



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVESITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA  
MARIA NAYARA DE SOUZA RODRIGUES**

**CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS  
CLASSES MULTISSERIADAS NO DISTRITO JOÃO BATISTA II E AS  
IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Castanhal-Pará  
2017

**MARIA NAYARA DE SOUZA RODRIGUES**

**CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS  
CLASSES MULTISSERIADAS NO DISTRITO JOÃO BATISTA II E AS  
IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco V. dos Santos Anjos

Castanhal-Pará  
2017

**MARIA NAYARA DE SOUZA RODRIGUES**

**CONTRADIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS  
CLASSES MULTISSERVIADAS NO DISTRITO JOÃO BATISTA II E AS  
IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a faculdade de pedagogia do campus de castanhal universidade federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de licenciado pleno em pedagogia, sob a orientação da professora:

Banca examinadora

Orientador: Francisco Valdinei dos Santos Anjos  
Doutor em Educação

Examinador: Eula Regina Lima Nascimento – FAPED – Campus Castanhal  
Doutora em Educação

Castanhal- Pará  
2017

## **DEDICATÓRIA**

*Ao meu amado esposo, companheiro e amigo, por estar ao meu lado nas horas que, mas precisei de amor, carinho, compreensão e paciência. E aos meus pais que sempre se dedicaram para me dar a melhor educação possível, e pelo esforço e renúncia de seus sonhos, para ajudar a conquistar os meus.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa imprescindível a cada ser humano, pois durante toda nossa caminhada encontramos pessoas que nos ajudam a trilhar nossos caminhos e nos dão forças para enfrentar as dificuldades. Em minha vida acadêmica não foi diferente, se consegui terminar a faculdade foi com a ajuda de parentes e amigos, sozinha não teria chegado a lugar algum. Assim sendo gostaria de agradecer:

À Deus meu porto seguro, minha confiança, sem Ele o caminho percorrido até hoje seria sem sentido, minha razão de viver, meu Aba está comigo em todos os momentos, seu amor por mim me enche de felicidade e fé.

Ao meus pais que sempre fizeram o possível para me oferecer uma boa educação, me ensinando a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo que para isso fosse necessário renunciar os seus, por todo o amor dedicado todos esses anos, e por sempre acreditarem em mim.

A meu esposo por seu carinho, e compreensão por todo o incentivo na busca pelo conhecimento, e pelas atitudes de amor em mim dispensado que me trouxeram forças nos momentos difíceis para que meu sonho fosse possível e realizável.

As minhas companheiras de equipe de trabalho que sempre me apoiaram, sem elas não teriam chegado até aqui pois, a maior parte das conquistas adquiridas dentro da universidade foram ao lado delas, nas discussões de textos, seminários, artigos e pesquisa que nos enriqueceram de curiosidade e fome pelo saber.

A meu orientador, amigo e referencia Francisco Anjos sua determinação e paixão pelo ensinar me transmitiram inspiração e me mostrou que é possível ser um educador de excelência. Obrigada pela força, colaboração, credibilidade e as palavras de incentivo, sem dúvida foram imprescindíveis para mim. Que Deus te abençoe grandiosamente!

Aos Professores João Batista e Renilton Cruz que me deram a oportunidade de vivenciar a educação do campo a partir do PIBID pelas rodas de estudos, debates, que despertaram em mim o desejo pelo tema pesquisado.

A todos que de maneira direta ou indireta me ajudaram nesta caminhada sintam-se abrangidos e reconhecidos.

A todos, meu muito obrigada!

*Sinto que o maior prêmio para um professor é quando os alunos se tornam amigos dele. Um Verdadeiro professor nunca sofre de solidão.*

**(Rubem Alves)**

## RESUMO

Os estudos sobre a escola multisseriada geralmente se posicionam contra ou a favor dessa forma de organização do trabalho pedagógico, contra, devido a inúmeros fatores que dificultam o trabalho docente como: falta de estrutura, recursos e as múltiplas funções exercida pelo professor do campo. A favor, pois, é neste contexto amazônico, marcado por territórios rurais complexos, onde as distâncias são enormes, as comunidades são pequenas e os recursos são escassos, a multissérie tem algo a oferecer. Segundo Fábio Santos (2010), nas escolas multisseriadas "nascem pistas para pensar alternativas curriculares que considerem a diferença como possibilidade de aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar de que forma os professores das classes multisseriadas desenvolvem sua prática pedagógica, e quais as implicações dessa prática como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, trilhou-se os caminhos de uma pesquisa qualitativa com dados empíricos construídos a partir de entrevistas com duas professoras que atuam no regime multisseriado sendo que, uma educadora moradora da comunidade, lócus da pesquisa e a outra residente na cidade. Ficou evidente que as práticas pedagógicas estão vinculadas a educação como um processo histórico e social onde ensinar deixou de ser apenas uma transferência de saberes, ou seja, uma educação bancária, e passou a ser, conforme enfatiza Freire (1996) uma forma de "criar possibilidades para a sua produção e a sua construção". Ou seja, um saber pedagógico que transpasse a tradição pedagógica. Ainda assim, algumas contradições advindas das práticas das professoras se revelam como parte de um processo onde o contexto sociocultural ora é tomado como referência, ora é negligenciado na concretização dessa prática. De modo, os limites se apresentam muito mais em relação as condições de trabalho, a ausência de um debate mais aprofundado na formação inicial e saída da sala de aula para fazer formação inicial ou continuada, no deslocamento dos alunos para que cheguem na escola. Quanto as possibilidades, o ponto fulcral revelado na pesquisa é de que existe um processo colaborativo entre os alunos nas salas multisseriadas, resultante tanto das diferenças de faixa etária quanto do nível de desenvolvimento, o que significa acreditar nesse modelo como meio de garantir o direito de acesso e permanência na educação e o pleno desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chaves:** Práticas pedagógicas, Educação do campo, Multissérie

## **LISTA DE SIGLAS**

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO.....	10
1.1 – Justificativa.....	12
1.2 – Objetivos.....	14
SEÇÃO II – METODOLOGIA.....	15
2.1 – Procedimentos.....	15
2.2 – Contexto.....	16
2.3 – Breve histórico das escolas e comunidades, lócus da pesquisa.....	17
2.4 – Percurso histórico das escolas multisseriadas.....	20
2.5 – Participantes da pesquisa.....	23
SEÇÃO III – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	24
3.1 – Reflexões sobre culturas.....	24
3.2 – Culturas paraenses.....	27
3.3 – Educação do campo.....	30
3.3.1 – Escolas multisseriadas: entre práticas hegemônicas e de emancipação.....	32
SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	35
4.1 – As práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de classes multisseriadas.....	35
4.2 – Estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das práticas de ensino em salas multisseriadas.....	40
4.3 – Desafios e possibilidades de práticas pedagógicas na multissérie e o desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.....	43
4.3.1 – Dos desafios.....	44
4.3.2 – Das possibilidades.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE.....	57

## SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

Existem muitos desafios relacionados aos processos educativos escolares e não-escolares. Esses desafios se amplificam quando pensados a partir da educação do campo. Dentro dessa perspectiva se encontra as escolas ou os núcleos multisseriados, que trabalham com uma realidade que não é abordada de maneira significativa dentro da formação docente, o que dificulta o planejamento, a organização pedagógica e, por conseguinte, a prática docente.

São muitas as questões que estão postas no cenário da educação do campo por meio do arranjo curricular multisseriado e que representam, não só, um modelo de educação que não tende as demandas sociais, como também uma forma de organização curricular e pedagógica que funciona como um desserviço em relação ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes atendidas nesses ambientes escolares. Hage (2010, p. 10) lança luzes nas discussões que circunscreve a educação do campo na lógica da multissérie e afirma que:

Junto a esses desafios vem as dificuldades na organização do trabalho pedagógico, e na elaboração do plano de aula, por se trabalha com muitas series ao mesmo tempo, pois, a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem é muito variada. E as metodologias dos professores que trabalham dentro desse contexto vem sendo seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Entretanto, além dos desafios existem as possibilidades do ensino é o que aborda os estudos da pedagogia moderna, que demonstrou que não há homogeneização do ensino nem mesmo nas turmas seriadas, pois há ritmos de aprendizagens diferentes, causados por fatores diversos, o que significa que o modelo seriado não é o que temos de melhor na experiência pedagógica.

O entendimento de que o arranjo curricular considerado comum no sistema educacional brasileiro – a seriação – não dá conta da diversidade implicada no processo educativo, seja em relação aos níveis de desenvolvimento cognitivo, psíquico, emocional, etc, nos alerta em relação ao aprofundamento dos dilemas vivido por crianças e professores em turmas multisseriadas. Certo é que além de lidar com essas diferenças supra destacadas, os professores terão que lidar as particularidades advindas de cada ano do ensino fundamental (anos iniciais).

Alves (2004) afirma que é possível agrupamentos de estudantes em faixas etárias e níveis de escolaridades distintos. O referido autor toma a experiência de Portugal da escola da Ponte no descrever uma forma de organização curricular no qual diferentes níveis se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, marcadamente por uma concepção de construção de conhecimento coletivo, no qual professores e alunos assumem a posição de aprendentes.

Embora o exemplo de Portugal seja emblemático, e nos ajuda a pensar processos formativos em que professores e alunos são colocados na horizontalidade, há que se colocar essas escolas estruturada em um contexto social no qual algumas questões em termos de dignidade humana já são garantidas, diferentemente da maioria das escolas brasileiras que se localizam no campo, particularmente aquelas mapeadas na Amazônia Paraense.

Queremos dizer com isso que ainda nos encontramos com questões a serem resolvidas e que consideramos de ordem primária, como exemplo infraestrutura, merenda escolas, assiduidade dos alunos<sup>1</sup>, lotação de professores com formação mínima exigida em lei, rotatividade de professores, transporte escolar, dentre outras. Esses são desafios que, em muitos casos, passam no dia a dia da escola que, ao invés de se ocupar de processos pedagógicos, ocupa parte de seu tempo com essas demandas primárias. Ainda assim, não é possível negar processos educativos, em meio aos dilemas, desafios e implicações postos por uma sociedade contraditória como a nossa.

Freire (1996), por sua, destaca a inclusão humana e reforma essa ideia de aprendizagem que constrói uma concepção de educação na qual não existe a figura do professor e do aluno, respectivamente, assumindo um a função de ensinar e outro de aprender. Diz o referido autor que nos educamos mutuamente, que somos ensinantes e aprendentes, portanto, educamos e somos educados nos processos de interação, de diálogo, de estar mundo, como sujeito de direitos, de verdades, e de transformação.

Outro ponto de vista pedagógico retrata que é plenamente possível trabalhar um tema para estudantes em níveis de aprendizagens diferentes. Experiências como os Temas Geradores de Freire (1996) demonstra que um tema pode ser explorado a partir de

---

<sup>1</sup> Em muitos casos os alunos residentes nas comunidades localizadas no campo necessitam se ausentar para contribuir com a renda da família por meio da pesca, extrativismo, apanhação de ação, etc.

diferentes ângulos e níveis de profundidade numa mesma sala de aula, desde estejam diretamente vinculados ao contexto social do sujeito cognoscente.

Essas reflexões iniciais nos oportunizam a problematizar questões que estão circunscritas no processo educativo da escola por meio das turmas multisseriadas. Sendo assim, apresentamos o seguinte questionamento: **De que forma os professores das classes multisseriadas desenvolvem sua prática pedagógica, e quais as implicações dessa prática como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental?**

Para isso será necessário pensar de que forma se dá essa prática pedagógica, que está vinculada a educação como um processo histórico e social, onde ensinar deixou de ser apenas uma transferência de saberes, ou seja, uma educação bancária, e passou a ser, conforme enfatiza Freire (1996, p 22) uma forma de “criar possibilidades para [...] a produção e [...] a construção” de um sujeito capaz de agir em prol da transformação da sociedade.

