



FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL
CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL DA AMAZONIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOZENI CONCEIÇÃO VARELA

AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM CLASSES
MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NO ENSINO DAS ESCOLAS RURAIS DO
MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TUCURUÍ – PA

2020



FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL
CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL DA AMAZONIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOZENI CONCEIÇÃO VARELA

AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM CLASSES
MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NO ENSINO DAS ESCOLAS RURAIS DO
MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel-Fatefig, como requisito parcial para a elaboração do Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia, sob a orientação do Prof. Mílvio da Silva Ribeiro.

Tucuruí – PA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

JOZENI CONCEIÇÃO VARELA

**AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM CLASSES
MULTISSERIADAS: UM ESTUDO NO ENSINO DAS ESCOLAS RURAIS DO
MUNICÍPIO DE TAILÂNDIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel-Fatefig.

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/_____.

Primeiro componente

Primeiro componente

Primeiro componente

Graduanda

Tucuruí – PA
2020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	15
1.1 Marco legal.....	18
1.2 - Ações, programas e projetos voltados para a educação do campo.....	21
1.2.1 - Programa Escola Ativa.....	21
1.2.2 - Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.....	24
1.2.3 - Revisão do plano nacional de educação- lei nº 10.172/2001.....	25
1.2.4 - Fórum permanente de pesquisa em educação do campo.....	26
1.2.5 - Apoio à educação do campo.....	26
1.8 - Licenciatura em educação do campo.....	26
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA: REFLEXÕES, CAMINHOS E INSTRUMENTOS	27
CAPÍTULO III - APRESENTANDO A PESQUISA: UM ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	29
3.1 A organização do tempo e do espaço na classe multisseriadas.....	30
3.2 – A importância da formação inicial/continuada específica para os professores que atuam em classes multisseriadas.....	30
3.3 O planejamento escolar: como e onde ele é feito? Quem participa da elaboração?.....	31
3.4 Quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos trabalhados?.....	33
3.5. O olhar docente e a qualidade da educação nas classes multisseriadas: Por quê? De que maneira?.....	34

RESUMO

Este trabalho pretende mostrar resultados referentes à pesquisa de investigação que tem por objetivo analisar e discutir as concepções e práticas inovadoras encontradas em turmas multisseriadas, considerando os desafios e as possibilidades para a transformação na educação do campo no Município de Tailândia. Diante de tantos percalços enfrentados por essa alternativa de ensino, o multisseriado é um desses graves problemas, se não o mais importante deste cenário que tem de ser discutido, pois este atinge ainda grande parte das escolas rurais de nosso país. Problematizamos como o professor das classes multisseriadas nas escolas rurais desenvolvem suas atividades pedagógicas confrontando-se as condições de infraestrutura física, baixa qualificação e salários inferiores, sobrecarga de trabalho e alta rotatividade. Diante de todo esse cenário apresentado, temos como objetivo perceber no discurso e na prática docente a presença de experiências de práticas pedagógicas inovadoras, e suas possíveis contribuições para uma perspectiva de transformação.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Escolas do campo; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work aims to show results relating to research that aims to analyze and discuss the concepts and innovative practices found in classes multisseriadas, considering the challenges and opportunities for transformation in the education field in the municipality of São João de Pirabas. Faced with so many mishaps faced by this educational alternative, the multisseriado is one of those serious problems, if not the most important part of this scenario that has to be discussed, because it reaches even a large part of the rural schools of our country. We problematize as professor of multisseriadas classes in rural schools develop their pedagogical activities confronting the conditions of physical infrastructure, low-skill and low-wage, work overload and high turnover. Before this whole scenario, we understand in speech and in teaching practice the presence of innovative pedagogical practices, experiences and and its possible contributions to a perspective of transformation.

KEYWORDS: Education; Field schools; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho pretende mostrar resultados referentes à pesquisa de investigação que tem por objetivo analisar e discutir as concepções e práticas inovadoras encontradas em turmas multisseriadas, considerando os desafios e as possibilidades para a transformação na educação do campo no Município de Tailândia.

A Educação do Campo, nos últimos anos tem sido alvo de discussões e também de conquistas de políticas Públicas em prol de melhorias que fazem avançar o ensino e pesquisa nesse cenário do Sistema Educacional público Brasileiro. Esse Sistema de Ensino que surge como uma conquista para o povo do campo também se configura como uma condição material ou alternativa de ensino para a garantia do direito a Educação do Campo e no campo.

Contudo, também sabemos que a educação para o povo do campo sempre esteve relegado a segundo plano subordinada as condições de sobra de recursos das escolas da cidade, tornando essa condição de ensino como sinônimo de descaso e precarização nas regiões mais pobres e com baixa densidade demográficas no Brasil. Além disso, temos as concepções e praticas capitalista vigente que rege esse sistema educacional que é seletivo e excludente, com currículo alienante tenta impor uma cultura essencialmente burguesa, um currículo deslocado das necessidades e realidades do campo, contribuindo fortemente para mantimento dessa situação.

Diante de tantos percalços enfrentados por essa alternativa de ensino, o multisseriado é um desses graves problemas, se não o mais importante deste cenário que tem de ser discutido, pois este atinge ainda grande parte das escolas rurais de nosso país.

As classes multisseriadas tem sido o grande nó crítico da educação do campo, visto que o fato é que há quase um século um conjunto de crianças, com diferentes idades, conhecimentos distintos se encontra com um docente para o ofício de ensinar e aprender, esta alternativa de educação, outrora praticado em muitos países, buscou atender um dos princípios básicos da constituição brasileira que garante ser direito de todos ao acesso à educação, desta feita a multisseriação foi à solução para atender as regiões rurais em que há baixa densidade demográfica

e conseqüentemente o baixo número de alunos inviabiliza a criação de turmas específicas, no entanto, por muito tempo o multisseriado foi sinônimo de descaso ou apenas políticas compensatórias, para a grande maioria sinalizou o caminho da cidade em busca de oportunidades educacionais melhores.

É importante ressaltar que para muitos o multisseriado também significou o limite, pois muitos pais não consideravam satisfatória a educação oferecida, visto que por muito tempo as escolas do campo ficaram sujeitas a precariedade, escolas sem condições de funcionamento, não ofertavam alimentação com qualidade, tendo que se conformar com as sobras das escolas do meio urbano. No entanto, sabemos que elas na maioria dos casos ainda continuam assim, funcionam de forma precária.

A distância entre a escola e as comunidades também foi ou ainda seja em alguns locais fatores importante dentro deste cenário confuso e inquietante.

