



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ PARFOR
FACULDADE DE PEDAGOGIA

REGIANE MENEZES DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DE PROFESSORES EM
CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
INHANGAPI-PARÁ -2018**

**CASTANHAL-PARÁ
2018**

REGIANE MENEZES DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DE PROFESSORES EM
CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
INHANGAPI-PARÁ - 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Pará como requisito
obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

**CASTANHAL-PARÁ
2018**

REGIANE MENEZES DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DE PROFESSORES EM
CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
INHANGAPI-PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Pará como requisito
obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Data da Defesa_____ de _____ de 2018.

Conceito_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento - Orientador

Profa. Dra. Ellen Aguiar da Silva – Avaliadora

Prof. Dr. Dario Azevedo dos Santos - Avaliador

**CASTANHAL-PARÁ
2018**

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai Celestial por me mostrar possibilidades, incentivo e coragem para a realização de um sonho tão almejado. Sem ele não teria chegado até aqui.

A todos os professores que lecionam em classes multisseriadas nas escolas do campo.

A Otília Cantão (*in memoriam*), colega que iniciou a trajetória acadêmica junto da turma em julho de 2014 e que agora não se encontra mais com vida, pois perdeu a mesma em um acidente muito triste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me oportunizar em realizar esse sonho tão relevante em minha vida.

Aos meus pais que me trouxeram a este mundo, que souberam me educar da melhor forma possível e sempre me ensinaram a trilhar o caminho sem passar por cima de ninguém.

A todos os meus familiares que sempre estiveram mais próximos de mim, dando forças e incentivando a prosseguir nos meus estudos.

Aos companheiros de equipe durante esses quatro anos: Maria de Fátima, Francisca, Tenilde, Sandro e Mônica, que, nesse percurso, estávamos juntos dividindo momentos alegres e tristes, um dando forças ao outro, principalmente quando sentíamos dificuldades nos nossos trabalhos.

Às professoras que me cederam as entrevistas: Karina, Maria Raimunda e Andréa Luiza.

A todos os colegas da turma de Pedagogia 08 – Plano Nacional de Formação de Professores-PARFOR, pelo companheirismo durante esses quatro anos de caminhada.

Ao corpo docente da Universidade Federal do Pará – UFPA por me proporcionar experiências inesquecíveis por meio de conhecimentos construídos que levarei ao decorrer de toda a minha vida profissional e pessoal.

Ao meu orientador Sérgio Bandeira, pelo seu esforço e dedicação, que, às vezes, mesmo distante, estava tão presente nas ligações de celular, *WhatsApp* e *e-mail* que me respondia de imediato, sempre me incentivando com elogios o que me fazia sair mais forte de cada encontro.

Credo do Educador

Creio na Educação, por que humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.

Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como tema os desafios docentes em classes multisseriadas de escolas do campo no município de Inhangapi-Pará, cujo principal objetivo consiste em analisar os desafios enfrentados pelos professores que exercem a docência em classes multisseriadas em escolas do campo no município de Inhangapi-Pará. Utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com três professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Pataueteua, todas localizadas no campo e funcionam em regime de classes multisseriadas. Como aporte teórico, elegemos autores, como Arroyo (1999); Arroyo, Caldart e Molina (2004), Brandão (2001); Caldart (2002, 2004, 2012); Hage (2005, 2011); Kolling, Nery e Molina (1999); além de legislação da educação, como a LDB 9394/96, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2008), entre outros. Com base nos dados coletados e analisados, inferimos que ainda precisa haver mais investimentos na educação que é ofertada nas escolas do campo, e que os desafios são grandes para um único professor lecionar em uma única sala de aula com diversas séries e idades em um mesmo ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas do Campo em Inhangapi. Classes Multisseriadas. Desafios Docentes.

ABSTRACT

The present study presents as a theme the teaching challenges in multisite classes of rural schools in the municipality of Inhangapi-Pará, whose main objective is to analyze the challenges faced by teachers who teach in multi-grade classes in rural schools in the municipality of Inhangapi-PA. We used as a data collection technique the semi-structured interview with three teachers from the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School of Maracanã, Municipal School of Early Childhood Education and Cumaru Elementary School and Municipal School of Early Childhood Education and Elementary School of Alto Patauateua, all located in the field and operate on multi-series classes. As a theoretical contribution, we chose authors, such as Arroyo (1999); Arroyo, Caldart and Molina (2004), Brandão (2001); Caldart (2002, 2004, 2012); Hage (2005, 2011); Kolling, Nery and Molina (1999); in addition to education legislation, such as LDB 9394/96, and the Operational Guidelines for Basic Education in Field Schools (2002, 2008), among others. Based on the data collected and analyzed, we infer that there is still more investment in education that is offered in the rural schools, and that the challenges are great for a single teacher to teach in a single classroom with several grades and ages in one environment.

KEY WORDS: Field Schools in Inhangapi. Multiseries classes. Teaching challenges.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã

Imagem 02: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã

Imagem 03: Copa da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã

Imagem 04: Banheiros da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã

Imagem 05: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru

Imagem 06: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru

Imagem 07: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru

Imagem 08: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua

Imagem 09: Banheiros da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua

Imagem 10: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil das Professoras

Quadro 02: Perfil das Turmas da Escola de Maracanã

Quadro 03: Perfil das Turmas da Escola do Cumaru

Quadro 04: Perfil das Turmas da Escola do Alto Patauateua

LISTA DE SIGLAS

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

UFPA - Universidade Federal do Pará

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC- Ministério da Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa

KM – Quilômetro

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

IFPA - Instituto Federal do Pará

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	16
1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo	16
1.2 Os Marcos Legais da Educação do Campo	21
1.3 As Classes Multisseriadas e os Desafios do Ensino nas Escolas do Campo no Brasil e na Amazônia.....	26
CAPÍTULO II - NO CHÃO DAS ESTRADAS PARA O CHÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM INHANGAPI.....	29
2.1 Minhas Aproximações com a Educação no Campo em Classes Multisseriadas	29
2.2 Olhares sobre o meu lugar: Inhangapi	35
2.3 A Realidade Educacional Municipal em Inhangapi – Pará	35
CAPÍTULO III DESAFIOS DOCENTES EM CLASSES MULTISSERIADAS DE ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI-PARÁ.....	39
3.1 Caracterização do Lócus e Sujeitos da Pesquisa	39
3.2 Resultados e Discussões	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	60

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da educação do campo é um tema bastante debatido nas últimas décadas, visto que direitos elementares das populações do campo são negados ao longo de nossa história. Mesmo que já se perceba bastante conquista por meio dos movimentos sociais em suas reivindicações por diversas melhorias nas comunidades campesinas, ainda não são suficientes para o povo que vive e trabalha no campo, principalmente quanto à educação ofertada, que, em muitos casos, apresenta-se em classes multisseriadas desconectadas da realidade do meio ao qual está inserida.

A realidade da educação que é oferecida nas escolas do campo perpassa por grandes desafios a serem enfrentados, tanto pelos discentes, quanto pelos docentes e pelas comunidades do campo como um todo.

Vale ressaltar que as classes multisseriadas são realidades que estão muito presentes nas escolas do campo, em que um mesmo docente atende a estudantes de diferentes idades e séries em uma mesma turma e são marcas registradas em muitas localidades que ofertam a educação no campo, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A existência dessas classes se dá por diversos fatores, entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural, pois são escolas pequenas com poucos alunos matriculados; a carência de professores e de infraestrutura. Isso resulta num processo educacional que não favorece uma aprendizagem com qualidade. Por outro lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno do campo na sala de aula, uma vez que os alunos que estudam nessas escolas fazem parte da comunidade onde a escola está inserida, compreendendo, muitas vezes, a única oportunidade das populações do campo para o acesso à educação. Sabe-se que as grandes dificuldades enfrentadas por essas escolas são inúmeras, gerando sérias implicações e dificultando todo o trabalho pedagógico ali desenvolvido.

Nesse sentido, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta como **tema** “A Educação do Campo”, cujo objeto de análise consiste nos desafios dos docentes que atuam em classes multisseriadas no município de Inhangapi-Pará, particularmente, em três unidades educativas, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Pataueteua.