## **1.1 – Justificativa**

O interesse em pesquisar a prática pedagógica de professores que atuam em turmas de multissérie e as implicações dessa atuação como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental surgiu em uma vivência no Assentamento João Batista<sup>2</sup> onde os professores que trabalham em salas multisseriadas mostraram grandes dificuldades em realizar seu trabalho pedagógico devido a inúmeros fatores que comprometem o ensino de qualidade.

Um dos primeiros desafios enfrentados pelo professor do campo estar na precariedade da estrutura física da escola que compromete diretamente no ensino de qualidade como apontam Barros *et. al.* (2010, p. 27). O processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que precisam de reforma como também espaços inadequados ao trabalho escolar.

---

<sup>2</sup> Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, no qual atuei como bolsista no período de uma ano e meio de março de 2015 até setembro de 2016. Por meio desse programa desenvolvi atividades de campo junto a escolas pesquisadas.

Essa realidade está presente em todo território brasileiro em lugares a situação chega ao extremo das escolas multisseriadas terem apenas um espaço físico; ou seja, uma instituição de ensino que não disponibiliza aos alunos uma biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e espaços recreativos. A qualidade da escola juntamente com a qualidade do ensino que se refere as práticas pedagógicas adaptadas que precisam estar interligadas pois uma precisa da outra para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficiente.

É o que Pereira (2010, p. 100) afirma ao enfatizar que:

Não podemos esquecer que esses segmentos (a qualidade da escola e qualidade do ensino) se interligam e se completam mutuamente, ou seja, a ausência de um pode prejudicar a concretização de ações que levam a uma educação de qualidade.

Outro fator que me levou a estudar o tema está no obstáculo enfrentado pela população do campo em conquistar seus direitos devido a omissão e esquecimento dos problemas enfrentados na zona rural. Como abordam Arroyo (2004, p. 8) o silenciamento e o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas, é um dado histórico que se torna preocupante, somente 2% das pesquisas dizem respeito a questão do campo não chegando a 1% as que tratam especificamente sobre educação escolar no meio rural.

Outro fator determinante em meu interesse pelo tema está na riqueza dessas escolas multisseriadas no Pará. Segundo Gonçalves, Rocha e Ribeiro (2010, p. 102) no Pará existem 11.573 escolas que oferecem ensino fundamental, destas 7.741 são multisseriadas (66,89%) e, entre essas, 7.669 são rurais (91,1%). É preciso reconhecê-las ao invés de negá-las e criar debates que busquem criar possibilidades da qualidade estrutural e do ensino nessas escolas.

Este estudo apresenta potenciais, tanto para colocar em evidência o debate sobre a multissérie quanto para problematizar questões mais amplas que se mostram como plano de fundo, a exemplo das condições sociais de professores e alunos do campo.

Com o intuito de organizar uma linha de raciocínio, para o realizar da pesquisa, apresentamos os seguintes objetivos:

## 1.2 – Objetivos

### Objetivo Geral

- Verificar de que forma os professores das classes multisseriadas desenvolvem sua prática pedagógica e quais as implicações dessa prática como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

### Objetivos Específicos

- Descrever práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de classes multisseriadas;
- Identificar estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das práticas de ensino em salas multisseriadas;
- Analisar os desafios e as possibilidades da prática pedagógica dentro de uma sala multisseriada, com vistas ao desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: SEÇÃO I - Introdução, no qual apresentamos a temática, justificativa, o problema da pesquisa, o objetivo geral e os específicos, SEÇÃO II - metodologia, procedimentos, contexto Breve histórico das escolas e comunidades, lócus da pesquisa, percurso histórico das escolas multisseriadas e participantes da pesquisa, SEÇÃO III – Referencial teórico da pesquisa, constituídos por quatro subtópicos: reflexão sobre culturas, culturas paraenses, educação do campo e escolas multisseriadas: entre páginas hegemônicas e de emancipação.

NA SEÇÃO IV – apresentação e análise dos dados focamos: As práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de classes multisseriadas, Estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das práticas de ensino em salas multisseriadas, Desafios e as possibilidades da prática pedagógica dentro de uma sala multisseriada, com vistas ao desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, dos desafios e das possibilidades.

## SEÇÃO II – METODOLOGIA

Dentre os dois tipos de abordagem de pesquisa, quantitativo e qualitativo será utilizado a abordagem qualitativa, que segundo Bogdan (2007) está preocupada com a compreensão e interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas, seu propósito fundamental e a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. Sendo assim, tem o método indutivo e o foco na experiência individual, sua vantagem está em procurar compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação ou seja ela se aprofunda na compreensão dos sujeitos e fenômenos estudados.

Dentre os vários tipos de pesquisa existente o que se caracteriza para minha pesquisa é a pesquisa de campo que segundo Severino (2007) o objeto e a fonte é abordados em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados será obtida através da entrevista estruturada muito utilizada nas pesquisas de cunho qualitativo, trazendo uma interação entre pesquisador e pesquisado.

A entrevista estruturada, de acordo com Marconi & Lakatos (1999, p.94) é caracterizada pelo “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. No caso da entrevista estruturada, pode-se dizer, ainda de acordo com os mesmos autores, que diferentemente de outras técnicas ela apresenta um roteiro que é seguido sem alterações ao longo da produção de dados. Embora nas pesquisas no campo da educação seja evidenciado o uso da entrevistas semiestruturadas, no nosso caso não foi necessário alterar a proposta de instrumento aplicada aos participantes, haja vista que conseguiram responder a contento cada questão<sup>3</sup>.

### 2.1 – Procedimentos

Considerando o fato de eu já possuir uma relação com as escolas localizadas na comunidade João Batista, por meio de vivências como bolsista durante um ano e meio por meio do PIBID, os encaminhamentos para a produção ocorreram sem grandes transtornos. O contato para apresentação do projeto e produção dos dados inicial foi

---

<sup>3</sup> Apêndice B

realizado na instituição escolar para vivenciar o ambiente em que se deu a pesquisa. Após esse primeiro momento tivemos contato com as salas multisseriadas das professoras selecionadas que trabalham o primeiro, segundo e terceiro ano (primeiro ciclo). Em seguida se deu o esclarecimento as participantes relacionado ao objetivo do estudo, o consentimento de gravação da entrevista, a garantia de deixar em anônimo o sujeito pesquisado, assim como seu direito de desistir da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A teoria de coletas de dados foi a entrevista estruturada que segundo Antônio Severino (2007) é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.

A análise dos dados foi realizada em três momentos, no primeiro foi a transcrição na íntegra, em seguida se deu o procedimento de concordância por meio da audição da gravação da entrevista de maneira minuciosa, e posteriormente aconteceu a organização dos dados em um corpus de análise, por meio de temáticas analíticas para serem interpretados e analisados.

## **2.2 – Contexto**

A pesquisa será realizada na zona rural de Castanhal que fica a 68 km de Belém, possui mais de 180 mil habitantes. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Castanhal possui 29 escolas urbana e com 978 professores e no ensino regular 16.386 alunos, na Educação de Jovens e Adultos – EJA 3.449, e na educação infantil 1.129 alunos, no total de 20.964 alunos. Na zona rural possui 33 escolas e 290 professores, no ensino regular possui 2.926 alunos na EJA 252 e na educação infantil 594, num total de 3.772 alunos. Sendo assim, o número total de alunos no ensino regular e de 19.312, na E.J.A 3.701, e na educação infantil 4. 272 com o total de 27.285 alunos e 1.402 professores (SEMED, Castanhal Pará, 2017).

O local da pesquisa será no Assentamento João Batista no interior do município de Castanhal que fica a 67 km de Belém, foi escolhido pelo fato de ter duas escola que trabalha com salas multisseriadas com pesquisa feita na SEMED de Castanhal, sendo que a escola Santa Terezinha atende 25 alunos no período da manhã do primeiro ao terceiro ano e 20 alunos a tarde quarto e quinto ano, a escola José Isaias atende 30 alunos no

período da manhã do primeiro ao terceiro ano, e a tarde 25 alunos do quarto e quinto ano. Ambas escolas não atendem a educação Infantil.

### 2.3 – Breve histórico das escolas e comunidade, lócus da pesquisa<sup>4</sup>

Atualmente a secretaria de educação organiza as escolas do campo por distritos, que correspondem a duas escolas menores chamadas de escolas anexas, supervisionada por uma escola maior nomeada de escola Sede. No caso as escolas pesquisadas E.M.E.F Santa Terezinha e a E.M.E.F José Isaías pertencem ao distrito João Batista II. Entretanto ambas não estão localizadas no Assentamento, a mesma tem sua própria comunidade.

Segue a tabela abaixo para melhor compreensão:

Distrito João Batista II	
Escolas	Localidades
Roberto Remig	Assentamento João Batista
Santa Terezinha	Comunidade Bacuri
José Isaías	Comunidade Bom Jesus

Dados da Secretaria Municipal de Educação- SEMED.

A pesar da pesquisa não está totalmente centrada no Assentamento João batista é de grande importância conhecer como se deu as lutas para a apropriação das terras, pois tanto a comunidade Bacuri como a comunidade Bom Jesus tem grandes laços através do movimento pelas lutas a uma educação do campo com qualidade e da coordenação e direção da escola sede que coordenação.

---

<sup>4</sup> Parte das informações obtidas que retratam fragmentos da história da comunidade foi produzida a partir de entrevista com moradores mais antigos da comunidade que estiveram a frente das primeiras lutas em prol da terra.

## **Assentamento João Batista II**

Historicamente é imprescindível retratar que houve intensas lutas e negociações no Estado e em Brasília, depois de dois anos de luta os acampados, através do Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST. Os Sem Terra conseguiram a desapropriação da fazenda. Nessa época os próprios assentados dividiram a área por núcleos de famílias que eram 19 Núcleos com um total de 5 a 10 famílias cada, que se juntaram por proximidade ou parentesco.

O Movimento sofreu grande opressão por parte das elites às ocupações, as manifestações e os processos de formação de base, e também a estruturação física do Movimento na luta deflagrada pela ocupação de toda terra que não estivesse cumprindo sua “função social” como define a Constituição Brasileira, o MST consolidou vários Assentamentos no Estado.

É nesse bojo que se inicia a disputa pelo que veio a ser, atualmente o **Assentamento João Batista II**. No Movimento as áreas ocupadas ganham nomes de lutadores e lutadoras, para as ruas das agrovilas em homenagem aos mártires, lideranças que lutaram, perderam suas vidas pela causa dos oprimidos. Portanto, para o nome do Assentamento foi escolhido pelos trabalhadores (as) em Assembleia geral escolheram João Batista, além de ter sido advogado, foi deputado estadual, lutava pela organização das massas populares, infelizmente um dia seu sonho pela dignidade das multidões foi ceifado, pelos déspotas dessa sociedade excludente, porém, a sua luta terá sua bandeira para sempre erguida pelos continuadores do seu sonho e da sua luta pela vida com dignidade para todos de acordo com que está explícito na constituição brasileira. Nesse sentido, é importante frisar que o dois em romanos é porque já existia outra área de assentamento com o mesmo nome; os assentados souberam alguns anos depois. No entanto, permaneceu a justa homenagem porque um ser humano que se dedicou em prol de uma sociedade mais justa e fraterna deveria receber incalculáveis homenagens.

No dia 15 de novembro de 1998, contando com aproximadamente 800 famílias, de Castanhal esta ocupação tinha um objetivo central na avaliação das lideranças do movimento, que era se territorializar na região próximo a Capital do Estado, para facilitar as articulações e lutas do Movimento Sem Terra juntamente com outras entidades. Inicialmente, foi montado um acampamento em Castanhal e em seguida outras famílias

se acamparam em Belém, num local chamado Abacatal no Bairro do Aurá em Ananindeua.