Contudo, surge dentro deste cenário um notável ator que desempenhará um papel importantíssimo dentro de um processo de mudança árduo e lento, o Professor, este tem desempenhado a principal função de desmistificar esta ideia de que não seja possível se obter resultados positivos mesmo em meio a tantos descasos por parte de um sistema seletivo e excludente, o professor de turmas multisseriadas nos aproxima da materialidade que a Educação Rural assumiu na história brasileira, ser docente de turmas multisseriadas acusa o diálogo com a série, onde se encara as turmas como modelo de turmas urbanas enquanto que na prática do cotidiano a realidade é bem diferente, os Professores reinventam os espaços, dividindo séries por filas de carteiras, repartindo o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados a fim de ajudar os demais; sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, estes criam situações que lhe permitam desenvolver suas práticas docentes no ambiente que lhe é o oferecido.

Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras do descrédito e da falta de atenção com a escola e as populações do campo, buscando aprimorar o seu fazer pedagógico, a fim de vencer e transformar através da prática pedagógica inovadora o pensamento reducionista que se tem da escola do campo. A experiência com as “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Contudo, esse quadro de descaso em que essas escolas se encontram reflete a realidade de como tem sido tratada a Educação para o povo do campo, e ao passo que constrói possibilidades de práticas pedagógicas criativas e inovadoras que

desafiam as condições adversas que configuram essa realidade na Educação do Campo.

O interesse de realizar este trabalho a partir desse tema se deu na ânsia de conhecer de forma mais palpável o fazer docente, assim, como as pedagogias encontradas em turmas multisseriadas no contexto das escolas do campo. Haja vista que este profissional a cada dia também lida com múltiplas realidades cada vez mais complexas que fazem parte do cenário educacional, além de enfrentar os bombardeios de informações que surgem e que deve estar atualizados em meio a constantes movimentos de renovação tecnológica.

Contudo, percebemos que em relação à trajetória que a educação do campo assumiu na história do Brasil, mostra que nos últimos anos muito fortaleceram os docentes no sentido prático de superação, criando possibilidades de recriar as ações educativas. O que torna visível o surgimento de novas situações criativas e inovadoras na prática pedagógica docente.

Nesse sentido, uma Educação de qualidade em nossas instituições de ensino precisaria das condições substanciais como recursos materiais e humanos para a realização do trabalho docente, contudo percebemos que pouco se é garantido às condições básicas para esse fim, o que compromete as condições de trabalho docente e conseqüentemente a qualidade do ensino em nossas escolas.

As reformas na educação pública visaram reduzir custos com serviços públicos. Houve a ampliação do acesso ao ensino, contudo, os investimentos não corresponderam na mesma proporção desse crescimento. E mais, essa ampliação da educação levou ao docente uma sobre carga de diferentes fatores ou demandas sobre sua profissão.

Segundo Haje (2005), “esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor que se vê obrigado a assumir muitas outras funções, além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula, e demais atividades de secretaria e de gestão”.

Essas questões revelam a complexidade que configuram os desafios e a realidade enfrentados por professores e alunos nas Escolas do Campo. Assim, com a ausência de condições básicas para a realização do trabalho docente, estes buscam práticas criativas e inovadoras que venham aperfeiçoar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula.

A visão Urbanocêntrica muito precariza a vida, a produção e a educação do campo. Assim, essa alternativa de ensino influi na organização da prática docente, levando muitos educadores a desenvolverem um trabalho fragmentado e isolado das especificidades de sua escola, para dessa forma atender as exigências superiores.

Romper com esse paradigma urbano de ensino que temos não é uma tarefa fácil de ser efetivada, pois, as dificuldades da realidade das escolas não são recentes. Contudo, percebemos que a classe docente nos últimos anos tem conseguido resultados positivos através de práticas inovadoras e criativas, aproveitando suas experiências e a capacidade de criar e reinventar o fazer docente, que faz toda a diferença quando não se tem as condições favoráveis para a realização do ensino.

Essa expressão criativa que surge da capacidade dos sujeitos de produzir ou criar algo novo são características que se desenvolvem no decorrer da história da humanidade em diferentes contextos, determinadas condições e através das diferentes relações sociais estabelecidas.

Nesse sentido, se concebe o grau da importância do educador criativo e inovador que abertos às experiências apresentam maiores possibilidades de elaborar, estratégias e técnicas que potencializam suas ações criativas dentro do espaço escolar. Contudo, mesmo reconhecendo a importância e as necessidades de ações produtivas como fatores imprescindíveis que visam o desenvolvimento do ensino, a criatividade e a inovação, não recebem valores ou reconhecimentos em nossas instituições de ensino.

Diante de todo esse cenário apresentado, temos como objetivo perceber na prática docente a presença de experiências de práticas pedagógicas inovadoras, e suas possíveis contribuições para uma perspectiva de transformação.

Para alcançar esse objetivo pautamos no estudo nas etapas abaixo:

- Mostrar quais práticas pedagógicas inovadoras observa-se na educação em classes multisseriadas na educação do campo;
- verificar se as práticas inovadoras se relacionam com a formação inicial e ou continuada do docente;
- Compreender os fatores que dificultam as práticas inovadoras intencionais para o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.

A educação Brasileira desde seu início até os dias de hoje serviu e ainda serve com mais força para atender as classes favorecidas da sociedade, desta feita, sendo inacessível para grande parte da população rural em nossos pais.

Na realidade a Educação do campo só começa a ganhar mais força em sua trajetória com o manifesto escolanovista de 1932 que defendia uma educação pública, laica e gratuita onde todos pudessem adquirir uma base cultural comum em que tanto os conhecimentos da cidade como os do campo fossem consideradas e valorizadas e desta forma proporcionasse as mesmas oportunidades a todos. Contudo, tal conhecimento serviu para firmar valores culturais no sentido da manutenção da ordem social.

Além disso, não podemos esquecer a grande contribuição dos efeitos do processo de urbanização do momento que muito sinalizou para os camponeses a mudança social e boas oportunidades para que seus filhos pudessem sair do trabalho braçal. Todo este atrativo causado pela modernização causou um maciço êxodo rural. Preocupados com esse crescimento populacional o Estado adotou estratégias de contenção desse fluxo migratório para a cidade como a instituição da educação do rural para o povo do campo. A lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, seu artigo 105 estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo vocações profissionais”.

A partir de 1960, período marcado pela penetração do capital internacional na economia Brasileira, resultou no crescimento das contradições do capital desenvolvimentista. Como consequência disso ocorreu um vigoroso crescimento do movimento de educação popular; movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, assim como propor novas alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades do povo Brasileiro. Para Saviani,

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da

realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (Valério; Borges; Silva, 2012, p. 07).

Nesse sentido, a mobilização em prol de uma educação popular assumiu o caráter de promoção e incentivo da educação às camadas populares da sociedade que através da reflexão buscou elaborar práticas para a transformação social.

A Ditadura também impôs projetos e medidas com o objetivo de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial como a “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971”, em que o objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo excluindo estes a entrada no ensino superior.