O interesse em pesquisar a temática surgiu a partir de inquietações sentidas e observadas por mim em algumas escolas do município de Inhangapi, que ofertam o ensino das séries iniciais em classes multisseriadas. O que me chamou também atenção foi em pesquisar especificamente os desafios que perpassam no cotidiano escolar dos professores, pois percebo e escuto de alguns colegas de trabalho que o processo educativo em classes multisseriadas tem atrapalhado o ensino-aprendizagem devido a inúmeras situações que são enfrentadas no dia a dia, tanto para alunos quanto para professores.

Mediante tais situações, pode-se observar que essa é uma realidade muito presente nas escolas do campo, onde a maioria das turmas são compostas por crianças e adolescentes em idades diferentes e um único professor em uma sala de aula. Essas são algumas das características das classes multisseriadas nas escolas do campo, ou seja, uma alternativa para se estudar. Além de tudo, a precariedade da educação ofertada às populações do campo se apresenta de forma mais visível nessas turmas.

É importante enfatizar que, historicamente a oferta de ensino das escolas do campo sempre foi sustentada por políticas compensatórias, no que diz respeito a solucionar o acesso a escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo. Essa é uma realidade presente inclusive no município de Inhangapi. Diante disso, apresenta-se como questão central para esta investigação o seguinte problema: **Que desafios os professores enfrentam no cotidiano escolar ao lecionar com turmas multisseriadas?** Como objetivo principal, procura-se analisar os principais desafios enfrentados pelos professores ao lecionarem em classes multisseriadas, em três escolas no município de Inhangapi. Especificamente, os objetivos consistem em descrever o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil e a passagem de uma educação rural para a educação do campo com inserção em alguns marcos legais e breve trajetória das classes multisseriadas no Brasil e no contexto Amazônico Paraense; apresentar o quadro histórico social do município de Inhangapi e suas implicações sobre a educação no campo e o processo de manutenção das classes multisseriadas e analisar os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo do município de Inhangapi-Pará.

No plano metodológico para a realização dessa pesquisa, utilizei a tendência dialética, já que o problema pesquisado não foi visto isoladamente, cortado abstratamente da totalidade, assim pode entender melhor os desafios dos professores nas classes multisseriadas. Quanto ao

método de abordagem aplicada foi a pesquisa qualitativa que, segundo Córdova (2009), não irá se preocupar com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão onde a mesma terá o objetivo de aprofundar e compreender melhor a referida temática. Foi de natureza exploratória, porque, de acordo com (GIL, 2007), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A referida pesquisa foi realizada nas escolas supracitadas no município de Inhangapi-Pará, localizadas na região nordeste do Estado, a 91 (noventa e um) quilômetros de distância da capital, com acesso pela PA-420. Os informantes da pesquisa foram três professores das escolas citadas e, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas, com roteiro de doze (12) questões semiestruturadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei um levantamento bibliográfico de alguns autores que discutem a temática. Posteriormente, estive nas escolas para propor a participação dos professores e depois entregar o termo de consentimento para a realização da pesquisa. Em outro momento, coletei os dados com os professores por meio de entrevista que foram transcritas e analisadas com base na bibliografia selecionada para melhor subsidiar a temática.

Além disso, cabe ressaltar a importância desta pesquisa para o conhecimento científico e suas inúmeras contribuições para a sociedade, para as pesquisas acadêmicas e, particularmente, para o meu desenvolvimento como docente e pesquisadora. Portanto, a pesquisa poderá contribuir de maneira significativa para a sociedade, uma vez que a ciência é o meio para se construir conhecimento capaz de problematizar a realidade e instigar para a compreensão das relações e ações docentes, uma vez que a educação precisa ser melhorada em nosso país, primordialmente no que refere ao ensino nas escolas do campo, que requer maior investimento e que seja pensado de fato nas necessidades que esse contexto apresenta.

Quanto ao aporte teórico, utilizamos autores, como Arroyo (1999); Kolling, Nery e Molina (1999); Brandão (2001); Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2002, 2004, 2012); Hage (2005, 2011); além de legislação específica da educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2008) entre outros.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta a discussão sobre a trajetória histórica da educação do campo no Brasil, na perspectiva de compreender historicamente o processo de exclusão social, inclusive educacional, das

populações rurais em nosso país e na Amazônia. No segundo capítulo buscou-se apresentar as minhas aproximações com a temática de investigação neste estudo, assim como descrever o quadro educacional do município ao qual sou moradora e também atuo profissionalmente como diretora escolar em escolas do campo. Finalmente o último capítulo apresenta as análises das expressões dos sujeitos docentes quanto aos seus desafios de atuar em escolas do campo com turmas multisseriadas no município de Inhangapi.

CAPÍTULO I – BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação, pensada historicamente como um instrumento de manutenção de desigualdades, não foi pensada para atender aos filhos dos segmentos mais pobres, e sim da elite como estratégia de garantir a relação de dominação existente nas sociedades. A oferta do ensino não teve compromisso com a formação do povo que vive e trabalha, principalmente moradores e trabalhadores do campo. Atualmente, ainda há bastante reflexo no que concerne à educação pública e o descaso é mais visível nas escolas do campo. Alguns marcos legais nessa trajetória de escolarização foram acontecendo ao longo dos tempos, nem sempre em prol de uma educação que respeite as identidades campestinas.

As classes multisseriadas surgiram no contexto educacional como uma estratégia para atender às populações do campo que sempre estiveram em segundo plano, limitando apenas a oferta do ensino das primeiras letras, o que parece fortalecer a ideia de que, para o modelo de vida e de trabalho desse segmento social, pouca escolarização seria suficiente.

Nesse sentido, o objetivo proposto para este capítulo, consiste em descrever o percurso histórico da Educação do Campo no Brasil e a passagem de uma educação rural para a educação do campo com inserção em alguns marcos legais e breve trajetória das classes multisseriadas no Brasil e no contexto Amazônico Paraense.

1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo

O espaço rural sempre foi visto como lugar de pessoas atrasadas, como um lugar inferior à cidade e que as pessoas do campo não precisavam de maiores recursos para viver, incluindo a educação, pois supostamente não era necessário muito conhecimento, pois as atividades exercidas na zona rural não dependeriam de estudos, visto que:

O processo de colonização do Brasil restringiu a educação formal, sobretudo voltada para as humanidades e as letras, bem como para a elite do país. Para essa classe, a escola não se fazia necessária aos trabalhadores do campo daquele período, posto que as atividades laborais não exigiam conhecimentos para além dos advindos da prática cotidiana (JANATA, 2014, p. 6).

A educação rural não era planejada com o pensamento nos interesses desse contingente populacional e não tinha o objetivo de os indivíduos progredirem nos estudos, e sim constituir uma mão de obra barata que, para desempenhar o trabalho nesse meio, não se fazia necessário ter estudos para exercer as práticas do dia a dia. Porém, foi através de muitas

lutas e de conquistas no âmbito legal que a educação no campo passou a ter outra visibilidade e ser pauta nas discussões, mais precisamente, no modo que Bezerra afirma:

A conquista da educação como um direito humano básico se deu a partir de lutas pelos movimentos sociais e tem a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, como marco legais para a afirmação de tal direito (BEZERRA, 2017, p. 14).

Com base nesse pressuposto, a Educação do Campo torna-se direito adquirido por meio de muitas lutas, ou seja, foi um direito conquistado com bastantes sacrifícios. Cabe aqui apresentar algumas compreensões a respeito do conceito e dos princípios que norteiam essa modalidade, para que possamos desconstruir a dicotomia perversa entre campo e cidade.

Nas escolinhas rurais, o ensino acontecia de forma não planejada, e nem em condições de suprir as necessidades de quem morava e estudava nessas precárias localidades e suas escolas, além de que os professores eram profissionais com pouquíssima capacitação para administrar aulas, isto é, o ensino acontecia de qualquer forma. A organização escolar, no início da Primeira República, foi assim descrita pelo professor Paschoal Lemme *apud* Guiraldelli Jr., (1990, 26-27).