O marco desse processo se deu numa grande mobilização exercida pelo Movimento, no qual vieram vários ônibus lotados de trabalhadores/as Sem-Terra de todas as regiões do Estado, e se juntaram na cidade de Santa Izabel seguindo em Marcha até Belém, esta mobilização durou vários dias, os trabalhadores acamparam nas praças públicas, ocuparam a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Foram várias negociações com o governo Estadual e até com o governo federal, nessa jornada os dois acampamentos de Castanhal e de Belém foram unificados para fortalecer-se, na conquista que até então ainda não se via nenhum avanço.

Após a desapropriação, começa uma nova etapa na organização e consolidação do Assentamento. A preocupação era como estruturar-se nessa região enquanto assentamento do MST, que era sempre mal visto por parte da sociedade, pois a mídia sempre o atacava e vendia para a sociedade uma imagem violenta e transgressora desse movimento.

Os núcleos tinham uma coordenação que se reunia todos os sábados, esses núcleos tinham também coordenadores de saúde, educação, segurança, comunicação, lazer, alimentação, formação, direitos humanos, sendo que formação e direitos humanos eram sempre representados por militantes e dirigentes. Nas reuniões discutiam-se assuntos comuns aos determinados setores como também sobre a organização política e ideológica das famílias, a necessidade de continuar-se em permanente movimento sempre que necessário.

Atualmente, se percebe muitas mudanças no processo organizativo do assentamento João Batista. Desde 2005, houve uma divisão interna fragmentando a organicidade interna, tudo que vinha sendo construído em prol da melhoria de vida dos trabalhadores e as questões: cultural, político, econômico, etc. Lideranças foram expulsas definitivamente do Movimento e outros afastados, criou-se outra associação que levou parte das famílias a serem representadas pelo Movimento da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF, logo depois se criou uma cooperativa dividindo-se a outra parte das famílias, a antiga associação ficou sem utilidade, não houve mais quem conseguisse dar funcionamento orgânico na mesma que terminou herdando muitas dívidas.

Nesse processo, existiu também a redefinição do corte dos lotes. O INCRA individualizou todos os lotes, distribuindo para todos os assentados/as cada um o seu lote individual. Desde então essa comunidade vive envolta em uma construção histórica de lutas, perdas e conquistas. O que não pode deixar de ser considerado neste trabalho de conclusão de curso.

## **2.4 – Percorso histórico das escolas multisseriadas**

### **Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha**

As escolas nucleadas Santa Terezinha e José Isaías são mais antigas que a escola sede (Roberto Remiggi)<sup>5</sup> e ambas sempre foram multisseriadas e atendem a comunidade a mais de 50 anos. Sendo assim, quando os alunos terminavam a quinta série tinham que ir para Castanhal estudar, muitos não iam por conta de não ter família ou conhecidos para hospedá-los pois não tinha passagem para veículos “só caminhos”.

Atualmente as escolas multisseriadas da comunidade tem seu prédio com boa estrutura, tem recurso (não chega a ser o bastante) que antes não tinha o mínimo, tem servente, bibliotecária, e a professora, mas para entendermos melhor essas conquistas me propus a descrever o percurso histórico dessas escolas, que mostram os desafios enfrentados da população do campo em relação a educação de qualidade.

A escola Santa Terezinha está localizada na agrovila Bacuri. Segundo os moradores mais antigos, havia algumas árvores de bacuri nas margens do igarapé, que banhava toda a comunidade, por isso, a localidade passou a ser chamada Colônia do Bacuri. Com a compra e venda de terrenos, começou a residir outras famílias de vários sobrenomes.

Nessa época não havia escola, a maioria dos colonos eram analfabetos e trabalhavam na agricultura, criavam aves e porcos, caçavam para a sua sobrevivência. Não havia transporte (veículo), pois não havia estrada, só caminhos na mata. Os colonos se deslocavam a pé, de animais, como cavalos e bois ou de canoa, pelo igarapé Bacuri, desembarcando no rio Inhangapi e chegando até a capital (Belém), através da Bahia do Guajará para venderem seus produtos. Os colonos compravam apenas roupas, pois seus alimentos eram produzidos em suas plantações na comunidade, onde tinha fartura em

---

<sup>5</sup> Atualmente as escolas do assentamento estão vinculadas a referida escola sede como anexos.

carnes, frutas, farinha, lembrou uma das entrevistadas que nos auxiliou na recomposição histórica da comunidade.

Devido a organização da comunidade através da formação da associação e outros grupos sociais em 1978, a Colônia do Bacuri passou a se chamar Agrovila Bacuri, no ano de 1982 foi construído o posto médico, após alguns anos a Igreja Católica, tendo como padroeira Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Em 1978 foi construído a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha. Antes da escola, as crianças estudavam nas casas da vila, onde não tinha o mínimo de recurso, a professora só tinha os alunos, o caderno e a caneta. A professora Lúcia de Oliveira era coordenadora, faxineira e merendeira, fazia de tudo.

A escola santa Terezinha sempre foi multisseriada, chegou um tempo da escola ganhar um barraco de barro para acontecer as aulas que antes eram na casa dos vizinhos, a escola tinha uma mesona, dois bancos, todos os alunos se sentavam dos dois lados do banco e ali a professora ensinava, não tinha quadro ela passava de caderno em caderno e ali era nossa aula. E todos prestavam bastante atenção pois todos queriam aprender a ler e escrever. (ex-aluna da primeira escola multisseriada da comunidade).

A referida ex-aluna continua rememorando essas conquistas e ressalta que a escola e o posto médico foram construídos na gestão do prefeito Almir Tavares de Lima em 1979, e nessa época eu lembro que quando os alunos terminavam a 8<sup>o</sup> serie tinha que ir para cidade estudar

A comunidade foi se modernizando com a chegada de mais famílias, comerciários, fazendas, estradas e transporte. As atividades agropecuárias trouxeram com ela os desmatamentos, devido a implantação de várias fazendas, assoreamento, afetando os igarapés, não sendo mais possível o tráfego de canoas e jangadas.

Hoje a comunidade apesar de apresentar-se moderna no que se refere a transporte, acesso, comércios e infraestrutura, Dona Malvina (ex-aluna) lamenta que essas modernidades tirou a tranquilidade na convivência entre famílias e vizinhos, trouxe a poluição sonora, aumento do fluxo de pessoas e veículos e além de problemas relacionados.

Os moradores encontraram facilidade de deslocamento para cidade, pois a estrada que dá acesso a BR-316, quase sempre está em ótimas condições para o tráfego de carros e pedestres. As crianças e jovens tem oportunidade de estudar na própria localidade ou na

sede do município, pois podem contar com o transporte escolar que levam até Castanhal ou comunidades vizinhas.

### **Escola Municipal de Ensino Fundamental José Isaías**

A comunidade Bom Jesus originou-se com a chegada de onze famílias em uma área de mata virgem. Chegando uma após a outra, assim as famílias começaram o desmatamento para suas plantações.

As duas primeiras famílias que chegaram foram o Sr. Lazaro e a Sr.<sup>a</sup> Latife (ambos já falecidos). Mais tarde vieram a dos senhores José Monteiro, Silvino, José Dantas, Joaquim Olímpio, Guilherme, Manuel Amando, José Anjo, Mestre Chico e Miguel Macena.

As famílias não tinham nenhum parentesco, advinham de outras localidades, apossavam-se de grandes extensões de terra para morar e trabalhar na agricultura. Durante muitos anos as famílias moravam distante uma das outras,

Depois de alguns anos, alguns começaram a vender seu terreno e foram embora, o Sr. Silvinho resolveu lotear seus terrenos e vende-los. Foi a partir desses loteamentos que se originou a vila conhecida como Travessa 20 Ianetama. Mais tarde no ano de 1999 os Senhores José Ramos, Rodolpho, Olívio Costa e Valdemar, Compradores dos lotes de terra do senhor Silvinho, criaram a primeira associação comunitária batizando o Lugarinho de vila Bom Jesus.

A vila Bom Jesus está localizada a parte centro-Oeste do estado do Pará pertencendo ao município de Castanhal, limita-se ao Norte com a rodovia Castanhal São Domingos do Capim- Pr-127, a Leste com fazendas e terrenos agrícolas a Oeste com a comunidade Perpetuo do Socorro vila Bacuri e ao sul com o rio Inhangapi.

Em 1995, no governo do prefeito José Ferreira Nobre, a comunidade Bom Jesus solicitou a construção de uma Escola para seus filhos, mas a prefeitura não pôde construir o prédio, e a Sr.<sup>a</sup> Adelaide Monteiro cedeu um barracão para funcionar a escola. A escola não tinha cadeiras, os alunos sentavam na folha de bananeira, não tinha quadro, era apenas o professor e o aluno. Reuniam-se alunos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano para apenas uma professora ensinar, mesmo com todas as dificuldades os alunos aprendiam a ler e escrever.

Em 2001 foi construído o prédio da atual escola, recebendo o nome de José Isaías em homenagem ao esposo da Sr<sup>a</sup> Adelaide. Atualmente a escola possui uma secretaria, uma sala de aula, uma sala multifuncional, uma copa, um refeitório, um depósito de merenda, um depósito de material de limpeza, dois banheiros e um arquivo. A mesma conta com um quadro de funcionário: duas professoras, duas serventes e um vigia, e um total de quarenta e três alunos distribuídos em duas turmas multisseriadas.

### **1.6 – Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa duas professoras que trabalham sendo que a professora Indignação tem 5 anos em salas multisseriadas e a professora Resistencia 25 anos ambas trabalham com as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano, portanto, que corresponde ao primeiro ciclo do ensino fundamental. As referidas professoras foram escolhidas devido sua experiência adquirida, no decorrer de sua experiência de anos de trabalho em turmas multisseriadas além das diferenças de moradia pois uma mora no campo e trabalha no campo, enquanto outra trabalha no campo, porém mora na cidade. Além desses critérios de inclusão também adotamos a disponibilidade para participar da pesquisa.

## SEÇÃO III – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

### 3.1 – Reflexões sobre culturas

A cultura foi estudada de várias maneiras, e discuti-la de um ponto de vista inovador se torna um desafio, mas podemos apreende-la juntamente com seu processo de construção histórica, e assim compreender alguns pontos imprescindíveis para a discussão do tema proposto, como: a ideia de uma monocultura, a ideologia de alta cultura, baixa cultura e a cultura como justificativa de dominação e exploração.

Durante muitos anos a cultura foi conhecida apenas por suas produções como: materias artísticos, filosóficos, científicos, literários etc, neste sentido Alfredo Neto (2003) aborda que a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural.

Esta visão foi concebida pelos Alemães no século XVIII onde a cultura passou a se chamar “*kultur*”, pois a mesma tinha como essência contribuir com a humanidade no sentido de representar o mundo através de suas produções, isso fez surgir uma ideologia de superioridade, o que levou o resto da sociedade tê-la como modelo e alvo a ser atingido é o que retrata Alfredo Neto (2003, p.7) quando ressalta que:

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.