Nesse cenário, somente a partir da década de 70 surgem as primeiras Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternâncias (CEFAs) criadas pelas comunidades e movimentos sociais, trabalhando com a pedagogia da Alternância, no ensino fundamental. Essa proposta trata-se de um conjunto de experiências educacionais desenvolvidas pela classe trabalhadora, sendo, um modelo sistemático operacionalizado pela divisão do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar.

Já nos anos 80 com o enfraquecimento e o fim da Ditadura as organizações da sociedade civil especialmente as ligadas ao movimento de Educação popular fundaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, o Movimento Sem Terra (MST), em 1984; contribuindo decisivamente para que se inscrevessem algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição promulgada em 1988, entre as quais vale ressaltar a compreensão e proclamação da educação como direito, uma educação que atendesse as particularidades culturais, dos direitos sociais e as necessidades específicas da vida do campo.

Nos anos 90 um novo momento surge, reformulando o ensino e as relações sociais de trabalho. Esse evento surge com as concepções e práticas neoliberais.

Nesse novo momento a nova LDB reformulou o ensino técnico no Brasil a partir das exigências do Banco Mundial, desmantelando a educação unitária, e desvinculando o ensino profissional da formação geral.

Não podemos negar os avanços e ganhos da LDB voltados às políticas educacionais, contudo, observa-se por trás disso há interesses neoliberais, que se expressão tanto no cotidiano escolar como através da subordinação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Em relação à educação no e do campo recebe críticas dos movimentos sociais que buscam e veem na educação meios para a mudança e formação dos cidadãos, contrapondo a visão de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Outro ponto, que recebe atenção é que a LDB apesar de ofertar ensino básico em instituições localizadas no campo, esta não pensou posteriormente a formação dos concluintes do ensino médio que muitas vezes param os estudos e ingressam no mercado de trabalho sem uma formação profissional.

Nesse sentido, Ferreira & Brandão (2012, p. 12),

A Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas.

Em meio a pressões dos movimentos sociais que hoje atuam com a participação de instituições e outros setores ganha força e amplitude, o estado burla os princípios de educação do campo para quem é de direito. Dessa forma, se apropria de metodologias tradicionais por muito tempo trabalhadas, levando o ensino e contornando-o conforme seus interesses, que também reflete no nível educacional do país.

1.1 - MARCO LEGAL

Com a constituição federal de 1934, começa os primeiros investimentos para a área da educação rural, sendo a União responsável pelo financiamento do ensino nessas áreas.

A constituição de 1937 vinculou a educação ao mundo do trabalho no intuito de atender as necessidades relacionadas à industrialização que se via promissora para os primeiros passos do desenvolvimento, sendo assim se fazia necessário da parte de muitas empresas e sindicatos o oferecimento de cursos de formação técnica para seus filhos e filhos dos mesmos, contando com a contribuição do estado na garantia no cumprimento dessa obrigação.

Houve também a descentralização do ensino com a constituição de 1946, que sob a responsabilidade da União pelo atendimento escolar garantiu a gratuidade do ensino primário, contudo, a constituição conferiu às empresas privadas e também agrícolas a responsabilidade de garantir a aprendizagem para o trabalho, sendo assim, deveria ministrar a aprendizagem para seus trabalhadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, na lei nº 4024/61 mostra uma preocupação de promover a educação para os povos localizados na zona rural no intuito de conter o fluxo de pessoas vindas do campo para a cidade, causando problemas populacionais como os anéis que encontramos nas grandes cidades.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, fortaleceu os meios de produção em relação à educação escolar, subordinando a função central da escola para a formação para o mercado de trabalho, negando a formação plena do indivíduo, da mesma forma seria para as zonas rurais que deveriam formar trabalhadores para a produção agrícola.

A constituição de 1988 representou o marco da educação garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino como premissa básica da democracia, como o ensino fundamental e a extensão para o ensino médio, gestão democrática de ensino público, autonomia das universidades etc. Além de tornar a educação do campo como seguimento específico, com suas pedagogias próprias e outras implicações sociais.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação (Art. 1º, 22 e 26, LDB 9.394/96) expressa o conceito de educação, a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O 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, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A pesar da reformulação e dos avanços do ensino nos anos 90, a partir das exigências do Banco Mundial, pela primeira vez houve na legislação referências as específicas a educação para a população campo.

No O Artigo 28, da LDB, diz que

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.

Em 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), reestruturando as diretrizes para a educação do campo sobre um modelo urbanocentrico, assim previa a substituição progressiva das classes isoladas unidocentes para a organização do ensino em séries regulares, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades dos alunos e do meio em que este vive. Segundo as (Metas e objetivos do PNE de 2001), entre elas é “Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.”.

Em 2002, foi aprovado pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde legitima a identidade própria das escolas do campo e dessa forma deve ter uma vinculação com suas realidades, tendo como referencia a temporalidade e os saberes próprios do campo. (Art. 2º, parágrafo único)

No contexto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do Artigo 2º, demarcou com clareza a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma, que diz:

A Identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES Art. 2º, Parágrafo único).

Por tanto, assim, podemos constatar que na construção dos projetos políticos Pedagógicos das escolas do campo, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio é preciso que haja uma verdadeira interação entre a escola e a família, a comunidade, o meio sócio- profissional dos educandos.

Nesse sentido alguns aspectos deverão nortear todos os conteúdos escolares: Temas/Problemas. Como: A Terra e Trabalho, Os povos do campo, suas identidades suas lutas e suas organizações, Desenvolvimento sustentável, e a Construção da Cidadania.

O Art. 5º das Diretrizes Operacionais faz referência as Propostas Pedagógicas, que diz que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplará a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

1.2 - AÇÕES, PROGRAMAS E PROJETOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A disparidade entre as condições de escolaridade dos sujeitos que vivem no campo e os que vivem nas cidades está nitidamente evidenciada nas pesquisas populacionais e educacionais. Em todos os indicadores sociais e educacionais as populações do campo estão em desvantagem, sejam eles concernentes à matrícula, ao desempenho educacional dos alunos, à formação dos profissionais de educação ou à infraestrutura física das escolas, ou ao currículo. Essa realidade aponta para a

necessidade de adoção de políticas que revertam à situação da educação oferecida aos indivíduos em idade escolar, principalmente aos indivíduos do campo. Para isso o Governo Federal vem implantando Programas e Projetos com e ações no intuito de impedir que esta problemática e perpetue.