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam às populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

De acordo com a ideia acima, percebe-se que a educação nunca foi prioridade dos filhos dos trabalhadores e moradores do campo, e sim pensada de qualquer forma ao oferecer um ensino de modo muito precário nas escolinhas rurais. O povo do campo sempre foi visto como pessoas menos merecedora dos benefícios que deveriam usufruir em todos os âmbitos. O campo sempre foi ponderado a partir do modelo da cidade, como se não tivesse suas especificidades, além de ser muito diferente da realidade da cidade. As autoridades brasileiras tomaram como base o modelo de Educação Rural, a qual, segundo Brandão,

[...] utilizava o método pedagógico de repetição e reprodução do conhecimento a partir de materiais pré-estabelecidos em gabinetes e direcionados para a preparação de mão de obra para o mercado. A educação rural é elitista, reproduzindo a educação urbana e o conhecimento tradicionalmente aplicado sobre os alunos nas pequenas

idades, vilarejos, vilas, patrimônios e áreas consideradas geograficamente rurais [...] (BRANDÃO, 2001, p. 9).

O papel da escola era preparar os filhos dos trabalhadores para as indústrias, e a educação rural que foi ofertada era com base nos interesses urbanos, ou seja, com apoio no desenvolvimento de industrialização, não pensava na realidade que perpassava no campo, e que não precisava saber muito para viver no campo. Então, configurava-se em ensinar a [...] “mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira”[...] Ou seja, esses conhecimentos já eram suficientes para a sobrevivência no campo (ARROYO, 1999. p. 17, *apud* TORRES, 2013, p. 602). Esse modelo de educação era implantado pelas autoridades, como se fosse o suficiente para o aprendizado no campo, pois quanto menos conhecimento melhor era.

No Brasil, a educação escolar rural remete às primeiras décadas do século XX quando o processo migratório do campo para a cidade foi visto pelos grupos dominantes, a essa época, como grande ameaça. Aconteceu intensa movimentação política, lideradas por políticos e educadores no sentido de conter o homem no campo. A concepção de escola permaneceu ao longo de 50/60 anos, concebida como instrumento de combate ao êxodo rural, ao mesmo tempo em que procurava fazer o homem entender à importância de seu meio, os seus valores e assim permanecer preso ou ligado a seu ambiente (PAIVA, 1987, *apud* MEDEIROS, 2010).

Nesse sentido, a migração do povo do campo para a cidade passou a ser uma grande preocupação. Com isso, a partir do referido século, começou a se pensar e modificar o ensino que sempre foi ofertado nas escolas do campo e fazer parte das discussões das autoridades brasileiras. Segundo (LEITE, 2002, p. 28 *apud*, BEZERRA 2017, p. 17), essa mudança se deu devido a dois fatores:

[...] Primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920 [...].

Ancorado nas ideias do autor, estava ocorrendo um inchaço populacional nas cidades, ou seja, os camponeses passaram a migrar para as cidades em busca de melhorias de vida, mas que passou ser assustador porque não havia condições de as cidades suportarem toda aquela população. Isso só fez com que a pobreza aumentasse e outras inúmeras situações se

agravassem, e, com isso, as autoridades brasileiras viram como solução pensar a educação como uma possível solução para tal situação, como bem afirma Arroyo, Caldart e Molina:

[...] A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete as primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que os processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo [...]. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 180).

Diante do exposto, considera-se que as mudanças ocorridas na educação no espaço rural não ocorreram devido a total preocupação com o camponês, mas sim foi planejado com o intuito do aumento da produtividade do campo e como solução para conter o povo no campo e combater a migração para a cidade com medo de gerar mais sérios problemas no meio urbano.

Segundo Bezerra (2017), é somente na década de 1990, no contexto das mudanças operadas na sociedade brasileira após o fim do regime militar em nosso país e a efetivação de uma nova constituição, que a Educação do Campo começa a fazer parte na agenda pública, tanto dos governos como, principalmente dos Movimentos Sociais do Campo, sendo como referência os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) que, além de buscar melhoria na Educação do Campo, tem uma grande preocupação em diferenciar o ensino da cidade e do campo, que cada um seja a partir de sua própria realidade.

O MST luta em prol de uma educação do campo, que seja com suas características e valorização da cultura que permeia o espaço do campo e as suas populações que é diferente da realidade da cidade, ou seja, que a cidade ofereça o ensino com base em suas peculiaridades e o campo nas suas especificidades também.

No que diz respeito à questão da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma educação de qualidade, nos últimos anos, vem sendo fortalecida, com o apoio de diversas organizações não governamentais, associações, sindicatos, confederações de trabalhadores e dos governos (Federal, Estadual e Municipal) e outros. Não é uma luta somente por programas compensatórios que sabemos ser passageiros, mas sim por políticas públicas que venham de fato garantir a todos que vivem nesse território chamado campo, o direito à uma educação específica que ofereça uma formação digna garantida por lei a qual o Estado passe a olhar com mais respeito e compromisso. Para (CALDART, 2004, p. 18),

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade

comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Segundo a autora, o ponto principal para se compreender a Educação do Campo é a valorização da identidade dos sujeitos. Não se pode dizer que entende de Educação do Campo se não conhece os sujeitos que dela faz parte, ou seja, essa educação é para as pessoas que vivem no campo, que traz consigo uma identidade própria, uma vida cheia de sonhos, conhecimentos riquíssimos sobre o campo. Reforçando esse ponto de vista, Fernandes (2002, p. 67) destaca:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento 'é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: de sua realidade. Quando pensamos um mundo a partir do lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade condição fundamental da formação cultural.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo pressupõe inclusive uma nova pedagogia, cujo objetivo é a valorização da cultura local, que respeite as diferenças locais e regionais, que busca acabar com essa visão deturpada que a sociedade tem sobre o campo como o lugar do atraso, sem perspectivas e esperança, que só existe na lógica da produção para o abastecimento do que a cidade precisa. O campo precisa ser olhado com outros olhos, os quais possam enxergar os sujeitos que ali vivem e respeitá-los como cidadãos de direitos.

A Educação do Campo não nasceu apenas como teoria educacional. Suas primeiras ações foram práticas. Seus desafios fazem parte da vida dos trabalhadores e trabalhadoras que lutam pela concretização por políticas públicas que garantam a todas as pessoas que fazem parte do universo chamado Campo o direito à educação, principalmente às escolas que venham ser edificadas na própria comunidade, que possam proporcionar uma educação que seja *no* e *do* campo. Os movimentos sociais buscam por uma nova forma de se pensar e fazer uma educação do campo que compreenda as especificidades do povo chamado camponês, possibilitando mudanças na realidade das escolas nos aspectos físico e pedagógico.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Ancorado nas ideias citadas, a luta do povo do campo é em busca de políticas públicas que sustentem uma educação de qualidade e baseada na realidade do campo, pois o

povo precisa de um modelo educacional que vincule às populações do campo não como meros sujeitos sem vida, sem cultura e sem maiores expectativas e não mais aquela construída para eles, e sim com eles, sujeitos de direitos que precisam ser educados com respeito à cultura que se vivencia.

Nas últimas décadas, as lutas dos movimentos sociais vêm ajudando na construção da educação do campo. No decorrer desse período, conquistaram-se e vêm se conquistando diversos espaços na sociedade brasileira, e atualmente tem se fortalecido a ideia de educação do campo nos fóruns sobre políticas públicas para o campo, mas que ainda não são suficientes para suprir as necessidades dos sujeitos que nele residem, e que essa luta seja mais fortalecida para a construção de uma melhor educação do campo, mesmo com a participação e criação de espaços institucionais, e com alguns avanços na legislação, as melhorias ainda são camuflados quando se trata da realidade da educação e das escolas do campo.

1.2 Os Marcos Legais da Educação do Campo

Na trajetória da Educação do Campo foram conquistados alguns marcos legais, e a educação como direito do povo brasileiro, prescrito na Constituição Federal de 1988 foi um aspecto muito relevante.

O Artigo 208 trata que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. A Constituição de 1988 ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar esse direito pelo Estado brasileiro (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, a educação rural era considerada como direito, no entanto ainda estava embasada no modelo urbano de educação. A Constituição de 1988 foi um instrumento balizador para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais. (PIRES, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL/PR, 1996) que norteia os princípios e fins da Educação Nacional e é um documento que traz elementos pertinentes à Educação do Campo. Ao reconhecer, nos Artigos 23 e 28 prescritos no capítulo

II - Da Educação Básica, as necessidades educacionais e a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, aponta para a desvinculação da escola rural em relação à escola urbana. Entretanto, na oferta da educação básica para a população rural, preconiza, ainda, uma proposta que se adeque às particularidades locais, em vez de ser uma proposta construída a partir da realidade do campo (PIRES, 2012, p. 91).