Sabe-se que essa maneira de pensar a cultura levando em consideração apenas a produção material de um povo sem pensar nas questões imateriais como; saberes sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades, cria-se uma pesquisa sobre cultura, analisada apenas na superfície, onde o partilhar de ideias e valores dentro de um determinado povo não é compreendido dentro do universo simbólico. É o que enfatiza Brandão (2009, p. 717) ao afirmar que:

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados – como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto –, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Se a cultura é pensada somente a partir de suas produções materiais, o indivíduo perderá as únicas características que os diferenciam dos animais; a naturalidade humana de se pensar e, por meio disso, construir histórias. Segundo Brandão (2009) a diferença entre os humanos e as abelhas ou os castores – que também constroem casas e diques – é que nós, antes de levantarmos a casa do chão, a desenhamos em nossas mentes. Somos, como os outros animais, seres naturais. Mas, à diferença deles, somos naturalmente humanos. Isto é, seres que culturalmente constroem os mundos em que vivem, ao invés de naturalmente habitarem os ambientes em que existem.

Dessa forma deixamos de ser apenas seres coletivos, como as abelhas, e passamos a ser seres sociais, que se relacionam através de saberes e valores, que moldam as maneiras de pensar e agir, e a forma como se relacionam consigo mesma, com os outros e o mundo, esse processo dialético do indivíduo e por consequência do mundo faz surgir diferentes povos.

Entende-se a partir dessas concepções que a cultura é sim toda a produção material de um povo, mas ela não se resume a isso, pois através de cada produção material existem símbolos e valores imateriais atribuídos a elas que se comunicam com o mundo por meio da arte, filosofia, literatura etc. Brandão (2009, p.719) sintetiza essa ideia da seguinte maneira:

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte.

Fazendo essa análise do modelo de monocultura através da pesquisa de Alfredo (2003) com os estudos de Brandão (2009) podemos enfatizar que através dessa ideologia passou a existir a concepção de alta cultura e baixa cultura, onde alguns indivíduos eram

cultos e outros não, isso gerou a busca constante em querer ter cultura, não a cultura própria de um povo, mas a cultura do povo, pois a mesma passou a ser considerada superior as demais.

Essa ideologia continua mesmo com o passar do tempo, conseguimos analisar essa concepção a partir da cultura urbana sobre a cultura rural, que conseguiu criar a ideia que os saberes do campo são inferiores ou até insignificante, se comparado com os sabres da Cidade, isso causa uma dominação ideológica no sentido que, tudo que está na cidade é de qualidade melhor e indicado, e tudo que estar no campo é desqualificado, ruim e preconizado.

Na letra da música Mosaico de Ravena essa questão pode ser melhor percebida quando retratando a cultura paraense

Vão destruir o Ver-o-Peso  
Pra construir um Shopping Center  
Vão derrubar o Palacete Pinho  
Pra fazer um Condomínio  
Coitada da Cidade Velha,  
que foi vendida pra Hollywood,  
pra se usada como albergue  
no novo filme do Spielberg

Quem quiser venha ver  
Mas só um de cada vez  
Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês

A culpa é da mentalidade  
Criada sobre a região  
Por que é que tanta gente teme?  
Norte não é com M  
Nossos índios não comem ninguém  
Agora é só Hambúrguer  
Por que ninguém nos leva a sério ?  
Só o nosso minério

Quem quiser venha ver  
Mas só um de cada vez  
Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês

Aqui a gente toma guaraná  
Quando não tem Coca-Cola  
Chega das coisas da terra  
Que o que é bom vem lá de fora  
Transformados até a alma  
sem cultura e opinião  
O nortista só queria fazer  
parte da Nação

Ah! chega de malfeitores  
Ah! Chega de tristes rimas  
Devolvam a nossa cultura!  
Queremos o Norte lá em cima!  
Por quê? Onde já se viu?  
Isso é Belém!  
Isso é Pará!  
Isso é Brasil!

Dentre os muitos desafios de se pensar a educação do campo existe uma questão que é pano de fundo em relação ao processo de escolarização das crianças. Trata-se de valorizar a cultura local que, em grande medida, ocupa o cotidiano dos estudantes. Reconhecer as condições existenciais e as marcas culturais significa correlacionar o conhecimento historicamente acumulado com o contexto no qual se vincula o educando. Assim, a exemplo da letra da música anteriormente apresentada, precisamos combater projetos da educação que não só desconhecem como desvalorizam e desrespeitam a nossa cultura.

A educação do campo deve ser para o aluno do campo o reflexo dos elementos identitário que os constituem. Sua cultura deve ser ponto de partida e de chegada para qualquer processo de escolarização que se julgue comprometido com a transformação da sociedade, com vistas a garantia dos direitos, não só a educação, mas a todos os direitos fundamentais da pessoa humana.

### **3.2 - Culturas Paraense**

A cultura popular amazônica refere-se aos diversos modos das classes e dos grupos populares da Amazônia de produção e reprodução social da realidade, apontadas nas condições de vida locais, nos saberes, nos valores, nas práticas sociais e educativas, no simbólico e no imaginário de uma variedade de sujeitos habitantes de áreas de terra firme, várzeas e igapó, em localidades rurais e urbanas da região. (RODRIGUES, 2007).

De acordo com autor supracitado os sujeitos são camponeses, ribeirinhos, quilombolas, índios, pescadores, assentados. Sendo assim, podemos dizer que dentro do território amazônico Paraense existem múltiplas culturas e o foco deve estar em como se dá a produção e a transmissão de saberes e práticas culturais no decorrer do processo educacional, fazendo com que a Amazônia deixe de ser apenas objeto de estudo sobre a

preocupação ecológica onde os discursos ambientais é mais preocupante e enfatizado que os problemas enfrentados pelos sujeitos que moram na imensidão da planície às margens dos rios, ou pequenas, médias e grandes cidades.

É neste contexto que Rodrigues (2007, p.30) retrata que os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura, exigindo um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização, pois, todo saber tem valor e maneiras específicas de desenvolvimento. A cultura neste contexto, faz parte do existir humano pois o mesmo está em constante transformação, pois, somos aquilo que fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos. Rodrigues ao se referir a Duarte Jr (1991, p.17) destaca que:

O homem constrói o mundo. Imprime um sentido às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa, e então age, construindo o que imaginou. Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física, que existe também enquanto possibilidade; que existe como um vira-a ser. Em suma: um mundo simbólico.

Há uma dialética entre o sujeito e o mundo pois, ambos sofrem intervenções um do outro isso faz com que o mundo ganhe significados. Segundo Rodrigues (2007, p.35) entender a cultura como um processo de construção imaginária da realidade, significa entendê-la como um processo de comunicação onde existem conflitos, poesia e o cotidiano.

É neste sentido que para Rodrigues ao citar Jesus (2007, p. 37) e sua cultura em Gramsci adere a quatro dimensões ente elas a dimensão política:

[...] No sentido de sua posição em discutir e questionar os discursos ideológicos; cognitivo, pois indica concepções de mundo e vida como: valores, saberes, ideias, representações e ações. Dinâmica: por seu comportamento contraditório que coexistem simultaneamente, totalizadora pois integra o cotidiano, o lazer, a fábrica, e a religião.

Para Rodrigues (2007) assim como existem classes sociais existem classes culturais onde uma se sobrepõe a outra há, portanto, uma hierarquia cultural, isso é observado dentro da questão campo e cidade, pois há uma ideologia de superioridade da cultura urbana sobre a do Campo além das precárias condições de vida esses são alguns fatores que estimulam a intensa migração campo-cidade. É o que aborda Hage (2006, p. 4) quando afirma que:

[...] entendemos que o enfrentamento dos graves problemas que afligem a multissérie para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que

envolvem a realidade sócio-econômica-política-ambiental, cultural e educacional do campo, em que se destacam: a degradação das condições de vida, que resulta na intensificação da migração campo-cidade; e o fortalecimento de uma concepção urbano-Cêntrica de mundo que generaliza a ideia de que o meio urbano é superior ao campo.

Outro fator decisivo para a migração é oferta de educação oferecida ao Campo, pois quanto mais perto da zona urbana, melhores são as oportunidades de educação, e quanto mais próximo ao Campo pior as oportunidades do ensino. É o que Hage (2006, p. 1) afirma quando ressalta que:

No desenvolvimento histórico do sistema de ensino em nosso país, o fator de localização da população se constitui enquanto elemento intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população.

Neste contexto, cultura local é invadida pelos referentes culturais hegemônicos do capitalismo, da sociedade dominante e do consumo, modificando modos de vidas, valores, impulsionado o processo migratório e gerando intensos conflitos socioculturais e ambientais.

Para Rodrigues (2007) a pressão econômica do capitalismo sobre o modo de produção de subsistência (expansão do latifúndio, das madeireiras, da pesca industrial), a maior dependência das populações rurais a vida urbana o poder simbólico das instruções educativas, religiosas, e comunicativas sobre as comunidades de camponeses, provocam mudanças e conflitos em torno da cultura amazônica.

Esses fatores prejudicam no processo de construção do sujeito do campo, pois os valores dessa identidade perdem forças, dentro da ação de outras culturas idealizadas como superiores, mas é importante enfatizar, nenhum indivíduo nasce pronto mas se constrói, sendo assim, o surgimento do homem surge com o surgimento da Cultura. Daryrell (1996, p.141) destaca:

Nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano.

É neste processo de construção que o sujeito do campo vem perdendo sua identidade, devido à forte opressão sofrida pelo sistema, que repassa a ideologia fracassada de quem mora no interior é inferior, isso faz com que o indivíduo através do

convívio construa em si e em outros, esse modo de pensar preconceituoso adquirido através de seu povo, pois a cultura é obtida em meios aos traços característicos de seu povo. Queiroz (2012, p.5) contribui com esse entendimento ao destacar que:

O ser humano se constrói dentro de seu meio de convívio. É por meio da linguagem, da convivência que ele molda o mundo e constitui a sua identidade enquanto sujeito histórico cultural. Ele não nasce possuído de uma cultura, mas adquire no seu meio os traços característicos de seu povo e os (re) significa ao seu tempo e espaço, como também necessidades e aspirações de vida.

Segundo Santos (2003, p.150) “Na verdade, a escola existente no Campo, tem-se estabelecido como um forte mecanismo de aniquilamento da cultura local, através da imposição de uma cultura “urbanocêntrica” e é, por consequência, um fator que tem estimulado o êxodo rural”.

A preocupação em relação a essas escolas estar no fato que elas estão no campo, mas não são do campo, muito menos pensada em valorizar a cultura do mesmo, isto faz com que o ensino seja passado sem considerar as realidades e vivências dos alunos.

### **3.3 – Educação do campo**

Com base na publicação denominada A I Convenção por uma Educação do Campo, ocorrida em 1998, passamos a apresentar alguns desdobramentos e implicações desse evento para a educação do campo não só no Pará, mas no Brasil como um todo. A referida publicação é representada por vários organismos nacionais e internacionais a serem apresentados a seguir.

A maioria das conquistas educacionais no Brasil foram alcançadas por meio de lutas, dentro da educação do campo não foi diferente, vários movimentos surgiram a partir de 1996, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Universidade de Brasília – UnB, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF se uniram para coordenar e preparar a realização da "Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, ocorrida entre os dias 27 e 31 de julho em Luziânia/GO.

Este evento proporcionou um encontro de 23 estados, onde diversos profissionais, instituições e movimentos sociais que trabalham educação na zona rural, se reuniram para dialogar com as experiências, limites, possibilidades e analisar dificuldades que permeiam a educação do campo. O evento avaliou as melhores experiências pedagógicas trazidas pelos educadores do campo dentro das seguintes temáticas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, profissional e educação de jovens e adultos.

O intuito deste evento era criar um projeto Nacional que possibilitasse uma reflexão sobre a elaboração de uma proposta de educação do campo que contribuísse a colocar a importância do meio rural na agenda política do país. Neste intuito, as entidades promotoras (CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF) assumiram a tarefa de organizar a Coleção “Por Uma Educação Básica do Campo”, que tinha como objetivo alimentar as reflexões e mobilizações em torno de uma proposta educacional específica para o meio rural.