1.2.1- PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa começa a ser desenvolvido no Brasil a partir de 1997 pelo Ministério da Educação ME através do Projeto Nordeste do Ministério da Educação estabelecido com o Banco Mundial, com propósito de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisséries, um dos maiores entraves na educação pública no país. Mais tarde, em 2007 foram realocado do Fundo de Fortalecimento da escola FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ficando atualmente sua responsabilidade a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Em meio à realidade social do povo do campo é referenciada a metodologia do Programa Escola Ativa, em que se baseia na articulação entre planejamento, prática e apropriação do conhecimento. Sendo assim, é uma metodologia problematizadora, centrada na figura do aluno, sendo o educador como condutor do estudo da realidade, aprendizagem cooperativa, uso da avaliação continua e flexibilidade no processo de formação. Segundo Brasil/ME in Melo e Sousa (2013, p.8), esta metodologia se realizará no tocante as seguintes etapas,

- I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada; V) Proposição de ações de intervenção na comunidade.

Em relação às demandas de formação de professores do programa escola ativa, as Secretarias Municipais e Estaduais ao assinarem o termo de adesão do programa recebem recursos, formação e orientações quanto ao processo de formação das equipes. Também, em cada estado há uma instituição pública de ensino Superior que participa da gestão do programa, e dessa forma assumem as

atribuições de oferecer e coordenar a formação dos professores e orientações aos professores - formadores para atuarem nos momentos presenciais com os participantes e também realizarem o acompanhamento das turmas a distância. As capacitações abordam temas como Educação do campo, Alfabetização e letramento entre outros, trabalhando com aquilo que é vivenciado no ceio das comunidades do campo, transformando estes saberes em novos conhecimentos.

O Programa Escola Ativa obteve excelentes resultados em sua trajetória, no entanto, este programa também recebeu fortes críticas principalmente vindas dos movimentos sociais em relação a suas referências econômicas de base neoliberais e construtivistas, além de sua ineficácia no desenvolvimento dos índices de qualidade do ensino básico no campo. O Programa em meio às severas críticas e pressões passou por reformulações, mas sem atingir um nível de reformulação capaz de identificá-los com os fundamentos de educação do campo que tem suas identidades ligadas às raízes de lutas sociais e reforma agrária. Considerando isso, a forma como se conduziu o programa prejudica a formação humana do povo que vive no campo, e não leva em consideração as experiências acumuladas por estes.

O Programa escola ativa deu lugar ao Programa Escola da Terra para que se aprimore ainda mais os resultados com o programa anterior que há tempo tinha se consolidado em todo país. Hoje, o novo programa do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) do MEC, busca promover melhorias no acesso, permanência e aprendizagem de estudantes do campo, também povos quilombolas em suas respectivas comunidades, por meio de formação continuada de educadores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas quilombolas, e dessa forma fortalecer o vínculo destes com seus espaços de vivência social e cultural.

Em relação à formação do Programa, visa promover a formação de Educadores que trabalham com estudantes que estudam em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas; além de assessores pedagógicos que terão a função de tutores. Os Educadores e tutores passam por um processo de aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas. Sendo assim, a formação compreende tanto o período de frequência no curso, como as atividades práticas nas comunidades, sob o acompanhamento e apoio dos tutores.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) é uma das ações do estado, resultado das reivindicações históricas dos movimentos sociais,

para a construção de um sistema público de educação do campo, no entanto, este segue desarticulado da proposta do povo do campo contrariando e contrapondo aos anseios do direito de uma educação de qualidade.

Segundo Rosana Fernandes do setor de educação do MST no Fórum Nacional de Educação do Campo, ocorrido no dia 27 de agosto de 2012 em Brasília, expõe que o manifesto dos movimentos sócias em relação à implementação do programa é que o mesmo fere os princípios da LDB, por não instituir uma gestão democrática em que valorize as experiências políticas inovadoras que ultrapasse os povos do campo da situação de beneficiários para de sujeitos na construção de políticas publicas. Outra questão que recebe severas criticas é em relação à formação profissional e formação inicial de educadores, que é feita através da modalidade a distancia que é considerada falha pelas instituições de ensino dos professores e ao cabo que desconsidera as instituições de formações presencias localizadas no campo.

Os movimentos sociais também questionam o Pronatec Campo criado pela SENAR/CNA, pois, o programa ignora as experiências de educação profissional produzidas nas instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFRs.

1.2.2 - PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O grupo Permanente de Trabalho da Educação do campo é um grupo colegiado criado pelo MEC sobre portaria nº 1.374/03, cujo objetivo é estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica em condições igualitárias de acesso e permanência, rompendo com formas seletivas de privilégio ainda vigentes na educação escolar.

Essa proposta de formação sugere, em última instância, a reestruturação das escolas para que estas participem de um novo projeto social de campo, economicamente justo e ecologicamente sustentável. O Plano Nacional de

Formação dos Profissionais da Educação do Campo, entre muitos de seus objetivos uma política nacional de formação, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade dos sujeitos presentes na escola do campo, é importante considerar ainda que o plano vise também aproximar instituições de ensino, pesquisa e extensão das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades, visto que a Educação do Campo conta com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, para isso o art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96), estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais de vida. Com isso a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve adequar e reconhecer à diversidade sócio cultural e o direito a igualdade e a diferença. Outro respaldo é a Resolução CNE/CEB nº 01/02, art. 12 § único recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promover aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Nesse contexto, a formação de uma política nacional de formação específica para a Educação do Campo é aspecto central na consolidação de uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo.

1.2.3 - REVISÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- LEI Nº 10.172/2001.

Com o intuito de tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade a CGE/Secad juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) elaborou uma proposta para corrigir as distorções apontadas no PNE, visto que educadores e representantes de movimentos sociais apontam equívocos e omissões em grande parte do diagnóstico e nas metas definidas a quais não correspondem às demandas reais dessas populações, propostas definidas como a “oferta de quatro séries regulares” deve substituir as “classes isoladas unidocentes” parte de uma compreensão equivocada porque atribui valor negativo a esse tipo de organização escolar, a mesma diretriz se limita a estabelecer como meta a ser perseguida a oferta de apenas quatro séries do ensino fundamental em descumprimento ao preceito constitucional que estabelece o ensino fundamental de oito anos como obrigatório e gratuito, além de direito público subjetivo, também as metas proposta

reforça a prática de nucleação escolar, onde as pequenas escolas são agregadas a escolas maiores, com o correspondente transporte de alunos para longe de suas localidades. Ainda pior reforça a tendência de fechamento das escolas do campo e a transferência de seus alunos para as escolas na periferia das cidades. Outra questão é a ausência de diretriz que vise à formação de profissionais de educação voltado especificamente para as populações do campo.

1.2.4 - FÓRUM PERMANENTE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Promovido em Brasília o 1º Encontro Nacional de pesquisa em Educação do Campo em parceria com o INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em Setembro de 2005, seu objetivo foi debater com pesquisadores de 24 estados brasileiros as principais questões teóricas e práticas enfrentadas pelos atores da Educação do Campo, também promover por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores o debate a cerca da Educação do Campo, bem como a articulação de pesquisas, reflexões teóricas. Segundo o documento para garantir o modelo almejado de escola do campo são necessários estudos e pesquisas que contribuam para o conhecimento da diversidade cultural e das especificidades da docência entre outros aspectos.