A LDB, nos Artigos 23 e 28, vem proporcionar uma nova forma de ensino-aprendizagem no campo, a qual possibilita atender à necessidade do ensino de acordo com a realidade do campo com destaque no aspecto organizacional, metodológico e curricular. Nesse sentido, a lei referida enfatiza o seguinte:

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

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Com ênfase nos artigos acima, a lei estabelece que o ensino seja de acordo com as especificidades locais, que a Educação do Campo deve ter uma organização escolar própria, isto é, com conteúdos curriculares e metodologias que atendam aos interesses dos alunos; que seu calendário respeite as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e que o ensino seja adequado ao trabalho nesse meio.

O surgimento da expressão “educação do campo” pode ser datado. Surgiu primeiro como *Educação Básica do campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por Educação básica do campo, sendo realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. A partir daí passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de dezembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 258).

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera),

realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, p. 258).

Segundo a mesma autora, logo em seguida surge o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA) que foi instituído pelo Governo Federal, em abril de 1998, e logo na sequência reforça as discussões no sentido de preparação do documento base da I Conferência, o qual foi concluído em maio do mesmo ano e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional. Com isso, surgem os argumentos do batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao qual foi logo no início denominada Educação Rural, com o sentido de local de atraso, e isso passa a ser uma pauta em prol de mudança tanto no sentido de denominação quanto em busca de melhoria para a população campesina.

Utilizar-se á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam os camponeses incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político[...] (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26, *apud* CALDART, 2012, p. 258).

Com várias discussões, aos poucos o campo vai passando por transformações, e por meio das lutas dos Movimentos Sociais ganha um novo sentido, e a educação que de início era vista como rural, passa a ter outra visibilidade, pois não significa uma simples mudança de nomenclatura, mas sim a busca por novas perspectivas para o povo que vive e trabalha no campo.

Depois da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência da educação de qualidade para os povos do campo.

Com base na garantia da oferta, a educação básica da população do campo, propondo um novo olhar com a valorização de identidade desses sujeitos, e com as discussões acerca da temática, está completamente respaldada na Lei de Diretrizes e Base da Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo. Consta que o aluno do campo tem que viver sua cultura, resgatando, assim, sua

identidade, uma educação embasada em saberes próprios, ou seja, de sua própria cultura e procura de fato valorizar as comunidades onde os alunos moram. Um de seus objetivos é adequar às instituições educacionais a um conjunto de princípios com a finalidade de proporcionar melhorias nas escolas do campo, visando inclusive auxiliar ao professor na organização da prática pedagógica em todos os níveis de ensino e possibilitar a reorganização das Escolas do Campo, com o intuito de adaptar os trâmites pedagógicos locais, com os materiais disponíveis sobre os níveis e etapas da educação brasileira. Assim, o Artigo 2º define que,

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

O artigo acima, reforça que as diretrizes e a legislação educacional têm como objetivo adaptar o projeto institucional das escolas localizadas no campo a oferecer um ensino de qualidade desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Art. 2º do Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

No CNE/ CEB 2, de 28 de abril de 2008, Art. 1º, a Educação do Campo inclui a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, às populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

Nesse contexto, a realidade de algumas escolas do campo ainda está bem distante no que se refere ao tipo de educação que ainda ofertam. Assim sendo, em relação à Educação de Jovens e Adultos, há uma grande ausência dessa modalidade de ensino nas escolas situadas no campo, não por falta de números de estudantes, mas sim por diversos fatores, dentre eles a

própria desvalorização desses sujeitos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa.

Ainda no CNE/ CEB 2, de 28 de abril de 2008, Art. 3º “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Nesse artigo, está bem explícito que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não deverão ser ofertadas em outras comunidades a não ser onde os alunos moram, evitando, com isso, a questão de nucleação, e de as crianças estarem se deslocando para outro local.

Em relação as classes multisseriadas, Resolução CNE/ CEB 1, de 3 de abril de 2002, não apresenta em seus artigos algo referente a essa demanda. Isso só aparece seis anos após na Resolução CNE/ CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em alguns artigos está bem explícito como o ensino deve ser de fato nas escolas do campo, assim sendo no artigo 3º, em que foi estabelecido a oferta de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, detalhando algo bem relevante no § 2º do mesmo que “**Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental**” (grifo nosso).

E o Artigo 10 dessa resolução estabelece sobre o planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas das comunidades multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional.

Ao comparar as diretrizes operacionais de 2002 a 2008, em relação a Educação do Campo, houve avanços no que concerne ao desenvolvimento de políticas públicas. Porém, muitas ainda não foram concretizadas para assim poder melhorar a realidade do contexto educacional nas escolas situadas no campo.

1.3 As Classes Multisseriadas e os Desafios do Ensino nas Escolas do Campo no Brasil e na Amazônia

Considera-se o recorte temporal do século XX, somente a partir da década de 1920 é que as escolas foram se organizando por série, sexo e idade, sobretudo nas cidades, vilas e povoados e também na zona rural. Mesmo que as escolas seriadas fossem referências nos lugares mais povoados, em muitos lugares a baixa densidade populacional impulsionou a multisseriação que permaneceu funcionando para atender às populações que residem nas localidades distantes, o que acontece até hoje segundo SANTOS e MOURA, *apud* SILVA 2012.

Dessa forma, surgem as classes multisseriadas¹ como estratégia de formar turmas para a oferta de educação formal no meio rural e devido ao número reduzido de alunos para formar classes seriadas.

Classe multisseriada é uma organização de ensino nas escolas rurais para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um (a) professor (a), historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo (SANTOS, 2014, p. 03).

A educação do campo é marcada predominantemente por classe multisseriadas, assim caracterizadas pelos dados do Censo Escolar de 2011, 45.716 escolas do Brasil ainda possuíam salas multisseriadas, nas quais são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana; são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana (INEP /MEC, 2011).

De acordo com o Censo Escolar acima, essa é uma marca que ainda se faz muito presente nas escolas do campo, sendo que a maioria oferta o ensino em turmas multisseriadas, e além de tudo com muitas deficiências na forma que o ensino é oferecido.

Nesse contexto, também se insere o Estado do Pará, com uma realidade socioeducacional que não se difere da de outros estados da Amazônia e do Brasil, que também passa por inúmeros transtornos relacionados à Educação do Campo (SANTOS, 2014).

1 A palavra Multisseriada, segundo Arroyo (2004, p. 81), tem a seguinte formação: Multi = vários. Seriado = Séries; logo, caracteriza-se por um conjunto de séries dentro de uma única sala [...]

Nessa concepção, o Pará também está inserido com o exemplo de uma Educação do Campo com inúmeras precariedades no modelo que a ela é ofertada à população campesina, com diversas lacunas a serem preenchidas.

Os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq² revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série (HAGE, 2005).

Um dos aspectos mais contundentes é a permanência das classes multisseriadas que precisa de ressignificação para proporcionar em melhor aprendizado de acordo com as reais necessidades que perpassam o cotidiano de escolas do campo no Pará.

Na literatura, evidencia-se que a história da classe multisseriada das escolas do campo foi sustentada por políticas compensatórias no que diz respeito a solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens existentes no campo, como expõe Hage.

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade (HAGE, 2011, p. 105).

Nessa concepção, entende-se que o ensino nas escolas do campo é baseado no modelo que ainda é ofertado para a cidade, como se a realidade fosse a mesma (os costumes, culturas e identidades), como se fosse solução para o aprendizado nesse modelo de ensino ofertado para a população do campo, e essa é uma realidade muito presente no meio rural que dificulta todo o trabalho pedagógico, principalmente nas turmas multisseriadas, que contribui para o baixo rendimento escolar.