A partir dessas discussões se levantaram bastantes pesquisas sobre as problemáticas e os desafios da educação do campo e a mesma passou a ter mais espaços dentro dos debates em faculdades e projetos de pesquisa e extensão para se pensar em adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural.

Dentro das discussões levadas a conferência é evidente que os educadores e educadoras do campo tentam reverter a imagem deformada da educação rural e do povo do campo. Segundo Arroyo (2012) as problemáticas enfrentadas pela educação do campo estão inseridas na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda a seus reais interesses. A conferência mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Ainda considerando todas as mobilizações feitas por grupos, organizações e movimento popular com o intuito de lutar pelos interesses dos menos favorecidos ainda existe uma lacuna no que diz respeito a execução dos debates e pesquisas elaboradas até os dias atuais. Para Maria Prazeres (2011, p.1)

Apesar dessa adesão no que tange as políticas públicas, o que tem sido legitimado não tem sido suficientemente satisfatório para atender as necessidades destes sujeitos. Nesse sentido, na modalidade da Educação do

Campo, apesar de alguns avanços na legislação, suas insuficiências ainda são latentes se observarmos a realidade da educação e das escolas do campo.

Podemos afirmar após essas discussões que a educação do campo ainda é uma utopia, pois para que a mesma exista é preciso uma mudança de currículo e na própria resistência de alguns profissionais da zona rural. Entretanto, isso não impedi que as instituições e os próprios educadores realizem atividades com princípios que vissem o respeito e a valorização a cultura e aos saberes que permeiam o sujeito do campo.

### **3.3.1 – Escolas multisseriadas: entre práticas hegemônicas e de emancipação**

Os estudos sobre a escola multisseriada geralmente se posicionam contra ou a favor dessa forma de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, é neste contexto amazônico, marcado por territórios rurais complexos, onde as distâncias são enormes, as comunidades são pequenas e os recursos são escassos, a multissérie tem algo a oferecer. Segundo Fábio Santos (2010), nas escolas multisseriadas "nascem pistas para pensar alternativas curriculares que considerem a diferença como possibilidade de aprendizagem". No mesmo sentido, Santos e Moura defendem ao se referir a Silva, Camargo e Paim (2010, p. 36) quando abordam que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficiente de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por partes dos alunos. Um conjunto de fatores, tais, como, compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada a busca por formação), parece desempenhar um papel importante nessas escolas.

Outro ponto a ser analisado é o fato dos nossos cursos de formação de professores não preparem os futuros docentes para atuarem nessas turmas ou mesmo no contexto rural. Segundo Hage (2010), a solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, entre outras são problemáticas enfrentadas pela unidocência das escolas/classes multisseriadas.

Além disso, há uma precarização histórica na oferta de educação às populações do campo, feita geralmente por turmas multisseriada, onde o professor não consegue qualificar seu ensino, pois o governo não investe nessas escolas. Barros et al (2010, p.30) aborda ainda que:

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico –político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir.

Ainda se tratando sobre os pontos que precisam melhorar em relação a multissérie temos um fator decisivo para uma possível garantia da prática pedagógica; a reforma do currículo das escolas do campo, pois o mesmo não foi desenvolvido para atender suas especificidades, e sim das necessidades urbanas é o que aborda Moura (2003, p.19) que a escola foi historicamente fiel aos princípios culturais da elite, a mesma vem sendo desenvolvida por várias décadas e que não houve questionamentos quanto seus métodos/finalidades muito menos quanto sua prática pedagógica em classes multisseriadas.

É neste sentido que o currículo das escolas do campo deve pensar sobre a realidade onde a escola estar inserida, pois isso será determinante ao elaborar qualquer projeto que visa o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem, fazendo surgir a partir dessa reflexão novas práticas pedagógicas que atenda a necessidade das escolas multisseriadas ao invés de negá-las e até mesmo rejeitá-las.

Os Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA, 2010, p. 186) abordam que:

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

É através dessa reforma no currículo das escolas do campo, que vão surgir novas práticas pedagógicas que irão trabalhar dentro da realidade dos alunos e dos recursos oferecidos pelo próprio campo (natureza) trazendo para dentro das escolas a valorização do trabalho agrícola, e o fortalecimento da identidade da população camponesa. Será essa metodologia que irá trazer o campo para dentro das escolas multisseriadas. É o que Medrado (2012, p. 11) afirma:

Essa metodologia resgata a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo no campo, que utilizando diferentes procedimentos (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc); recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) e espaços (a comunidade, florestas, cerrado, roça, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc), vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada á realidade do campo. Grifo do autor

Dessa maneira, é importante pensar estratégias para que essa realidade do campo seja passada pelo professor como forma de fortalecer e valorizar a identidade da população do campo, fazendo com que os mesmos sejam conhecedores de seus direitos e deveres, para então reivindicar por uma educação de qualidade dentro e para o campo.

## SEÇÃO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nossa discussão em torno da multissérie, vivenciada em contexto escolar do campo chega no momento em que, por meio das vozes de duas professoras que atuam diretamente nesse tipo de organização escolar e de arranjo curricular, passamos a refletir sobre a forma como essas professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas, bem como as implicações dessa prática como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A partir da incursão na comunidade João Batista II é possível apresentar um conjunto de questões que atravessam a cotidianidade dos processos educativos escolares nessa comunidade, quais sejam, as práticas pedagógicas na turma multisseriadas, bem como os limites e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental a partir dessas práticas.

Desse modo, passamos a apresentar as discussões divididas da seguinte maneira: 5.1 – Práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de classes multisseriadas; 5.2 – Estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das táticas de ensino em salas multisseriadas; 5.3 – Desafios e as possibilidades da prática pedagógica dentro de uma sala multisseriada, com vistas ao desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

### **4.1 – As práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de classes multisseriadas**

A entrada no campo para a produção dos dados nos emprenha de muitas questões perturbadoras em relação ao que se vai encontrar em termos de retorno daqueles com os quais iremos dialogar. Em se tratando das professoras<sup>66</sup> que assumiram a responsabilidade de se constituir como sujeito da pesquisa, destacamos que esse encontro se deu de modo tranquilo e receptivo. Possivelmente pelo fato de já termos uma ligação com o

---

<sup>66</sup> A identidade de cada professora participantes será preservada. Para tanto, trataremos cada uma com um codinome, assim definido: Professora resistência e Professora Indignação. Os dois termos (resistência e indignação) são assumidos no debate sobre educação do campo e multissérie como formas motrizes em prol de um projeto de sociedade e de educação para a igualdade entre todos indistintamente.

assentamento João Batista II, em função do tempo de PIBID, o diálogo com as professoras se deu de modo a contribuir para a produção dos dados.

As práticas pedagógicas podem ser entendidas a partir de vários prismas. No nosso caso, trataremos como práticas vivenciadas cotidianamente e por professores na relação com os alunos e não se restringem as atividades curriculares oficiais. Esse entendimento é baseado na ideia de que não existe uma definição de prática pedagógica que dê conta da complexidade do termo, isso porque as práticas ou a prática são pautadas em visões de mundos orientadas por perspectivas epistemológicas que podem variar substancialmente. Significa dizer que a prática pedagógica “consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia” (VERDUM, 2013).

No caso das duas escolas pesquisas foi possível perceber que ambas atuam a partir da lógica estabelecida pelo (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) PNAIC, o qual apresenta encaminhamentos definidos como sequencias didáticas específicas para as escolas multisseriadas.

De acordo com a Professora Indignação, a sua prática pedagógica se constrói da seguinte maneira:

*[...] eu pego um tema e desenvolvo uma atividade pra uma semana, essas atividades são interdisciplinares ou seja, abrange todas as área de conhecimento, e dentro da sequência por exemplo se eu for trabalhar língua portuguesa, de acordo com a série eu vou aumentando o nível de dificuldade, de acordo com o que se propõe trabalhar com eles.*

Segunda a Professora Resistência na sua prática pedagógica ela tenta:

*[...] buscar para dentro de sala de aula o que contempla o que o aluno está necessitando aprender, trago a realidade deles para sala de aula, trabalho com materiais concretos, abstratos, o lúdico para que eles compreendam melhor o que eu desejo que eles aprendam.*

A partir dos discursos das professoras é possível apresentar algumas reflexões que julgamos elementares em relação a discussão das escolas multisseriadas. Enquanto a Professora Indignação apresenta com conjunto de ações que se constituem como reflexo

de um programa de formação do governo federal (PNAIC), a professora Resistência, por sua vez, evidencia um projeto de escola vinculado ao movimento de discussão da educação do campo promovido por movimentos sociais e universidade.

Quando assume a sua prática pedagógica à luz das demandas oriundas dos estudantes, sua posição revela um modelo de educação que se compromete com o sujeito no contexto de seu pertencimento. De acordo com Hage (2006) a educação nas escolas multisseriadas assumem a “realidade sócio-econômica-política-ambiental, cultural e educacional do campo como base” do seu existir.

Com base no discurso das duas professoras é possível perceber diferenças nas ações pedagógicas de ambas. Existe uma questão identifi ca por meio do perfil sócio profissional das professoras que, talvez explica as diferenças em relação as suas práticas. Enquanto a professor que reproduz a lógica de um projeto de educação genérico e que não atende a especificidades da realidade na qual desenvolve sua a profissão não é residente e nem oriunda da comunidade (Professora Indignação), a professora Resistência é moradora e originária da comunidade, atuando como professora desde 1992 na comunidade.

Essa é uma questão relevante porque alguns estudos indicam as implicações de quem é originário e residente das comunidades do campo, bem como para quem não é. Tem sido evidenciado que, existir ou não uma relação orgânica com a comunidade implica diretamente no tipo de educação desencadeada na sala de aula. De modo geral, as professoras que são oriundas e residentes nas comunidades nas quais atuam assume posicionamentos diferenciados dos demais, ou seja, assumem como parte do processo educativo, a dinâmica do lugar, as referências socioculturais e as lutas político-sociais.

Outro ponto importante abordado dentro da pesquisa que está diretamente relacionado a prática pedagógica foi a questão de como se dá o processo avaliativo dentro em uma sala multisseriada, e mais uma vez a professora indignação usa o projeto do governo PNAIC como modelo de sua prática pedagógica. Avaliando seus alunos da seguinte maneira:

*Dentro do PINAIC vem uma tabela dos níveis onde se faz a atividade diagnóstica onde eu avalio os meus alunos, eu utilizo também muito auto ditado pois me auxilia a visualizar a dificuldade do aluno e saber se ele está na fase sílabica ou pré sílabica, sílabica alfabética e assim dá pra avaliar.*

Enquanto a professora resistência desenvolve seu método avaliativo conforme:

*[...] O desenvolvimento através das atividades individuais e no coletivo, e percebo que esse desenvolvimento chega a ser mais significativo que em uma turma seriada, pois não percebo grandes dificuldades na compreensão dos conteúdos, pelo contrário um ajuda o outro isso facilita o aprendizado.*

A partir da fala das professoras é possível analisar a diferença do método avaliativo, com base na concepção de avaliação que orienta seu fazer pedagógico. Inegavelmente, é evidenciado contradições entre um e outro fazer pedagógico e por conseguinte no desenvolvimento das crianças.

Se por um lado uma das professoras expressa o que comumente se vivencia no contexto das salas de aulas, sejam elas seriadas ou multisseriadas e em alguns casos até no próprio ciclo, por lado fica evidente perspectivas pedagógicas construídas no exercício da profissão pautada no entendimento de no processo de formação a avaliação é instrumento que se coloca a favor do processo educativo e não o contrário disso.