1.2.5 - APOIO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Anualmente são publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resoluções que regulamentam transferências voluntárias de recursos da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) por meio de convenio. É importante considerar que são enfocadas as demandas específicas e diferenciadas das populações camponesas em cumprimento às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01/02.

1.2.6 - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O programa de formação superior em licenciatura em educação do campo (PROCAMPO) é um programa do ministério da educação, vinculado a Secretaria de educação continuada, alfabetização e Diversidade, que busca, do apoio a implementação de cursos regulares de Licenciatura em educação do campo nas

instituições de ensino superior em todo o país, dessa forma promover a formação de milhares de educadores em exercício da docência nas escolas localizadas no campo assim como educadores que exercem a função em situação de experiência, alternativas sem formação docente, contribuindo com o processo de expansão da oferta da educação nas áreas rurais.

Segundo o Inep existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, os quais representam 15% dos profissionais em exercício no país sendo em sua grande maioria os menos qualificados e os que recebem os menores salários. A Secad vinha promovendo esse debate nos 25 Seminários de Educação do Campo.

Entre os projetos exigidos de formação devem abordar teorias e metodologias que possibilite aos educadores em formação possam ser sujeitos efetivos na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, assim, como conter a organização curricular baseada em regime em regime de alternância (tempo-escola e tempo comunidade), que permite o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola), e a relação prática-teoria-prática vivenciadas nas comunidades do campo (tempo-comunidades). Também formação para a docência por áreas de conhecimento multidisciplinar como linguagens e código, ciências humanas e sociais, ciências da natureza e Ciências agrárias. São formações definidas de acordo com a realidade social e cultural específicas das populações do campo.

A proposição de uma Licenciatura específica para a Educação do Campo esta respaldada na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por objetivo promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica dirigidas às populações que trabalham e vive no campo, através do estímulo à criação nas universidades públicas de todo país de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA: REFLEXÕES, CAMINHOS E INSTRUMENTOS.

Um fator de grande importância para este trabalho foi o porquê desta pesquisa, onde nosso interesse enquanto acadêmico se dá na ânsia de compreendermos todos os processos que permeiam a educação do campo em nosso município, principalmente as classes multisséries por se tratar de um assunto

que atinge diretamente o aluno do campo, principalmente conhecer que práticas que são desenvolvidas por este educador que esta atuante em sala com este alunado, perceber se estas práticas são inovadoras, de que maneira elas acontecem em que condições de aprendizagem o sujeito do campo esta submetido.

Esta pesquisa abre um leque de questionamentos que permeiam por caminhos vagos e de difícil entendimento por se tratar de um assunto de grande importância no cenário educacional principalmente para o povo do campo, com muitos posicionamentos acerca do mesmo, no entanto, com pouquíssimas soluções práticas.

Para a coleta de dados para esta pesquisa fizemos o levantamento do quantitativo de professores que atuam com classe multisseriada no município onde o quantitativo resultante foi de 20 professores atuantes, é importante citar aqui que as regiões em que estes docentes atuam embora sejam campesinas são muito distintas em vários aspectos, econômicos, sociais, estruturas físicas das comunidades e das escolas, o acesso a estas comunidades ou vilas como são chamadas também contribui para esta disparidade, algumas Vilas possuem até 155 quilômetros de distancia do centro da cidade, algumas vilas são bem desenvolvidas onde o comércio movimentam a economia local e o acesso é rápido, pois, possuem transportes de vários tipos, outras tem acesso muito difícil, pois as estradas de chão dificultam o acesso e as condições de vida das pessoas que ali residem.

Para que esta pesquisa tenha um resultado consistente duas escolas do campo foram escolhidas para desenvolvermos nossa pesquisa de observação, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jesus Nazareno, localizada na Vicinal 7, chamada de Comunidade São Sebastião, com estrada de chão de difícil acesso, com um quantitativo de 63 alunos onde das tais 02 turmas são multisséries, das mesmas selecionamos a turma da professora X1 código pela qual a denominaremos, que leciona em uma classe multissérie Jardim II e 1º ano/9, é importante dizer que embora seja uma escola em lugar muito distante as condições da escola é muito boa, é uma escola reformada há pouco tempo, possui ambientes arejados, mobiliários relativamente bem conservados, possui 1 professor responsável, 2 agentes de serviços gerais e 4 professores. Outro local de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Trevo Santa Maria, que esta localizada na Rodovia PA 150 Vicinal 43, essa escola de ensino possui um quantitativo 200 alunos das quais 3 são multisseries, das mesmas selecionamos a

turma da professora que denominaremos de X2 a mesma leciona com Jardim I, II e 1º ano/9, esta escola é também relativamente nova possui salas amplas, com mobiliário relativamente adequado, com muitos materiais pedagógicos disponíveis aos educadores e discentes, possui em seu quadro funcional 1 professor responsável, 2 agentes de serviços gerais, 4 professores. É importante citar aqui que designamos uma semana de pesquisa de observação em cada escola, onde vários aspectos foram considerados para que as novas práticas fossem percebidas em meio a um contexto de produção e assimilação de conhecimentos.

Foi possível perceber mediante observações e registro das atividades desenvolvidas pelos professores X1 e X2 que muitas das práticas desenvolvidas em sala de aula no que se refere à educação do campo ainda são rústicas e arcaicas, embora o município tenha tido um significativo avanço nas estruturas físicas das escolas os recursos tecnológicos e didáticos ainda são escassos, comprometendo o trabalho docente uma vez que muitos educadores precisam recriar e criar seus espaços e construir seus próprios materiais de cunho didático pedagógico.

Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Jesus Nazareno”, são atendidos pela professora X1 em uma classe multisséries 16 alunos, sendo Jardim I, Jardim II e 1º ano/9 dos quais 03 alunos são do Jardim I, 05 são do Jardim II e 08 são do 1º ano/9, nesta escola a educadora demonstra muito interesse e aptidão em ensinar, a mesma trabalha de maneira diversificada, dividindo a turma em dois campos, de um lado da sala os alunos do da educação infantil do outro lado os alunos do 1º ano/9 com o intuito de melhor atender os mesmos, o que muito chamou atenção foi à maneira como os conteúdos foram desenvolvidos, pois embora não haja no município um currículo unificado para as classes multisséries a docente trabalha o mesmo conteúdo para todos, fazendo as modificações necessárias no momento de aplicar este conteúdo, o diálogo era feito de comum a todos, na aplicação da atividade o nível de dificuldade era levado em consideração, para a educação infantil trabalhava com recorte e colagem, pintura, músicas e brincadeiras, para o 1º ano/9 as atividades também seguiam uma ordem de acordo com a necessidade dos alunos, os textos eram explorados no quadro, a utilização da xérox também foi muito utilizada, no entanto, a falta do equipamento dificulta esta metodologia. O ambiente da sala de aula é muito acolhedor, embora haja a separação entre as turmas a sala é um espaço alfabetizador, com muitas

possibilidades de aprendizagem, alfabetários em maiúsculos e minúsculos, imagens do cotidiano, calendário e outros.

Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Trevo Santa Maria são atendidos na classe multisséries Jardim I e II com um quantitativo de 20 alunos sendo, Jardim I 07 alunos e Jardim II 13 alunos, segundo observações e colocações da docente a escola apresenta boas condições de funcionamento no sentido de estrutura física por ser uma escola reformada há pouco tempo, possuem salas novas e arejadas, mobiliário adequado e em boas condições de uso, possui muitos materiais de cunho pedagógico, como jogos, recursos de apoio, papel, lápis de cor, material para recorte e colagem e outros, assim como na escola acima citada, um fator observado que converge entre as duas docentes é a questão do planejamento, pois ambas trabalham de maneira unificada, nesta escola a docente diz que todos os educandos estão no mesmo nível de aprendizagem, por isso as atividades são feitas igualmente por todos os alunos, a pintura, o recorte e a colagem, transcrição de atividades do quadro, e a leitura. A docente usa muito atividades mimeografadas, pois a escola ainda não possui máquina de Xerox, a sala de aula é um ambiente com poucas possibilidades de aprendizagem, no sentido de exposição de trabalhos, a ausência de informações e materiais palpáveis aos alunos, as poucas imagens e letras alfabéticas existentes estavam muito altas dificultando o manuseio e visualização por parte das crianças.

CAPÍTULO III - APRESENTANDO A PESQUISA: UM ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.

Neste capítulo mostraremos e partilharemos os pensamentos, anseios e sugestões que os educadores que atuam frente a classes multisseriadas expressam através de suas falas. Sendo Primordial para entendermos como a educação dessas classes é vivenciada.

Optamos por apresentar integralmente a fala do docente e nos limitando a tecer breves comentários. Diante da nossa abordagem da pesquisa, a Fenomenologia, entendemos que a visão interpretativa pode e deve ficar aberta para que nossos leitores possam também fazer suas inferências. Isso, entretanto não nos exime das nossas interpretações.

O caráter descritivo deste capítulo nos permitiu tecer reflexões sobre a realidade de muitas escolas do campo, nas quais faltam materiais didáticos e existem professores esforçados que trabalham no limite da infraestrutura física, salarial e de formação pedagógica. As classes multisseriadas nos permitem pensar as contradições que permeiam a educação do campo na atualidade.

Os sub-tópicos abaixo referem-se as perguntas feitas aos professores entrevistados. Preservamos algumas falas e no geral todos estão contemplados no texto. Após tecemos comentários a luz de autores que discutem os temas que emergem na fala desses educadores. As entrevistas podem ser conferidas nos apêndices.

3.1 A organização do tempo e do espaço na classe multisseriadas

Os docentes responderam que é organizado de maneira que as atividades planejadas sejam próprias **para trabalhar com todas as séries**. Isso pode ser desde o da acolhida com canto, musiquinha, oração, calendário, contação de história e depois, apresentação da atividade a ser desenvolvida. Para essas atividades, os educandos são **organizados por séries**, sendo orientados pelo professor alternadamente, de maneira que possam ter acesso a conteúdos de variadas disciplinas.

Os docentes sabem que para desenvolver um trabalho significativo, produtivo e desafiador, tem que planejar e organizar o espaço e tempo de acordo com cada necessidade. Há relatos de professores que contam com os alunos que já possuem autonomia para realizar seu trabalho sozinho após uma orientação, depois os demais são acompanhados individualmente.

3.2 – A importância da formação inicial/continuada específica para os professores que atuam em classes multisseriadas.

É de suma importância, pois, só assim, vamos ter a formação especializada para trabalhar com essas séries. (p 1)

Sim. Por que através dessas formações o educador irá vivenciar experiências que irão contribuir para que ele desenvolva metodologias adequadas a realidade das classes multisseriadas. (p.2)

Com certeza, são trabalhos quase diferenciados das turmas normais. (p. 3)

Foi unanime a resposta positiva em relação aos cursos de formação. Por diversos fatores: os conhecimentos e experiências adquiridas sejam compartilhados para o enriquecimento da prática em sala com os discentes.

Podemos afirmar que esses docentes compreendem que toda ação pedagógica requer uma reflexão sobre a produção dos conhecimentos, na medida em que consideram que o ato de ensinar não se constitui meramente uma transferência de conhecimento, mas que há uma produção deste conhecimento que nem sempre tem acesso ou demoram a acessá-los. Sendo assim, consideram que os cursos de formação são essenciais para que desenvolvam melhor sua prática pedagógica.

As demais falas evidenciam que o professor vai ter um melhor respaldo melhor nas atividades em sala de aula, pois, segundo um docente *“a cada momento precisamos de ações inovadoras e isso, aprendemos na troca de experiências e conhecimento”*. Outros consideram que esses cursos *“darão suportes a este profissional para atingir seus objetivos”*.

Compreendemos que a luta pelo direito a uma Educação do Campo demanda também o direito do campo ter educadores docentes formados nas “especificidades da sua realidade, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade” (Arroyo, 2010).

O primeiro capítulo nos mostrou que tem sido uma das prioridades em todas as propostas de programas e projetos para legitimar a educação do campo, a formação do trabalho docente nas escolas do campo, preocupado com a falta de identidade do educador com os povos do campo. Esse é o modo também de contrapor ao modelo de educação urbana que há hoje no campo e se criar um perfil de educador (as) para atuar nas escolas e nas comunidades camponesas.

3.3 O planejamento escolar: como e onde ele é feito? Quem participa da elaboração?

Este sub-tópico é de grande relevância para este trabalho, pois trata do cerne do nosso objeto. Como pensar práticas pedagógicas inovadoras para a educação do campo, notadamente nas classes multisséries sem o planejamento próprio para esta realidade escolar? Quem nos responde é o educador (a) das escolas do campo de Pirabas. Abaixo as falas de todos os docentes entrevistados, para também uma inferência própria do nosso leitor.