Nas classes multisseriadas, não se atém apenas ao trabalho com diversas séries, ao contrário, vai além, pois representa desafios a serem superados no dia a dia. Perante tantos

2 Conselho Nacional de Pesquisa

percalços encontrados com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, poucos conseguem dar bons resultados ao final do ano letivo e outros não. Os entraves são inúmeros nas escolas do campo, comprometendo um melhor desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem. Como ressalta Hage e Barros (2005), em relação às classes multisseriadas:

As situações que vivenciam os sujeitos do campo para garantir o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas à política educacional e curricular das escolas do campo em seus municípios e regiões, situação que envolve fortes repercussões sobre o sucesso e o fracasso escolar desses sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional ofertado por essas escolas (2005, p. 152).

Nesse sentido, a educação nas escolas do campo necessita que haja as políticas públicas em prol de uma educação de qualidade para o povo que reside no campo, porque as escolas multisseriadas estão com os índices de reprovação bem elevados e apresentam desvantagem no processo de aprendizagem, comprometendo, assim, o desenvolvimento no procedimento educacional nas escolas localizadas no Campo.

Considera-se que o objetivo proposto para este capítulo consistiu em descrever o percurso histórico da educação do campo no Brasil, passando da educação rural à educação do campo, ressaltando os marcos legais que concernem à educação do campo, percebemos que existem avanços em relação à educação. Um deles que podemos citar é a Educação Infantil: não acontece mais o ensino junto com o fundamental, porém a existência e a permanência de classes multisseriadas, em particular no contexto amazônico paraense, ainda remete a uma realidade bastante crítica, pois, na maioria das classes multisseriadas, acontece a distorção série/idade, que é um dos dilemas que ocorre nessas turmas nas quais há um número de reprovação bem elevado. As políticas públicas existentes para a educação do campo ainda não conseguem suprir as necessidades pertinentes que existem nas escolas do campo. Não podemos negar os avanços que já tiveram, porém, foram com muitas lutas, mas os desafios são inúmeros no cotidiano escolar.

CAPÍTULO II – NO CHÃO DAS ESTRADAS PARA O CHÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO EM INHANGAPI

As escolas no campo, historicamente, se configuram como espaços carentes de recursos, materiais pedagógicos e humanos e ainda apresentam um número elevado com turmas multisseriadas, e é a única forma de muitas crianças ingressarem na vida escolar. Porém, nos últimos anos essas escolas têm causado bastante insatisfação e questionamentos para professores, alunos e familiares. Muitas vezes os pais que têm melhores condições financeiras acham melhor transferir seus filhos para estudar nas escolas da zona urbana porque acreditam que a seriação em turmas regulares ofereça melhores condições para a aprendizagem de seus filhos.

Lembro muito bem que no início de minha vida escolar, a professora parecia uma profissional muito satisfeita com o seu trabalho. Nunca escutei meus pais reclamarem do ensino que tive e nem os pais de meus amigos. Mas hoje percebo que as insatisfações tanto do profissional quanto das famílias estão muito visíveis, devido ao descaso com a educação ofertada nas áreas rurais.

Em Inhangapi, município cujo nome causa certo estranhamento e até de difícil pronúncia, principalmente para quem não mora nele, tem a maioria de sua população vivendo no campo. Nesse sentido, o objetivo proposto para este capítulo tem como intuito em apresentar o quadro histórico social do município de Inhangapi e suas implicações sobre a educação no campo e o processo de manutenção das classes multisseriadas.

2.1 Minhas Aproximações com a Educação no Campo em Classes Multisseriadas

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p. 2).

A minha origem social é de uma família que sempre habitou na zona rural e, portanto, desenvolvi meus estudos em escolas públicas e a unidade escolar mais próxima de minha residência não ofertava a Educação Infantil, o que provocou o meu ingresso no processo de escolarização formal somente aos sete (07) anos de idade na 1ª série e permaneci até a 4ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental do Alto Patauateua, na comunidade do mesmo nome, do município de Inhangapi, que funcionava em um único turno, com estrutura físico-

pedagógica bastante rudimentar, com apenas uma sala de aula, uma pequena copa e um banheiro fora da escola.

São rastros das memórias de minha escolarização que, inclusive, provocou-me para utilizar essa instituição escolar como um dos espaços investigados nesta pesquisa. Lembro como se fosse hoje que ela sempre funcionou com turmas multisseriadas e um único professor para todas as turmas que dividia o quadro em diversas partes para apresentar os conteúdos para cada uma das séries, com as avaliações marcadas pelas provas em que tinha que decorar palavra por palavra e reproduzi-las, tudo muito mecânico e tradicional.

Eu precisava me deslocar de bicicleta 3 km todos os dias, carregando os meus dois irmãos menores. Muitas vezes não íamos à escola porque tínhamos que ajudar nossos pais na época de fazer farinha e, quando isso acontecia, eu ficava muito triste porque não gostava de faltar às aulas. Sempre procurava realizar os meus deveres escolares com muito capricho. Porém, apesar das poucas condições e do cansaço do trajeto diário, eu nunca repeti um ano letivo.

Quando passei para 5ª série, meu pai não queria mais deixar eu estudar, pois as escolas do meio rural só ofertavam até a 4ª série. Então, para dar continuidade aos estudos, tinha de ir para a cidade de Inhangapi (zona urbana do município) que ficava aproximadamente uns 20 km de distância de nossa residência. Meus pais, na época, ficavam preocupados, principalmente porque tinha de fazer o trajeto de caminhão até Inhangapi, saía às 4h e chegava às 13h, isso quando o transporte não dava algum problema na estrada. E, além de tudo, o caminhão não era somente para transportar alunos, pois também transportava cargas e outros passageiros. Na maioria das vezes, eu chegava com muita fome, pois nem sempre era ofertado o lanche e/ou também quando não tinha dinheiro para comprar.

Após um ano nessa situação, passou a ser ofertado o transporte escolar em um ônibus, o que melhorou bastante, mas vale ressaltar que esse transporte também não estava somente à disposição dos alunos e também levava cargas e outros passageiros e tinha dias que ia superlotado de farinha. Quando eu chegava da escola ainda ia para o trabalho na roça ou ficava na casa de farinha e tinha pouco tempo para estudar, mas com muita luta concluí o Ensino Fundamental sem repetir nenhum ano letivo.

Em 2002 iniciei o Ensino Médio. Outro obstáculo a ser enfrentado, pois queria fazer o Magistério que só era ofertado no período noturno e novamente os meus pais não queriam me

deixar estudar, mas não desisti. A minha opção em fazer o Magistério porque imaginei que seria mais fácil arrumar emprego na zona rural. No momento pensei por esse lado, porque via muitas pessoas com o magistério sendo professores em escolas do campo, porém jamais vislumbrei em me identificar de fato com a profissão. A saída que encontrei para continuar os meus estudos e cursar o magistério foi ir morar na cidade de Inhangapi, pois uma das minhas tias tinha uma pequena loja e me chamou para trabalhar com ela. Então passei a morar com meus avós e a conciliar as jornadas de trabalho e estudo. Mesmo assim, apesar de deslocar-me da casa de meus pais, eu fui muito alegre, pois poderia cursar o sonhado ensino médio além da possibilidade de ganhar meu próprio dinheiro, que era tão pouco, mas que parecia muito para quem nunca havia trabalhado com remuneração³.

Durante essa época que eu passei a morar na cidade de Inhangapi, meu pai vendeu seu terreno agrícola onde morávamos e se fixou em uma agrovila do mesmo município, ou seja, apenas trocamos de comunidade e quando retornei para morar com os meus pais já estávamos neste local onde atualmente residimos⁴. No mesmo ano comecei meus estágios do magistério na Escola de Pataueteua, bem próxima de minha residência. Fiquei encantada e na primeira semana de estágio já me identifiquei em ser professora, sendo que quando o professor precisava sair para resolver algumas questões pessoais, chamava-me para lecionar em sua turma, o que fazia com muita alegria.

Em 2005 fui chamada para ser monitora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), sendo que ainda estava cursando meu último ano do magistério. Foi uma alegria imensa, mas no momento ainda me sentia insegura, mas consegui superar as dificuldades e fui monitora até 2012. Atendia a crianças de 07 a 16 anos de idade. Não tinha divisão de série, não era fácil de trabalhar com séries e idades distintas em um mesmo local, e além de tudo eram dois turnos, no turno da manhã atendia trinta (30) alunos e à tarde mais trinta (30) e à noite tinha de estudar em Inhangapi, quando saía, ia correndo do trabalho, que era próximo de casa, tomava banho e pegava o ônibus para poder ir estudar. Chegava em casa por volta da meia noite, isso quando o transporte não dava nenhum problema na estrada, pois

3 Neste aspecto emerge uma situação muito comum entre os moradores da zona rural que é a migração para as zonas urbanas, justamente com o objetivo de dar continuidade aos seus estudos. Portanto, percebe-se uma situação bastante conflitante que é a possibilidade de saída do convívio com a família para poder garantir os estudos, ou manter-se ao lado da família e ter que abandonar os estudos.