Quando Aves (2004) apresenta a experiência da escola da ponte de Portugal, deixa claro que o processo educativo ali vivenciado prima pelo entendimento de que a ajuda mútua entre alunos e entre alunos e professores é a chave para o desenvolvimento coletivo da turma. Possivelmente a professora resistência não esteve com contato direto com a experiência de Portugal, todavia, por meio da formação acadêmica e da formação política a partir dos movimentos sociais, agregou a sua condição profissional questões que ao nosso ver funcionam como pano de fundo em relação ao seu fazer pedagógico.

Ao tomarmos como referência o relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, Tecnologia e Ciência – UNESCO, intitulado educação: o tesouro a descobrir de (2010), assumimos o entendimento de que na escola professores e alunas constituem um processo em busca do fortalecimento de uma rede de comunicações e projeções coletivas a partir das quais é possível vislumbrar a transformação da sociedade na direção da igualdade, do respeito mútuo, da solidariedade e da ética.

Essas considerações são fundamentais para fortalecer uma concepção de prática pedagógica no contexto das escolas multisseriadas que reconhece a educação como prática que se constrói em educadores e educação sem assimetrias, pré-conceitos ou

enquadramentos que desconhecem a contextualidade sociocultural do educando e, por consequência disso implicam no desenvolvimento de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Quando a prática avaliativa expressa o entendimento do aluno como um sujeito de direitos, de direito ao aprendizado, esse entendimento reflete diretamente no tipo de prática assumida pelo professor. Se de um é percebido a permanência de um modelo tradicional e por outro uma perspectiva emancipatória, isso nos aponta para possibilidade de superação de práticas pedagógicas que se sustentam numa visão de educação para todos e para a transformação.

Um outro ponto constitutivo da discussão sobre a prática docente é a identidade discente. Em relação ao fortalecimento da identidade dos alunos como sujeito do campo as professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas voltadas a realidade dos mesmos, pois reconhecem a importância de mostrar aos alunos a estima por seus “valores” culturais e regionais. De acordo com a professora indignação o fortalecimento da identidade dos alunos se constrói:

*Com o cotidiano dos alunos dentro de sala, semana passada nós trabalhamos o texto de João o pé de feijão e como temos uma horta nós plantamos o feijão, depois de alguns dias colhemos e fizemos baião para o lanche. Todos os alunos têm experiência no plantio pois ajudam a família na agricultura, percebi que foi a melhor aula que já dei durante esses cinco anos de trabalho, trazer a realidade deles para sala de aula foi ótimo.*

Professora Resistencia:

*Trabalho diretamente a realidade deles dentro de todos os conteúdos, inclusive o uniforme deles tem o símbolo da mandioca e da pimenta do reino que é o que eles trabalham na comunidade, eu tento fazer com que eles assumam sua identidade com orgulho pois, muitos sentiam vergonha das raízes deles.*

Fica evidente que os conteúdos apresentados pelas duas professoras relacionados ao reconhecimento da dimensão identitária dos alunos no processo educativo apresentarem pontos de interseção, de proximidade, bem como os desafios para as professoras em fazer desse conteúdo identitário conteúdo pedagógico.

Na medida que a realidade, ou seja, a cultura é um substrato que não pode ser negado, na perspectiva de educação crítica, portanto, comprometida com a transformação social, significa que estamos assumindo um entendimento de sujeito histórico cultural que “adquire no seu meio os traços característicos de seu povo e os (re) significa ao seu tempo e espaço, como também necessidades e aspirações de vida”. (QUEIROZ, 1996, 145).

#### **4.2 – Estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das práticas de ensino em salas multisseriadas**

Inegavelmente é necessário acreditar que o modo como o professor operacionaliza sua prática colabora significativamente para que o processo educativo se estabeleça ou não. Assim, as estratégias por ele assumida são contributos indiscutíveis para se pensar em possibilidades de práticas pedagógicas à luz de uma educação, de fato, pensada e vivida no campo.

Ao tratar das estratégias criadas ou adaptadas para realizar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas a professora indignação aponta o seguinte:

*Eu utilizo bastante jogos que são orientados pelo PINAIC. O tapetinho que era o antigo cavalou, vários jogos de dados, calculadora, fita métrica, palito de picolé, tabelas numéricas cada aluno tem a sua, e de acordo com a aula vou utilizando e adaptando os materiais que eu compro e as vezes produzo. (Professora Indignação)*

Enquanto a professora resistência desenvolve suas estratégias da seguinte maneira:

*Já criei muitos trabalhos principalmente com livros didáticos, porque os livros didáticos que vem pra escola é totalmente fora da realidade dos alunos, ou seja, não contemplavam a educação do campo, sendo assim eu desenvolvi muitas metodologias relacionadas a comunidade, desenvolvemos um trabalho de pesquisa sobre a comunidade, como maquetes, o histórico, era um trabalho bem amplo que transcendia os muros da escola, isso não era oferecido pelo livro didático, e sim que o professor cria, trabalhamos um projeto chamado trilhas da Natura que retratava sobre o meio ambiente, e eu aproveitei pra levá-los para o igarapé próximo a escola para limpar e conscientizar a preservação do rio, como não jogar lixo, e*

*eu vi bastante resultado nesse trabalho. (Professora Resistência).*

É evidente na fala da professora Indignação, que a maioria de suas ações educativas dentro de sala de aula é direcionada pelo projeto do governo, PINAIC, onde os materiais, na maioria das vezes, estão prontos ou é elaborado pelo professor, sem a colaboração dos alunos. Não existe uma vivência dos alunos na criação das estratégias pedagógica da mesma, ou, se produz o material ou compra feito, isso faz com que os alunos percam a “fome” e a curiosidade pelo aprender, pois tudo já está pronto. Segundo Alves (2004) [...] “É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador”. É a fome que faz o aluno pensar, refletir e resolver problemas.

Outro ponto importante a ser analisado está no fato da professora Resistência ter retratado que já desenvolveu aula a partir da realidade dos seus alunos, ou seja, de seu contexto, de sua cultura, e percebeu que sua aula foi bastante produtiva. Ainda de acordo com a professora referida, é enfatizado que um dos grandes desafios é lidar com o currículo deslocada da realidade do campo, principalmente nos livros didáticos, sendo assim o educando tem o desafio de adaptar os conteúdos dos mesmos para dentro das realidades do campo. Segundo Hage (2010) [...] “Os livros didáticos não atentam com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo fora da realidade e da cultura das populações do campo da região[...]”.

Sendo assim, na fala da professora Resistencia é possível analisar três pontos importantes que são desenvolvidos em suas estratégias. A primeira está voltada ao que o aluno do campo necessita, isto fica evidente enquanto ao seu comprometimento em não trabalhar o livro didático como ele é, pois o mesmo não considera os saberes do campo, sendo assim é necessário adaptar os conteúdos nele apresentado para uma melhor compreensão e interesse dos alunos pelo assunto.

O segundo está na tomada da realidade dos alunos dentro de sala de aula a partir dos trabalhos produzidos sobre a comunidade onde suas histórias são estudadas e contadas aos alunos que, por sua vez, cria a partir do simbólico algo material, chamamos isso de cultura. Segundo Brandão (2009) a cultura é tanto as construções imateriais como as emoções, valores etc, como a produção material que no caso dos alunos foi representado com a maquete da comunidade.

O terceiro ponto está na utilização dos recursos que mais se tem no campo, como a natureza por exemplo. A professora resistência proporcionou aos seus alunos uma vivência que promoveu resultado imediato, não foi apenas abordado o tema meio ambiente, foi vivenciado, o que provocou uma ação dos alunos que demonstrou seu interesse pela aula, a limpeza do igarapé. Processos como esse despertam o prazer de aprender, como bem destaca Alves (2004).

Quando questionadas sobre as estratégias pedagógicas que o governo poderia criar para melhorar e garantir a realização do trabalho pedagógico e do ensino para as classes multisseriadas a professora Indignação declara:

*Deveria investir mais em jogos, porque o que temos não é o suficiente, só dá para trabalhar com a minoria dos alunos, e até em equipe o material não dá, investir mais em funcionários, tabelas numéricas que é muito importante mais murais pra facilitar o trabalho. (Professora Indignação).*

Enquanto a professora resistência alega:

*Essa é uma pergunta que sempre deixa a desejar, veja bem, as escolas multisseriadas da zona rural não tem como acabar, pois o número de aluno é insuficiente para formar turmas. De primeiro ano 5 alunos, segundo ano temos 6 alunos, não fecha uma turma, então o governo federal fez para nos ajudar, no sentido de não tirar a escola do campo foi criar as escolas multisseriadas, isso é bom para a comunidade ter uma escola que trabalhe sua realidade. (Professora Resistência).*

A professora Indignação, aponta que uma das estratégias que o governo poderia criar é investir mais em recursos, para as escolas multisseriadas, essa é uma das realidades marcantes de quem trabalha neste modelo de ensino. Segundo Hage (2010) a falta de recursos é um dos fatores que comprometem o ensino de qualidade dessas escolas.

Outra questão levantada pela professora Indignação é a falta de funcionários na escola, fator que compromete no processo de ensino aprendizagem, pois ao docente se imputa múltiplas tarefas que transcendem seu papel como professor, em muitos casos o mesmo realiza o trabalho de faxineira, merendeira, coordenadora etc, essa sobrecarga

causada pela ausência de funcionários faz com que o trabalho do professor não seja realizado com eficiência.

Embora essas questões todas apontadas pela professora Indignação sejam pertinentes, a professora Resistência traz uma questão que consideramos nuclear em relação as escolas do campo, que é a sua própria existência.

Para professora Resistência, uma das estratégias que beneficiou a população do campo foi a própria escola multisseriada, pois, a mesma defende este modelo de ensino, devido a importância que a escola traz para o fortalecimento da cultura e identidade dos camponeses, além da oportunidade de os alunos estudarem em sua própria comunidade.

Esse, a nosso ver, deve ser a primeira preocupação e comprometimento da gestão pública, a de garantir a escola no campo e para o campo, a fim de que cada criança possa gozar do direito de acesso e permanência na escola como estabelece a LDB 9.394 de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e organismos internacionais como a UNESCO e o UNICEF.

Para além de garantir infraestrutura e condições de trabalho que expressam a valorização do professor, no dizer de Gatti *et al* (2011) é necessário garantir a existência da escola em qualquer contexto no qual exista uma criança para a ser alfabetizada e que necessite de dar continuidade em seus estudos.

Com esse entendimento passamos a tratar dos limites e das possibilidades apresentadas pelas professoras do campo no exercício da sua profissão.

#### **4.3 – Desafios e possibilidades da prática pedagógica na multissérie e o desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental**

Certamente ao se falar de limites e de possibilidades estamos nos referindo a processos contraditórios comuns em sociedade como a nossa que se estruturou num modelo de classes sociais e que tem como força motriz de seu existir as desigualdades. São contradições que se revelam também nas práticas das professoras que, certamente, estão envoltas como todos nós nesse modelo de organização social, como veremos a seguir.