O plano de curso é apresentado para nós no início do ano, para fazermos a adaptação. Trabalho com sequencia didática é produzida na escola com os professores e a coordenadora, e geralmente é feito pra toda a semana. (P.1)

Com relação ao plano de curso e o plano mensal não sei responder, sei que o conteúdo vem da SEMED, não sei quem elabora e também não é um conteúdo específico para a multissérie e o plano de aula faço de acordo com o conteúdo que vem da SEMED. E o plano de aula faço todos os dias. Pois no meu ponto de vista se faz necessário uma reflexão sobre o planejamento curricular para trabalhar com essas séries. (P.2)

O plano de curso é mensal é repassado pela coordenação, e o plano de aula é elaborado pelo professor diariamente. (P.3)

É feito no início do ano letivo, nas escolas polos, onde todos participam ele ocorre em 05 dias, mas a classe multisseriada não é trabalhada de forma específica. (P.4)

O plano é feito diariamente de acordo com o conteúdo programático fornecido pela SEMED. Dentro da realidade de cada comunidade de atuação. (P.5)

Planejamento ocorre no início de cada ano, onde serão debatidos as atividades para a partir de então elaborarmos o plano de curso, plano mensal, dependendo de cada escola e de cada situação. (P.6)

O planejamento escolar é feito em conjunto professor e pedagogo. Ele é feito nos encontros. (P.7)

O plano de curso é feito na semana pedagógica pelos professores como também o plano mensal, e o plano de aula geralmente é feito individualmente pelo professor em casa. (P.8)

O plano de curso, na maioria das vezes não ocorre como deveria, as poucas alterações são feitas pelos professores de acordo com as turmas que irão trabalhar durante o ano. O plano mensal é feito na escola, num dia específico, também por grupos de professores, de acordo com suas turmas. O plano de aula, geralmente é feito individualmente pelo professor em sua casa. (P.9)

Meu planejamento é o plano de aula e o mesmo é feito semanalmente com participação de outro professor da escola. Havendo sempre a contribuição da coordenadora pedagógica. (P.10)

Ele é feito no início de cada ano e todos deveriam participar de sua elaboração, mas ele já vem quase pronto da SEMED. (P.11)

O planejamento ocorre no início do período letivo com a participação dos professores, coordenação e demais interessados. (P.12)

As falas dos docentes evidenciam questões da formação docente, da realidade das escolas, da gestão municipal e da total ausência de uma política de educação do campo em São João de Pirabas. Isso compromete, evidentemente, a realização de práticas educativas transformadoras e, por consequência, a melhoria do ensino no campo.

Nesse contexto verifica-se a ausência de uma política pública para atender as distintas especificidades da educação do campo, o que compromete a construção de uma cultura de formação e de valorização do saber docente nas escolas do campo, pois não há o reconhecimento da diversidade.

3.4 Quais os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos trabalhados?

As falas abaixo são aquelas que mais se repetem ou se aproximam. Fica evidente que há um entendimento próximo do que eles consideram **realidade do aluno** e **necessidade do aluno**. Entendemos isso com significados diferentes. O primeiro se refere ao contexto local que é comum a todos os alunos da classe em questão. O segundo refere-se às dificuldades de aprendizagem de um aluno específico.

Seleciono de acordo com a realidade do aluno, pois, os conteúdos que vem da SEMED não é adequado para trabalhar com essas séries. (P.2)

A grade curricular é entregue pela SEMED para os coordenadores os quais repassam para os educadores, portanto não se sabe quais os critérios. (P.3)

Feito de acordo com a realidade do aluno. (P.5)

Trabalho sempre em cima das dificuldades dos educandos, datas comemorativas, leitura e escrita, produção individual e coletiva. (P.10)

Ao afirmar que seleciona os conteúdos de acordo com a realidade do aluno, o docente em questão coaduna seu pensamento com as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo que foram e define o que o seria uma educação nas especificidades do campo,

A identidade da escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas

questões à qualidade social da vida coletiva. (CNE/CEB, 01/2002 Art. 2 parag. único).

Caldart (2004) discute a origem da Educação do Campo a partir de uma compreensão dialógica dessa realidade. Ela considera que a da educação do campo só se materializa quando pensada sempre na relação Campo, Política Pública e Educação.

A Educação do Campo não pode ser confundida como uma pedagogia padrão, mas compreendida com especificidades que expressam contradições. Deve ser dessa forma sob pena de não alcançar os resultados e o objetivo final que é a transformação da realidade do campo, preservando aquilo que lhe é mais específico, suas relações sociais, cultura, modos de viver e de ser.

3.5. O olhar docente e a qualidade da educação nas classes multisseriadas: Por quê? De que maneira?

Nesse tópico é interesse perceber a visão do docente sobre a relevância das classes multisseriadas para a educação do campo. Sabemos que há críticas a multissérie, mas reconhece-se que hoje essas classes vem garantindo a educação no campo. Isso, entretanto não apaga a identificação das mazelas que o docente, a escola, os alunos vivem no contexto da educação multissérie. Abaixo algumas falas significativas.

Os nossos alunos não são iguais, sempre vamos encontrar aquele que precisa mais de você, de uma atenção especial e você não tem tempo suficiente para trabalhar individualmente com cada um deles. (P.1)

De que maneira? Através de políticas publicas para atender as necessidades do professor do campo, formação continuada para estes profissionais, pois esta vem fortalecer o conhecimento já adquirido. E que as faculdades do curso de pedagogia pensassem na sua grade curricular uma disciplina voltada para esta temática. (P.2)

Para isso se faz necessário uma escola estruturada, com profissionais capacitados e recursos suficientes para atender as diferentes series e disciplinas. Vale ressaltar, que trabalhar com a realidade do educando não é suficiente é necessário introduzir novos conceitos e ampliar seus conhecimentos. (P.3)

Falando de multisséries penso eu que nem um profissional garante um bom trabalho nessas classes, pois é muito complexo trabalhar e ter um bom resultado. (P.5)

É possível. Porque havendo empenho do professor e a família e a escola é possível. E o governo tendo um olhar todo especial para as classes multisseriadas, e capacitando esses profissionais. (P.7)

Sim, se houver curso de formação para os professores, recursos disponíveis e professores auxiliares, é possível uma escolarização de qualidade para estes estudantes. (P.8)

Não, porque se torna difícil para um professor de classe multisseriada proporcionar um ensino de qualidade para a maioria dos seus alunos. O ideal seria dispor de uma boa estrutura física, materiais e recursos didáticos em quantidade significativa que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem da turma e principalmente a presença de um professor auxiliar em uma classe com educação infantil e fundamental. (P.9)

Sim, todos os educandos têm direito a uma educação de qualidade, porém ainda temos no município professores descompromissados com a educação de seus alunos. E também a falta de compromisso de nossos governantes faz com que a educação não seja prioridade em seus governos. (P.10)

Sim, seria possível se houvesse investimento severo em materiais didáticos, formação continuada aos educadores. (P.11)

Sim, creio pela tão sonhadas formações teremos professores aptos a trabalhar com as multisseriadas com qualidade, também acredito que a remuneração digna para aquele profissional que sai de sua casa e percorre 50, 60 e 80 quilômetros para chegar na escola em que trabalha, já chega estressado, e como fazer um bom trabalho, portanto, o x da questão para mim é a valorização do profissional da multisseriada. (P.12)

Observa-se que há um misto de expectativas; um grupo acredita na transformação e outros não. De qualquer forma os argumentos para crer ou não na mudança são o mesmo: falta capacitação para os educadores e política para a educação do campo no município.