4 A localidade em que residia com meus pais, é denominada de “Alto Pataueteua” e depois passamos a residir na agrovila de “Pataueteua” ambas no próprio município de Inhangapi-Pará.

chegava bem mais tarde andando na escuridão. No dia seguinte tinha de levantar cedo para trabalhar. Era três horas pelo turno da manhã e três horas no turno da tarde e as minhas notas no meu último ano do magistério caíram bastante porque me dedicava muito ao meu trabalho, até porque estava começando, tinha de aprender tudo.

Após cinco anos de conclusão do Ensino Médio, senti a necessidade de cursar pedagogia, já que estava trabalhando na área da educação, fiz a prova do vestibular de uma faculdade particular em Castanhal, passei e estudei apenas dois meses, parei porque meu recurso financeiro não era suficiente para me manter no curso e fiquei triste, porque queria estudar para ampliar meus conhecimentos e desempenhar um trabalho melhor com os meus alunos. Após dois meses, fiz o vestibular do Instituto Federal do Pará (IFPA) e, graças a Deus, consegui passar e cursar Licenciatura em Educação do Campo. Sei que não foi fácil, pois as dificuldades foram muitas. Entrei no curso e parecia que não sabia de nada, “um peixe fora d’água”. Então fazia muita reflexão do ensino que tive, que parecia sempre compreender com tanta facilidade, só então fui perceber que era insuficiente e que estava sofrendo as consequências do passado que parecia perfeito.

Já me sentindo mais preparada para estar em sala de aula, comecei a pedir se houvesse a oportunidade, que me cedesse uma vaga na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Patauateua-Inhangapi, onde fiz meu estágio do magistério, e comunidade onde moro atualmente, e em 2012 houve a negociação do Prefeito em me ceder da Secretaria de Assistência Social que era responsável pelo programa que trabalhava na época para a Secretaria de Educação. Então, passei a lecionar na Escola que tanto almejava, sendo que eu já estava cursando o meu segundo ano da graduação e iniciei com uma turma de 4º e 5º (multissérie) com trinta e cinco (35) alunos. Foi um desafio muito grande, porque tinha adolescentes com distorção série/idade e alunos que pareciam não estar naquela série, pois sequer sabiam ler pequenas palavras, mas foi um trabalho muito árduo e enfim, muito gratificante, pois ao final do ano consegui dar um bom resultado e o reconhecimento que tive dos pais em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Cada dia me apaixonava mais pela docência e ainda ministrava aula de reforço no contraturno para os alunos com mais dificuldades, sem remuneração, principalmente aos que estavam com distorção série/idade, porque via que eles não conseguiam acompanhar os conteúdos por dificuldades de leitura e matemática. Afinal o que mais gosto é de dar aulas, principalmente para o segundo ciclo. No ano seguinte, lecionei novamente com turmas

multisseriadas que foi 4º e 5º ano, turma superlotada novamente, e as formações eram sempre com todos os professores juntos, tanto da cidade quanto do campo. Na época não teve formação específica para essas turmas multisseriadas.

Na Escola que iniciei as minhas atividades docentes não tinha diretor, coordenador pedagógico, secretário e nem agente administrativo e, além de tudo, todos os documentos que os pais precisavam era o professor da turma que era responsável por fazer. E na época também não entendia de nada referente às documentações, mas tive que aprender às pressas para “dar conta do recado”. Foi muito desafiador, mas que aprendi bastante, e que hoje tenho orgulho de dizer que isso serviu muito para o meu aprendizado.

Vale ressaltar que, quando comecei a trabalhar nessa escola, passei ser colega da minha professora das séries iniciais que também era professora nesse local e atualmente ainda é professora da escola na qual sou diretora.

Em 2014 terminei a minha primeira graduação, e ainda lecionando na mesma escola para duas turmas em dois turnos que foi 3º e 4º ano. Não foi fácil porque estava produzindo o meu Trabalho de Conclusão de Curso, e que, aos finais de semana, tinha de me deslocar para o município de Santa Izabel do Pará para estudar com uma amiga que compartilhava o trabalho em dupla e me sentia muito cansada, ou seja, quase abrindo mão do trabalho ou do curso. Mas, diante de todas as dificuldades, consegui ter êxito nos dois. No mesmo ano, fui selecionada pelo Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR para cursar Pedagogia quando tive a oportunidade de conviver com diversos docentes que também atuam com educação do campo em vários municípios da região nordeste do Pará. Nesse momento eu estava concluindo o meu primeiro curso e foi um desafio muito grande, a força de vontade para me qualificar melhor como docente e agora superei o impossível e já estou quase chegando ao final.

Em 2015 continuei com uma carga horária de duzentas (200) horas até o meio do ano, sendo que houve o concurso e foram chamados os novos professores aprovados. Por essa razão, conclui o ano somente com uma turma do 4º ano e a outra que era do 5º ano foi cedida para o outro professor, sendo que não pude fazer o concurso do município para professora porque não havia concluído o curso de pedagogia.

Em 2016 tiraram todos os professores contratados para efetivar os concursados e por essa razão tive de sair do quadro. Foi um ano muito triste e difícil de ter que sair da minha

comunidade onde tenho minhas raízes. Fui para o município de Castanhal em busca de trabalho e consegui uma vaga em uma escola particular, na qual passei novamente a morar com parentes para poder trabalhar. Lecionei em duas turmas do 2º ano, nos turnos da manhã e tarde, em uma realidade muito diferente da vivenciada na escola pública. Sentia necessidade de ficar pelo menos um ano para não passar por mais dificuldades financeiras, sem se falar no salário de escolas particulares que é bem reduzido em relação da escola pública e mais trabalhoso, ou seja, as exigências são maiores.

Em 2017 retornei para a localidade onde moro. Fui chamada a assumir a direção da Escola onde sempre lecionei (Escola de Pataueteua) e de mais (05) cinco escolas anexas, que se constituíram em um desafio muito grande, pois a nova função é muito diferente daquela que sempre exerci que era estar em sala de aula. Enfim, essa foi a única oportunidade porque só leciona no município quem é concursado e até o presente momento continuo na mesma função.

Ressalto que durante esse exercício de ativação de minhas memórias, não foi fácil voltar ao tempo que não está tão distante. Mas enfim, pude fazer uma autorreflexão e avaliação do meu eu como profissional, acadêmica e mulher, pois consigo enxergar grandes desafios que foram superados e tantos outros ainda a superar, além da certeza de que ainda tenho muito a aprender. Foi relevante ter esse momento de resgate de algumas lembranças que para mim pareciam estar apagadas, e que agora estão tão vivas. Pude observar que alguns fatos tão distantes da minha vida profissional e acadêmica pareciam tão distantes, mas na verdade estão tão próximos e presentes na minha trajetória atual tanto como docente quanto diretora escolar de escolas do campo.

Como pessoa e profissional, tenho muito a aprender, e que ser professor requer muito compromisso. Agora como exercício para pensar a minha trajetória de vida e formação no campo da pedagogia e tentar envolver e problematizar o objeto de minha pesquisa que se constitui nas classes multisseriadas no município de Inhangapi.

2.2 Olhares Sobre o meu Lugar: Inhangapi

O município de Inhangapi, localiza-se na região nordeste do Estado do Pará e está distante noventa e um quilômetros da capital, com acesso pela rodovia PA-420, fazendo parte da Mesorregião Metropolitana de Belém. É banhado por um rio que tem o mesmo nome, cuja etimologia é de origem Tupi Guarani que significa “Caminho do Diabo”, isto porque Inhangapi ou Anhangá significa Diabo ou Veado e Pi ou Pé significa caminho, nome dado pelos indígenas que foram os primeiros povos a pisar em solo Inhangapiense. Anhangá é considerado também no Pará um ser visagento, que aparece geralmente sob a forma de veado. Embora seja folclore, é uma visagem ou fantasma e necessariamente não significa “diabo”.