### 4.3.1 – Dos Desafios

*Meu maior desafio é a falta de tempo, porque aqui na escola como eu trabalho os dois turnos eu quase não tenho tempo tem o professor ora aula que as vezes vem mas é apenas 45 minutos, eu mal sento e já volto pra sala de aula, os recursos também são escassos, não tem internet, impressora, a falta de tempo e material dificulta meu trabalho. (Professora Indignação).*

*Acredito que o desafio de todo professor é fazer com que seu aluno aprenda, principalmente na multissérie pois muitos andam quilômetros pra chegar até a escola, muitos ajudam na agricultura, então ao chegar na escola é importante ter algo que chame a atenção, não importa o que será preciso eu fazer ou pesquisar, quando eu vejo que o trabalho pedagógico não tá dando certo de uma forma eu procuro outra, se meu aluno não se interessa pelo assunto eu mudo a metodologia e busco fazer algo inovador, isso é um desafio diário pois demanda tempo e criatividade. (Professora Resistência).*

*Tem dias que eles estão mais dispostos, tem dias que eles chegam muito cansados pois a maioria ajuda os pais na agricultura, eu procuro estimular eles para não deixá-los desanimar por que é difícil alguns andam quilômetros até chegar onde passa o ônibus pra vim pra escola. Sem falar que a maioria dos pais não sabem ler e escrever para ajudar os filhos na lição de casa, e raramente vem a escola pois não tem tempo. Aqui na escola a gente já sabe que só pode fazer reunião com os pais na terça feira se fizer outro dia não dá certo devido a agricultura. (Professora Indignação).*

Os desafios apontados inicialmente pela professora indignação estão na falta de tempo em planejar uma boa aula aos seus alunos, pois a mesma trabalha nos dois períodos manhã e tarde na escola, além disso sabe-se das múltiplas funções exercidas pelo educador neste modelo de ensino. Segundo Barros e Hage (2010) “Os professores se sentem sobrecarregados aos assumirem outras funções nas escolas multisseriadas [...] Essa multiplicidade de função que adquire é vista como negativa para sua atuação profissional”.

O segundo desafio enfrentado pela professora resistência está na falta de recursos para se trabalhar dentro de sala de aula, esse desafio foi bastante retratado pela professora

Indignação durante suas falas, pois é um dos fatores que comprometem seu trabalho pedagógico, pois na maioria das vezes falta o mínimo dos recursos.

A disponibilidade de tempo dos pais também se torna um desafio para quem é professor no campo, pois o trabalho na agricultura demanda força e tempo, e muitos pais acabam não tendo possibilidade de participar das reuniões e do desenvolvimento ou dificuldades dos filhos na escola.

Essas condições sociais dos pais em relação a disponibilidade expressa declaradamente as condições sociais dessas famílias que, pela ausência de uma política pública voltada para atender as questões de ordem social, impossibilitam, as famílias de, acompanhar e contribuir no processo de escolarização de seus filhos. Tanto a LDB 9.394 de 1996 quanto O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 2010, expressam o papel fundamental dos pais na educação de seus filhos. Contudo, numa sociedade onde muitos trabalham em condições desumanas e utilizam maior parte do seu tempo para produzir o mínimo, acompanhar e colaborar com a educação dos filhos parece quase como um sonho.

Outro desafio identificado por meio da pesquisa está relacionado a saída da sala de aula em busca de formação. A professora Indignação ressalta que:

*Essas formações que a prefeitura promove que o governo promove são de grande valia, eu não perco dou um jeito de comparecer, mesmo sendo complicado sair de sala de aula, principalmente porque sou responsável pelas duas turmas, manhã e tarde, também sou presidente da associação de pais e mestres e coordeno a parte do PDDE da escola, por isso é difícil sair de sala de aula porque temos que garantir o ano letivo das crianças mais eu dou um jeito peço ajuda da professora Lúcia que fica na sala de leitura, deixo atividades pra ela desenvolver com os alunos, pois é de grande valia essas formações. (Professora Indignação).*

Pode-se analisar que as múltiplas funções exercidas pela professora dificultam a mesma a organizar seu tempo. No entanto a mesma reconhece a importância das formações para seu melhor desempenho na escola multisseriada em que atua, mas isso não se faz com que se cria probabilidades de sua saída de sala de aula para se capacitar e aprimorar suas práticas pedagógica, haja vista que, infelizmente não percebemos exemplo de políticas de formação em nível municipal. Os encontros que acontecem, de modo geral

são corridos e em alguns casos ou o professor precisa pagar alguém para assumir sua ausência na sala ou os alunos são penalizados.

Essa é uma questão muito importante para reflexão. Há que se garantir ao professor saídas periódicas para formação, sem que o aluno tenha perdas nesse processo de saída. É possível tomar o exemplo da rede municipal de Belém que é umas das poucas cidades do Pará que possui política de formação para professores, cuja estruturação prevê essas saídas. No caso da rede municipal de Belém, na jornada de trabalho ao professor já pé garantido esse direito e para evitar possíveis pernas às crianças durante as saídas dos professores, outros professores assumem com suas atividades (arte, informática, educação física, sala de leitura), dentre outras atividades pedagógica previstas no currículo do ensino Fundamental. Sendo assim, é possível pensar uma proposta de formação aderente a organização do trabalho pedagógico da escola.

Outro desafio apontado pelas professoras se refere ao **deslocamento dos alunos**, que segundo elas impossibilitam em muitos momentos a chegada dos alunos na escola e implicam diretamente no seu desenvolvimento. Segundo elas:

*Mesmo a escola sendo na comunidade tem crianças que residem longe e andam quilômetros em ramas para pegar o transporte escolar para poder vim para escola, não é porque é uma comunidade pequena que é tudo próximo é bem distante mesmo tem crianças que depois que desce do ônibus andam cinco quilômetros a pé pra poder chegar em sua residência. (Professora Indignação).*

*O negativo é o deslocamento das crianças até chegar a escola e a falta de acompanhamento dos pais nas atividades dos alunos por conta de não saberem ajudar os filhos. (Professora Resistência).*

Como percebemos, um desafio em comum retratado por ambas professoras está no deslocamento dos alunos até a escola, pois muitos alunos andam quilômetros até chegar no ponto onde o ônibus passa, muitos precisam acordar de madrugada para chegar a tempo na escola, isso causa um cansaço nos alunos dentro de sala de aula pelo grande trajeto percorrido em busca de educação

Na maioria das vezes esse aluno que necessita percorrer um longo caminho para escola trabalha na agricultura para ajudar sua família, neste caso o desafio do professor é

estimular esse aluno a não desistir de estudar, pois muitos se sentem tão cansados que desistem da escola, para somente trabalhar na agricultura.

Outro desafio abordado pela professora Resistencia está na falta de acompanhamento dos pais na educação dos seus filhos, pois a maioria dos pais dos alunos não sabem ler nem escrever, o que causa com que muitos pais não se sintam capazes para auxiliar os filhos no dever de casa. Barros e Hage (2010) abordam que “ [...] pais e mães não se sentem preparados para ajudar os filhos nos trabalhos solicitados pela escola, isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem[...]”.

Mais uma vez as condições sociais e de infraestrutura aparecem como pano de chão em relação aos desafios enfrentados pelos alunos e professores para que a educação do campo se concretize como uma possibilidade de formação dos alunos. Se por um lado acreditamos no potencial de uma escola que vê na cultura do aluno (BRANDÃO, 2009), ou ainda de que é necessário investir na valorização do professor que passa pelas condições de trabalho (GATTI *et al*, 2011), por outro nos deparamos com o descaso do poder público em relação as condições sociais dos educandos. São vários os exemplos de denúncias oriundas de produções acadêmico-científicas, mas também dos movimentos sociais em relação as condições precárias das escolas do campo, o que implica diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, não temos percebido atitudes que corroborem para que a escola do campo garanta a dignidade que toda criança precisa para viver seu processo de desenvolvimento e formação.

A última questão a ser tratada nessa pesquisa como desafio, mas que não esgota tantas outras que também compõem esse cenário de descaso com a educação do campo é **o desafio advindo da formação inicial**. A partir das unidades de sentidos apresentadas a seguir percebemos com mais clareza essa questão.

*Foi somente uma síntese, uma pincelada mesmo, mas você só conhece mesmo quando vem para a prática, quando eu soube que iria trabalhar em uma turma multisseriada eu fui pesquisar buscar conhecimento, metodologias e formas de estar trabalhando e alcançar meus objetivos como educadora. E para mim não foi uma coisa nova porque eu nasci no campo e estudei no campo minha alfabetização foi em uma turma multisseriada [...] (Professora Indignação).*

*Dentro da minha formação não foi abordada a realidade das escolas do campo, principalmente as escolas multisseriadas, via que muitos professores desconheciam essa realidade, quando eu falei que estudei em escola multisseriada eles ficaram surpresos, e após minha formação percebi que era pra ser discutido sobre essa realidade e bem trabalhada nas disciplinas de didática, por que nos saímos da universidade para ser professor da zona urbana, e quando chegamos no campo nos deparamos com uma realidade que chega a desesperar [...]. (Professora Resistência).*

Com base no discurso das duas professoras, é possível perceber que ambas não tiveram uma formação que preparasse as mesmas a trabalharem dentro do modelo de ensino multisseriado, em muitos casos os próprios professores da graduação desconheciam essas escolas, as professoras tinham o conhecimento pelo fato de terem estudados no campo em salas multisseriadas.

Podemos a partir das falas das professoras analisar que a falta de conhecimentos sobre a educação das populações que moram no campo não é abordada dentro de sala de aula mesmo que essa realidade seja alarmante em toda Amazônia Paraense. Segundo Arroyo “o silenciamento”, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas, é um dado histórico que se torna preocupante.

Podemos observar esse silenciamento na fala da professora Resistência que retrata que no período de quatro anos de sua formação não foi abordada de nenhuma maneira sobre o ensino multisseriado, e a mesma ao compartilhar sua experiência como aluna desse modelo de ensino, trouxe um espanto, no sentido do educando desconhecer uma realidade marcante na Amazônia paraense.

O desinteresse sobre o rural pode ser observado na fala da professora Indignação, pois o educando mostrou conhecer sobre o modelo de ensino multisseriado, no entanto, não abordou o assunto com a importância que o mesmo tem. Ambas educadoras só tinham um conhecimento maior sobre multissérie por terem estudado o ensino fundamental em uma escola multisseriada do campo.

Desse modo, podemos presumir que a formação inicial assim como seu descolamento para formação continuada, as condições de trabalho do professor, as condições de deslocamento dos alunos, dentre tantas outras situações denunciadas nesta e em outras pesquisas devem ser assumidas como problemas a serem resolvidos para que

a educação do campo, fato, oferece o que todo aluno do campo merece como cidadão brasileiro. No caso da formação inicial, as universidades precisam rever seus currículos para que a realidade da educação do campo não seja negligenciada e passe a fazer parte da diversidade de arranjos curriculares existentes e que expressam a diversidade sociocultural e geográfico do nosso país. É necessário que a formação inicial de base para os professores, a fim de que sejam capazes de fazer da sua prática uma prática que expresse possibilidades de transformação social.

Diante dos desafios aparecem também as possibilidades, que aos olhos das professoras justificam, inclusive a existência e permanência de turmas multisseriadas.

#### 4.3.2 – Das possibilidades

Ao se referirem as turmas multisseriadas como possibilidade de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental as professoras ressaltam o seguinte:

*Eles são bastante participativos e parceiros, isso que é interessante porque os alunos que já estão no terceiro ano ajudam os do 1° e 2° ano que são os que tem mais dificuldades e isso ajuda bastante no processo de ensino aprendizagem, tanto que eu tinha uma aluna, que não cursou a educação infantil ela já entrou no primeiro ano, sem conhecer o alfabeto os números e com a parceria dos colegas no segundo ano ela estava lendo fluentemente, e ela também era muito curiosa e sempre ia observar as atividades dos alunos do 3° ano e queria logo ter as atividades igual a dos colegas, isso incentivou bastante ela a aprender e rápido, hoje ela já está no quarto ano e é uma das melhores alunas que eu tenho. Esse caso não foi o único. (Professora Indignação).*

*Eu divido os alunos por nível de escolaridade, trabalhando com o auxílio dos maiores me ajudando com os menores, eu digo que os maiores são os padrinhos dos menores. Para incentivar o auxílio deles principalmente quando passo uma atividade que necessita do meu total apoio com os menores, ou seja, com o primeiro ano que é a turma que mais necessita. (Professora Resistência).*

É possível analisar através da fala das professoras que o ensino nas turmas multisseriadas de ambas se dá a partir de uma relação de compartilhamento e cooperação

de conhecimento, onde quem está melhor desenvolvido na leitura e escrita ajuda os que precisam aprender, desta forma, diferentes níveis se ajudam mutuamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira Alves (2004) aponta a escola da Ponte que tem como característica marcante a concepção de construção de conhecimento coletivo, sendo assim podemos dizer que as turmas multisseriadas das professoras trabalham de maneira semelhante a escola da Ponte no que diz respeito ao trabalho mútuo e coletivo de diferentes níveis, tornando possível o ensino e assim as práticas pedagógicas neste modelo de ensino.