Hage (2005) e Molina (2011) evidenciam em seus estudos as dificuldades enfrentadas tanto por professores quanto pelos educandos nas escolas do campo, sobretudo nas classes multisseriadas. Os motivos, segundo esses autores são justamente por falta de políticas públicas e a formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo. Observa-se que a realidade educacional no campo de Pirabas não é muito diferente do Brasil como um todo.

A existência da multisseriada é justificada pelo fato de não se ter alunos o suficiente para organizar turmas seriadas como na cidade. Justifica-se sempre na lógica do desperdício de recursos manterem turmas com poucos alunos. Hage

confirma dizendo que “o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais não justificam a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo a criação de inúmeras escolas multisseriadas” (2011, p. 141).

Por fim, vale ressaltar que as classes multisseriadas tem levado o docente a atuar com uma sobrecarga de trabalho, uma vez que além das atividades docentes, são forçados a assumir outras funções, na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, e na comunidade, como: líder comunitário, agente de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falas de educadores (as) durante os momentos de discussão e socialização nas escolas ficam evidente suas expectativas com relação a sua formação para trabalhar com essa especificidade da educação. A maioria compreende claramente o contexto político em que as mudanças estão ocorrendo, eles problematizam sua realidade profissional e das escolas enfatizando as condições de trabalho e as questões que geram contradições.

É possível dizer que a Política de Formação Continuada para a Educação do Campo em Tailândia ainda não corresponde aos pressupostos e às diretrizes para Educação do e no Campo.

Nesse contexto surge a necessidade de se rever as formas de funcionamento dos programas e projetos direcionados à formação de professores, projetos que visam atender as especificidades locais e as demandas escolares. Acreditamos que essa mudança só será possível, se construída pelas bases por quem realmente interessa uma educação diferente no campo.

Inferimos que as classes multisseriadas apresentam-se como uma possibilidade de produção de conhecimento, pois sua estrutura permite que os alunos, mediante uma prática do professor que utiliza técnicas problematizadoras, possam relembrar discutir, questionar os conteúdos, incorporando-os à sua prática social. Todavia isso será possível mediante políticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam no campo.

Diante das falas acima estabelecidas, consideramos que os Educadores (as) podem ser protagonistas desse processo ao lado dos moradores do campo, só assim é possível se construir uma educação do e no campo com educadores (as) enraizados nas especificidades sociais.

As classes multisseriadas de Tailândia ainda não atendem toda a demanda de escolarização das vilas. Muitas crianças e jovens precisam se deslocar para a cidade para cursar o Ensino Médio ou mesmo para frequentar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Os alunos percorrem longas distâncias para ter acesso ao ensino público e gratuito.

A descrição da realidade da classe multisseriada e do contexto escolar do município de Tailândia nos leva a inquirir sobre *como pensar a escola do campo* diante do reduzido número de alunos e da formação precária dos profissionais da educação? Especialmente para o trabalho com os conteúdos relacionados à realidade camponesa que é agrícola e agrária, considerando a realidade de tempos e espaços diferenciados do urbano e, não considerando a prática da Pedagogia da Alternância nesse contexto.

O Brasil não é um país eminentemente urbano, embora os cursos de Educação Superior, especialmente de Pedagogia, não deem a devida atenção ao fato. Nesse contexto, *Como pensar uma formação dos profissionais da educação* que leve em conta a realidade camponesa e agrária do Brasil? Uma realidade dá conta da vida cotidiana com todas as suas nuances a outra trata da economia e trabalho no campo.

Como pensar as escolas multisseriadas do ponto de vista da Pedagogia da Alternância? Incluir a Pedagogia da Alternância na realidade camponesa é o maior reconhecimento das diferenças entre realidade urbana e camponesa – que marca a vida na maioria dos pequenos municípios do país.

Enfim, é uma realidade que precisa ser problematizada na formação dos educadores, de forma que possamos ter professores com práticas pedagógicas críticas e marcadas por conteúdos condizentes com as necessidades curriculares e com aquelas dos sujeitos sociais de cada localidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Andréia Carolina Lopes. **Educação no e do Campo: Muito mais que luta, uma nova proposta educacional, 2009.**

ANDRADE, Gilmar dos Santos & ANDRADE, Edjane de Souza. **Historiando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola do sertão da Bahia. Revista Eletrônica de Culturas e Educação.** N. 6 • v.2 • p. 61-72 • ano III (2012) • Set.-Dez. • ISN 2179.8443.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade.** Caderno de Pesquisa, Nº 113, pg 51-64, junho/2001.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar: a mudança na escola.** trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CADERNOS SECAD 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, Março de 2007.

COLTRO, Alex. **A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade.** Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, Nº 11, 1º Trim./2000.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. N o . 09, jul./dez. 2011.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos.** Revista espaço Acadêmico, junho de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa,** 25ª Edição, 2002.

FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: Trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola,** 2008.

GONÇALVES, G.B.B. **Nucleação das escolas rurais**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GRABOWSKI, Ana Paula Noro & PACHECO, Luci Mary Duso. **Instrumentos Pedagógicos da Alternância e o Tema Gerador de Paulo Freire: Relações Possíveis. Trabalho docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras, série pesquisa em ciências humanas, v. 6, p. 85 -88, 2012.**

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Rurais Multisseriadas e os Desafios da Educação do Campo de Qualidade na Amazônia.**

_____, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org,s). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

_____, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60

MATINEZ, Albertina Mitjás. **A Criatividade na Escola: três direções de trabalho**. Linhas críticas, Brasília, v.8, P.189-206. n.15, jul/dez. 2002.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MELO, A.D. D. & SOUZA, S. C. **Educação do Campo e o Programa Escola Ativa: Elementos Históricos, Conceituais e Pedagógicos**. 2013

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **A educação no campo no Brasil e a construção das escolas do campo, 2011.**

ROSA, Ana Cristina Silva. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades**. Educação & Linguagem • Ano 11 • N. 18 • 222- 237. Jul. Dez. 2008.

SANTOS, Jânio Ribeiro. **Classes Multisseriadas: uma análise a partir de Escolas do Campo do Município de Coronel João Sá/BA, 2012.**

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo & LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **A multissérie frente aos desafios da Educação do Campo.** In Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação. V.2, P. 149-158, Ano III, 2012.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VERDÉRIO, Alex, BORGES, Lilian Farias Porto & Silva, SILVA, Janaine Zdebski. **A educação do Campo e a Educação Popular.** P.7, 2012.