O referido município faz parte da microrregião do município de Castanhal, do qual foi desmembrado em 30 de dezembro de 1943. Limita-se ao Norte com o Município de Castanhal, ao Sul com o Município de São Miguel do Guamá e Bujaru, ao Leste com o Município de São Miguel do Guamá e a Oeste com os municípios de Santa Izabel de Pará e Castanhal.

A população de Inhangapi, de acordo com o censo de 2010, tinha no total 10.064, e sendo que em 2010, o quantitativo de moradores na região urbana do município era de 2.769 e na zona rural 7.295, estimada para 2016 no total de 11.224 habitantes, conforme dados previstos para o censo do IBGE de 2016.

A economia é desenvolvida por meio da produção agrícola, como o plantio da mandioca, o açaí e a pimenta do reino, e também muitos vendem a própria força de trabalho para os fazendeiros da região, ou seja, a reprodução da força de trabalho, e também por meio de servidores públicos.

2.3 A Realidade Educacional Municipal em Inhangapi-Pará

O município de Inhangapi tem no total vinte e oito (28) escolas municipais, sendo uma de Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental que ofertam o ensino seriado e ficam localizadas na sede do município, e vinte e cinco (25) no campo, sendo que a maioria oferta o ensino em classes multisseriadas em uma única sala, com apenas um professor, alunos com idades bem distintas uns dos outros⁵.

5 Em 21 escolas do município de Inhangapi, o ensino ocorre em regime de multisseriado e 07 em seriado.

Desde o ano de 2016, a estrutura organizacional passou a ser configurada em 04 “escolas-polo”⁶, sendo que duas (02) escolas-polo ficam localizadas na sede do município e duas (02) no campo, sendo que elas ofertam o ensino em regime seriados. As escolas-polo são responsáveis por todas as documentações de alunos, funcionários, merenda escolar, material de limpeza, materiais didáticos, etc., mas em cada escola agregada, os alunos não se deslocam para o Polo. O ensino acontece na sua própria comunidade, que fica mais próximo das residências dos alunos, cumprindo a LDB, no que diz respeito ao Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 04 (quatro) anos de idade.

Duas escolas-polo ficam localizadas na zona urbana: uma é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Marques da Piedade que congrega um Polo com mais seis escolas, sendo uma de Educação Infantil, que é a Escola Municipal de Educação Infantil Maria das Neves – localizada na cidade – e cinco (05) no campo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristides Santa Rosa, com nove (09) anexas – todas ficam situadas no campo. No campo há duas escolas-polos, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Gleba Pernambuco, tem agregadas apenas três (03) escolas, e o outro Polo é a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Patauateua⁷, que agrega cinco (05) escolas também no campo, sendo que dessas, vinte e uma (21) oferta o ensino em Classes Multisseriadas.

Diante do exposto, essa é uma realidade ainda bastante presente do contexto educacional do município de Inhangapi. O ensino ofertado nas escolas do campo ocorre dessa maneira, com séries e idades bem diferentes em uma única turma. Vale ressaltar que o número de alunos retidos é bem maior do que nas turmas seriadas. Não compreendo que as classes

6 Escola-polo é denominada como a escola central, na qual são realizadas, as maiorias das reuniões, onde ficam todas as documentações dos alunos, lotação de funcionários, e alguns direcionamentos a serem seguidos pelas escolas que são anexas a mesma. A exemplo, são as escolas onde foram realizadas as pesquisas, todas são anexas a um polo.

7 Atualmente estou exercendo a função de diretoria da Escola Polo de Patauateua, desde fevereiro de 2017 até os dias atuais. A referida escola congrega as seguintes escolas: Escola Municipal de Educação Infantil Maria Barbosa, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Paulo Fontelles.

multisseriadas seja um problema tão sério, mas sim a forma como acontece o ensino com várias lacunas a serem preenchidas.

E no município de Inhangapi, essa é uma realidade muito visível. O maior índice de reprovação está nas escolas do campo, onde há turmas multisseriadas, alunos com distorção série/idade, dificuldades na aquisição da leitura e escrita, e se tivesse de fato Políticas Públicas comprometida com o ensino das escolas do campo, seria muito diferente a realidade que se vivencia, já se houve avanços no ensino, mas que ainda não supriu as necessidades do povo que vive e trabalha no campo, principalmente no que se refere à educação.

Há muitos anos, no referido município, sempre as escolas do campo ofertaram o ensino desde a Educação Infantil ao 5º ano, em uma mesma sala, na maioria das escolas do campo, como a demanda de alunos nas comunidades sempre foi pouca para formar turmas seriadas, sempre ocorreu esse fator. Porém, no início de 2018, o Ministério Público não aceitou que, no município, a Educação Infantil nas escolas situadas no campo permanecesse junto com o Fundamental, porque alguns pais denunciaram, e a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, deixa bem claro no Art. 3º “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” e no 2º parágrafo ressalta que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”, sendo que a maioria das escolas ficaram com o número bem reduzido de alunos da Educação Infantil de 04 e 05 anos, enquanto as turmas de 1º ao 5º ano ficaram com um número bem elevado em uma única sala, sendo em algumas escolas neste ano não ofertaram turmas de Educação Infantil porque foram matriculados de 01 a 04 alunos, já nas que tiveram um número acima de 05, houve turmas formadas. Vale salientar que a cada ano que passa, o número de alunos é reduzido nas escolas do campo.

Os professores são todos efetivos e concursados, sendo que a maioria já é graduado, e outros ainda cursam Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR. Na rede particular há também alguns professores cursando e outros já concluíram a especialização. E, no total, o município dispõe de setenta e oito (78) professores (Dados obtidos pela SEMED).

Considerando-se que o objetivo sugerido para este capítulo, abordou o quadro histórico-social do município de Inhangapi na expectativa de perceber as implicações sobre o quadro educacional exposto no referido município que ainda mantém predominantemente a

triste realidade das classes multisseriadas, assim podemos ressaltar que essa é uma realidade de Pará e Brasil, a seguir será mostrado no último capítulo alguns desafios encontrados pelos docentes de classes multisseriadas de algumas escolas no campo do município de Inhangapi – Pará.

CAPITULO III – DESAFIOS DOCENTES EM CLASSES MULTISSERIIDAS DE ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE INHANGAPI-PARÁ.

São inúmeros os desafios no cotidiano de professores que lecionam em turmas multisseriadas de escolas do campo no Brasil, particularmente na Amazônia paraense. Quase sempre com estruturas físicas precárias, falta de recursos pedagógicos e merenda escolar de baixa qualidade que, associada a vários outros aspectos, provocam sérias implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem que impedem resultados mais positivos para a vida de alunos e alunas residentes na zona rural do município de Inhangapi.

O acesso ao ensino público de qualidade é uma garantia legal que decorre de lutas dos movimentos sociais para dotar o ensino de qualidade nas escolas, principalmente nas situadas no campo, para que essa realidade seja mudada em prol de uma educação melhor aos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Portanto, aqui nos propomos em lançar luzes sobre as vozes e percepções de alguns sujeitos docentes inseridos no processo educativo de escolas do campo em nosso município, e para isto, objetivamos descrever e analisar os dados colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo do município de Inhangapi-Pará.

3.1 Caracterização do Lócus e Sujeitos da Pesquisa

A referida pesquisa ora apresentada foi realizada em três (03) Escolas do município de Inhangapi: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua. Para melhor compreensão, fazemos uma breve caracterização destas referidas instituições e das comunidades nas quais se localizam.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã localiza-se na comunidade de Maracanã. Essa comunidade contém aproximadamente doze (12) famílias, com uma estimativa de quarenta e oito (48) habitantes. A referida escola é composta por onze (11) alunos em uma única turma multisseriada e funciona apenas no turno da manhã, sendo composta por duas servidoras que é a professora (concursada) e uma

servente (contratada). A estrutura física é composta por uma sala de aula, uma copa, um pátio e dois banheiros (masculino e feminino). Na sequência, apresentarei o quadro 02 com o perfil da turma.