As contribuições de Freire são pertinentes para essa reflexão quando fala da construção coletiva do conhecimento, no qual não existe hierarquia entre professores e aluno, mas que conjuntamente atuam na direção da libertação coletiva a partir da ampliação em relação a capacidade de ler a sua realidade e de nela atuar para transformar.

Inegavelmente a seriação expressa classificações e retira da escola a possibilidade e maior interação entre as crianças de faixas etárias e níveis de desenvolvimento diferenciados. As salas multisseriadas nos ensinam que é possível fazer do que parece ser, em primeira instância impossibilidade em possibilidade de aprendizagem oriundos de processos colaborativos.

Outra questão que surgiu em meio ao discurso das professoras é referente a possibilidade metodológica. De acordo com a professora Resistencia:

*Eu acredito que todo professor da multissérie deveria usar a sequência didática com seus alunos pois mesmo esse plano de aula sendo desafiador ele melhorou meu trabalho. Porque se não tivesse não sei como estaria nossas atividades acredito que deixaríamos muito a desejar. (Professora Resistência)*

Enquanto a professora indignação declarou que:

*A dificuldade se encontra na elaboração do plano de aula quando o conteúdo é bem diferente um do outro e aí eu aprendi que se eu vou trabalhar matemática com o primeiro ano nesse dia tenho que trabalhar matemática com todos claro que com nível diferente, aprendi isso com o tempo, pra não deixar a turma dividida por assunto, e isso é o que faz a aprendizagem na multissérie possível porque*

*o aluno do primeiro ano vê o segundo e o terceiro ano trabalhando diferente e ele fica querendo aprender logo pra acompanhar o ritmo dos outros colegas. (Professora Resistência).*

A partir das falas das duas professoras percebemos mais um ponto de contradição. Enquanto uma assume a lógica de uma proposta metodológica advinda de um programa que não dá conta das especificidades das escolas do campo, sobretudo, aquelas organizadas pelas turmas multisseriadas, a outra se mostra atenta a um modo de pensar seu encaminhamento metodológica de modo que a turma todo, independentemente do ano possa tratar de um mesmo campo de conhecimento com nível de complexidade diferenciados, ou seja, que atendam cada aluno dentro do seu grau de desenvolvimento.

Essa é uma lição que deveríamos levar também para as turmas seriadas, haja vista que não são poucos os casos em que em uma turma de mesmo ano se encontrem alunos em variados níveis de aprendizagem e o professor assumem uma proposta metodológica unívoca que desconsidera essas diferenças em termos de níveis de desenvolvimento.

Hage (2010, p. 10) lança luzes nas discussões que circunscreve a educação do campo na lógica da multissérie e afirma que:

Junto a esses desafios vem as dificuldades na organização do trabalho pedagógico, e na elaboração do plano de aula, por se trabalha com muitas series ao mesmo tempo, pois, a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem é muito variada.

Embora o referido autor se reporte a multissérie, suas reflexões se estendem ao que tratamos anteriormente. O planejamento é um desafio para uma escola seriada ou multisseriada que, infelizmente, não consegue atuar tendo em vista as especificidades do aluno, suas demandas individuais oriundas de seus processos particulares de escolarização ou ainda advindos da sua condição social. Embora possa parecer uma situação desafiador, a professor Resistência nos dá pistas de como processor em relação a esses desafios e transformá-los em possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa pesquisa, parece-nos aceitável que os objetivos delineados foram alcançados na medida em que descrevemos algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de classes multisseriadas a partir de duas escolas do campo, identificamos estratégias pedagógicas para possíveis mudanças das práticas de ensino em salas multisseriadas e analisamos os desafios e as possibilidades da prática pedagógica dentro de uma sala multisseriada, com vistas ao desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O percurso que transcorremos para chegar até aqui revela que em meio as inúmeras contradições, próprias de uma sociedade como a nossa, de classe, desigual, também é possível vislumbrar outras possibilidades. Tanto a professora Resistência quanto a professora Indignação podem ser tomadas como exemplo no qual as contradições se colocam como resultam de formas que operam para além do movimento do próprio professor, ou seja, revelam que a gestão pública é uma força que implica diretamente na qualidade da educação, mas revelam também o potencial da atuação do professor, sobretudo a partir de um posicionamento mais político em relação ao seu papel na educação e, particularmente na educação do campo.

Para além dos apontamentos das professoras, sujeitos dessa pesquisa, há que se destacar a partir da literatura estudada o papel dos movimentos sociais, das organizações vinculadas ao campo ou ainda outras organizações internacionais e das próprias universidades por meio de seus grupos de pesquisa, a exemplo da Universidade Federal do Pará a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, a importância dessas organizações em relação ao compromisso de pautar a educação do campo, suas contradições, bem como de assumirem frentes de discussão, denúncias e enfrentamentos para garantir educação de qualidade em qualquer espaço geográfico do nosso país.

Reconhecemos que os saberes que foram abordados durante todo o trabalho para nos apropriarmos do modo como as professoras das classes multisseriadas desenvolvem suas práticas pedagógicas, são saberes oriundos da experiência e que é necessário garantir por meio da formação inicial e continuada que a esses saberes sejam somados outros que também são importantes no desempenho desses profissionais.

Entendemos também que existem implicações dessas práticas que devem ser assumidas não só por esses professores, mas por todos que constituem essa rede do processo educativo (pais, alunos, professores, gestão pública municipal, estadual e federal, universidades, etc.). são esses agentes que conjuntamente podem atuar em relação aos desafios e apontar outras possibilidades que contribuam decisivamente para o desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, finalizamos esse processo de construção de conhecimento por meio da reflexão sobre contradições nas práticas pedagógicas de professores das classes multisseriadas no assentamento João Batista II e as implicações do desenvolvimento de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental com a certeza de que cada professor independente do modelo de ensino que assume precisa ter como característica primordial o desejo de fazer o ensino se tornar possível independente dos desafios que surgem. Tornar o ensino possível e tornar a transformação possível e o futuro diferente do que temos presenciados na atualidade.

## REFERENCIAS

ALFREDO-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Acesso em 10 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>

ARROYO. M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **por uma educação do campo.** Petrópolis: vozes,2004.

ALVES, R. **O desejo de Ensinar e a Arte de aprender.** Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004. p. 64.

BARROS, HAGE, CORRÊIA, MORAES. **Retratos de realidade das escolas do campo:** Belo Horizonte: autêntica. 2010. In: ROCHA, M; HAGE, S. (org). *Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas.* Belo Horizonte: autêntica. 2010. p. 25-33.

BOGDAN, - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Editora, 2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de pesquisa,** v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009. Acesso em 05 de Julho de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional** N. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legisla o correlata. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edi oes Câmara, 2014. Acesso de 10 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.ghc.com.br/files/Estatuto da Crianca e do Adolescente.pdf>

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003.

DAYRELL Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educa o e cultura.** Belo Horizonte: UFMG,37-161, 1996.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educa o?** Campinas, SP: Papyrus. (Cole o  gere), 1991.

DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lígia Fraga. Dicionário:trabalho, **profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. Acesso em: 24 fev. 2017. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S.de S.; ANDRÉ, Marli E.D.de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Acesso em 02 de setembro de 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

GONÇALVES, ROCHA, RIBEIRO. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo**. Belo Horizonte: autêntica. 2010. In: ROCHA, M; HAGE, S. (org). *Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas*. Belo Horizonte: autêntica. 2010. p. 49-59.

HAGE, Salomão. **a realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. In: Anais da 29º Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: AMPED, 2006. p. 1-5.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Multisseriadas**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; 2010.

MEDRADO Carlos Henrique, educação, escolas e movimentos sociais do campo. [editorial]. **Entrelaçando**, v.2, n.6, p 133 a 148, set./dez., 2012

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho**. Maceió-Alagoas, 2011.

OLIVEIRA, Valeria Rodrigues de. **Desmistificando a pesquisa científica**. Belém. EDUFPA. 2008.

PEREIRA. **Condições de funcionamento de escola do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. Belo Horizonte: autêntica. 2010. In: ROCHA, M; HAGE, S. (org). *Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas*. Belo Horizonte: autêntica. 2010. p 85-102

QUEIROZ, Milena Sodré. **Arte-educação no contexto das classes multisseriadas na comunidade da fazenda timbó em amargosa - BA.** - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Arte-educac%C3%83%C3%9Fa%C3%83%C3%89o-no-contexto-das-classes-multisseriadas-na-comunidade-da-fazenda-timbo%C3%83%C3%85-em-Amargosa-BA.pdf>. Acesso em: 25/06/17

RODRIGUES, D. et al. Cultura, cultura popular amazônica e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA- SANTOS, T. (Org). **Cartografia de saberes:** representações sobre a cultura Amazônica em prática de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007. P. 21-36.

SANTOS FILHO, José Camilo doa. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 6. Ed São Paulo: Cortez 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez 2007.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre:** educação no campo. Salvador Editora, 2010.

VERDUM Priscila. Práticas pedagógicas: O que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

## APENDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre de que forma os professores das classes multisseriadas desenvolvem sua prática pedagógica, e quais as implicações dessa prática como desafios e possibilidades de desenvolvimento das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e está sendo desenvolvida por Maria Nayara de Souza Rodrigues, do Curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA sob a orientação do Professor Dr. Francisco Valdinei. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma melhor compreensão dos desafios e possibilidades do ensino nas escolas multisseriadas assim como fortalecer o direito a educação de qualidade as populações do campo. Solicitamos a sua colaboração para participar de uma entrevista com tempo entre 40 a 60 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa será gravada. No entanto não será exposta em nenhum momento esta gravação em áudio. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

#### Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

#### Assinatura da professora entrevistada

Castanhal Pará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Apêndice B – Roteiro de entrevista****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

NOME, IDADE, ANO QUE SE FORMOU, TEMPO DE TRABALHO EM TURMAS MULTISSERIADAS.

01- Qual metodologia você utiliza para que as atividades sejam realizadas com êxito sem deixar a desejar em nenhuma das séries que compõem a sua turma multisseriada?

02- Como você avalia o nível de aprendizagem dos alunos na multissérie?

03- Você traz a realidade e ajuda a fortalecer a identidade do sujeito do campo dentro de sala de aula multisseriada?

04- Como é a elaboração do plano de aula com base em turma multisseriada?

05- Qual o maior desafio para a elaboração do trabalho pedagógico para as classes multisseriadas?

06- A disposição dos alunos interferem no processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas?

07- Como é a interação dos alunos em classe de multisseriada?

08- Quais estratégias você criou ou adaptou para realizar o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?

09- Quais estratégias pedagógicas o governo poderia criar para melhorar e garantir a realização do trabalho pedagógico e do ensino para as classes multisseriadas?

10- Você considera suficiente sua formação para atuar dentro da realidade das escolas multisseriadas?

11 – A multissérie é o modelo de organização escolar adequada para a escola do campo? Por quê?

12 – Cite os pontos positivos e negativos em atuar em classes multisseriadas?

13- Você estudou dentro de alguma disciplina da faculdade de pedagogia regime multisseriado? Conhecia essa realidade?