educativa do campo: uma abordagem de encontros e desencontros nas escolas do campo**. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

SANTA, Maria, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida e história oral. In: Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (Coords.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SILVA, Amanda M. da; ARRUDA, Jaqueline S. de; DUVERNOY, Doriele A. **Educação para o aluno do campo: Fechamento de escolas do campo e silenciamento do aluno do campo na BNCC, Primeiras Aproximações**. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. (UPE) Universidade de Pernambuco, Ed. Realize, 2018.

SILVA, Cacilda G. da; SOUZA, Marta S. Leal de. **SALAS MULTISSERIADAS: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. UFPb, João Pessoa – PB, 2014.

SILVA, Geruza Barbosa da. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar**. Universidade Estadual da Paraíba – João Pessoa-PB 2014.

SILVA, Adelaide P. da; MENEZES, Ana C. Silva; REIS, Edmerson dos S. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ANTUNES-ROCHA, M. Izabel (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. Ed. BH: Editora Gutenberg, 2012.

SOUZA, Francilane E. de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara A. de Jesus; ROCHA, Daniela Lopes; SANTOS, Cassia B. Rodrigues dos. Panorama do Fechamento de Escolas no Campo no Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, n. 103 – Artigo do mês: julho de 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio/ago. 2015. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2014.

VIEIRA, Josimar de A.; VIEIRA, Marilandi M. Mascarello. O dia a dia do processo ensino-aprendizagem das escolas do campo, caminhos para o processo de reconstrução curricular. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. V.2, p. 278-298, jul/dez 2014.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Mariland Maria Mascarello. **Dimensões e indicadores para a organização do ensino das escolas públicas do campo**. EDUCERE XII Congresso nacional de educação, PUCPR – 2015.

WESTPHAL, Regene Brito. **Identidade e Formação Docente**. IX Congresso Nacional-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, – PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

ZEFERINO, Vânia Maria; CRUZ, Cassius. **A educação do campo e seus desafios**. Universidade federal do Paraná - setor litoral, Nova Tebas - PR, 2014.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA RELATO COMO EDUCADORA DO CAMPO

I. Identificação da entrevistada:

- a) Nível de formação: _____
- b) Tempo de trabalho na educação do campo: _____ anos.
- c) Tempo de trabalho nesta Unidade Escolar: _____ anos.
- d) Número de alunos por turma que trabalha: _____ alunos da série/ano: _____ e _____ alunos da série/ano: _____.
- e) Como se deu seu ingresso na educação?
- f) Como aconteceu seu ingresso nesta escola como professora unidocente? Fale um pouco sobre como encontrou essa escola e como ela está atualmente.
- g) Você foi aluna da escola do campo? Comente.

II. Trabalho docente:

- 1. Como você define o trabalho do educador do campo?
- 2. Você teve alguma capacitação/preparação para atuar com classe multisseriada?
- 3. Em sua opinião, quais as qualidades/características essenciais em um educador do campo?
- 4. Explique como você trabalha com esses alunos de idades e séries diferentes, destacando o processo de alfabetização.
- 5. Você sente dificuldades em trabalhar na turma multisseriada?
- 6. Que recursos didático-pedagógicos você mais utiliza com sua turma?
- 7. Você costuma participar dos Cursos/Capacitação/Encontros pedagógicos? Em sua opinião, as formações têm contribuído para melhorar a sua prática? Que temas para estudos em relação à educação do campo você considera que devam constar em programas, cursos e/ou outras atividades voltadas para a formação continuada?
- 8. Você proporia mudanças no calendário letivo da escola onde atua?
- 9. Você se sente apoiado em relação aos recursos necessários para a manutenção do funcionamento da escola?
- 10. E a família participa da vida escolar do aluno?
- 11. O que considera fundamental na prática educativa que se desenvolve na escola para atingir os objetivos de uma educação do campo?
- 12. Como está acontecendo o processo de ensino e aprendizagem nesta escola no contexto da pandemia do Novo Coronavírus? A escola parou? Já retornou? Houve ensino remoto? Fale um pouco sobre essa situação atual.
- 13. Qual sua maior preocupação como educador do campo, mais especificamente, com classe multisseriada?