Nessa comunidade, o principal meio de sobrevivência é a agricultura, mas especificamente o plantio e a colheita da mandioca e a maioria das famílias recebe o Bolsa-Família.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru localiza-se na comunidade do mesmo nome. É composta por trinta e um (31) alunos; funciona em dois (02) turnos, tendo como quadro de servidores apenas duas servidoras, uma é a professora (concursada) e uma servente (contratada). A estrutura física é composta por uma sala de aula, uma copa e um pátio e dois banheiros (masculino e feminino). Apresenta aproximadamente uns oitenta (80) habitantes e estima-se umas 20 famílias. O principal meio de sobrevivência é a colheita do açaí, e a maioria das famílias recebe o benefício do Bolsa-Família. O perfil da turma será exposto no quadro 03 na sequência deste trabalho.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua localiza-se na comunidade do Alto Patauateua. A instituição supracitada é composta por vinte e quatro (24) alunos, funciona em dois (02) turnos, tem como quadro três servidoras que é uma professora (concursada), uma servente (contratada) e uma professora auxiliar de libras (contratada) que auxilia uma aluna surda. A estrutura física é composta por uma sala de aula, uma copa, um pátio e dois (02) banheiros (masculino e feminino). A comunidade contém aproximadamente quinze (15) famílias, com estimativa de quarenta (40) habitantes. O principal meio de sobrevivência é a agricultura, mas especificamente o plantio e a colheita da mandioca e a maioria das famílias recebe o Bolsa-Família. O perfil da turma segue abaixo no quadro 04.

Os entrevistados foram três professoras que lecionam em classes multisseriadas nas escolas supracitadas, e o objetivo desta entrevista é conhecer sobre os maiores desafios que as docentes enfrentam no cotidiano escolar ao lecionar com essa clientela em escolas situadas no campo.

Os nomes das professoras foram substituídos por professora 01, professora 02 e professora 03.

QUADRO 01: PERFIL DAS PROFESSORAS

Professora	Sexo	Idade	Formação	Regime de Trabalho	Carga Horária de Trabalho	Tempo de Docência
Professora 01	Feminino	31	Curso Superior/Pedagogia Especialização/ Educação Inclusiva (cursando)	Concursada	200 horas	03 anos
Professora 02	Feminino	33	Superior/Pedagogia (cursando)	Concursada	200 horas	08 anos
Professora 03	Feminino	43	Superior/História Especialização/Cultura-Afro (cursando)	Concursada	200 horas	16 anos

Inicialmente realizei uma breve apresentação da importância da contribuição das professoras ao ceder as informações, posteriormente, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura do mesmo. Por fim, houve a realização da entrevista gravada separadamente com cada uma das informantes.

3.2 Resultados e Discussões

Quanto ao local de residência das professoras, todas não moram nas mesmas comunidades onde ficam localizadas as escolas, e sim em outras comunidades e se deslocam nas suas próprias motos, para chegarem até a escola. O percurso feito pelo trio é aproximadamente o mesmo, que varia de quatro (04) a cinco (05) quilômetros em estradas que estão em situações bastante precárias. Em relação ao tempo que lecionam nas escolas atuais, observa-se que apenas uma tem pouco tempo lecionando na atual escola, em relação as duas que tem 08 e 16 anos.

Em relação à concepção das professoras, a respeito da estrutura física das escolas onde lecionam, obtivemos as seguintes respostas abaixo:

As respostas das professoras 02 e 03 são bem parecidas, ambas enfatizaram que as escolas apresentam uma boa estrutura física, porque tem uma sala bem ampla, uma área onde os alunos podem fazer a sua recreação, os banheiros e copa. Apresenta uma boa estrutura física, pelas séries que atendem. A única coisa que se difere das respostas das duas é que a professora 02 ressalta o que poderia ter, era um sistema de computação com internet. Já a professora 01 responde bem diferente das duas entrevistadas acima. Para a docente: “Tem uma estrutura razoável, as escolas do campo que são multisseriadas não tem uma estrutura que atenda às necessidades dos alunos em comparação às escolas que ofertam o ensino seriado” (Professora 01).

Pode se considerar com base nas entrevistas das três professoras, que apenas duas das respostas se aproximam, e acreditam que as estruturas físicas das escolas contemplam as necessidades das turmas que atendem, e a professora 01, que é graduada em pedagogia e apresenta o menor tempo de atuação entre as docentes investigadas, apresenta outra visão em relação ao mesmo assunto no que concerne à estrutura física de onde leciona em classe multisseriada; e na visão dela, as escolas que ofertam o ensino seriado tem uma melhor estrutura que atende às necessidades da clientela.

Hage (2011) considera que as escolas multisseriadas, ficam centradas nas comunidades rurais mais distantes das sedes dos municípios e ressalta que a infraestrutura delas é bem precária, sendo que em sua maioria apresenta apenas uma sala de aula, onde se realiza todas as atividades, o espaço físico não supri as necessidades que são pertinentes no cotidiano escolar. Portanto, duas das professoras entrevistadas tem a compreensão de que as condições físicas são adequadas, enquanto somente uma delas problematiza as condições apresentadas, inclusive com a proposição de meios das professoras, o que converge com a posição do autor ressaltado.

Em relação ao total de alunos que formam as turmas das três professoras e séries e como são divididas, apresentam-se os dados através de quadros com as respostas delas.

QUADRO 02- PERFIL DAS TURMAS DA ESCOLA DE MARACANÃ

NOME DA ESCOLA	SÉRIE/ANO	QUANTIDADE	TURNO	PROFESSORA 01
ESCOLA DE MARACANÃ	1º ANO	03 ALUNOS	MANHÃ	MULTISSÉRIE
ESCOLA DE MARACANÃ	2º ANO	03 ALUNOS	MANHÃ	
ESCOLA DE MARACANÃ	3º ANO	03 ALUNOS	MANHÃ	
ESCOLA DE MARACANÃ	4º ANO	02 ALUNOS	MANHÃ	

QUADRO 03- PERFIL DAS TURMAS DA ESCOLA DO CUMARU

NOME DA ESCOLA	SÉRIE/ANO	QUANTIDADE	TURNO	PROFESSORA 02
ESCOLA DE CUMARU	ED. INFANTIL 04 ANOS	03 ALUNOS	MANHÃ	MULTISSÉRIE
ESCOLA DE CUMARU	ED. INFANTIL 05 ANOS	04 ALUNOS		
ESCOLA DE CUMARU	1º ANO	05 ALUNOS	TARDE	MULTISSÉRIE
ESCOLA DE CUMARU	2º ANO	03 ALUNOS		
ESCOLA DE CUMARU	3º ANO	07 ALUNOS		
ESCOLA DE CUMARU	4º ANO	05 ALUNOS		
ESCOLA DE CUMARU	5º ANO	04 ALUNOS		

QUADRO 04- PERFIL DAS TURMAS DA ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA

NOME DA ESCOLA	SÉRIE/ANO	QUANTIDADE	TURNO	PROFESSORA 03
ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA	1º ANO	03 ALUNOS	MANHÃ	MULTISSÉRIE
ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA	2º ANO	03 ALUNOS		
ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA	3º ANO	04 ALUNOS		
ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA	4º ANO	08 ALUNOS	TARDE	MULTISSÉRIE
ESCOLA DO ALTO PATAUATEUA	5º ANO	06 ALUNOS		

Os dados acima refletem plenamente a realidade de como se configuram as turmas multisseriadas nas escolas investigadas, pois a professora 01 leciona na turma com alunos do 1º ao 4º ano, sendo em apenas uma turma no turno da manhã com o total de onze (11) alunos. A professora 02 tem duas turmas que são divididas em dois (02) turnos, da Educação Infantil ao 5º ano, sendo no total de trinta e um (31) alunos e a professora 03 leciona em duas turmas que são divididas em dois turnos do 1º ano ao 5º ano, sendo no total de vinte e quatro (24) alunos. Esses perfis das turmas com diversas séries em uma única turma expressa as argumentações de Hage (2011, p. 100) ao afirmar que “[...] nas escolas multisseriadas um único professor pode atuar em até sete séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula [...]”.

As três escolas do campo investigadas no município de Inhangapi, com turmas multisseriadas e a presença de um único professor, agregam um quantitativo de quatro séries/ano na escola de Maracanã, tem apenas uma turma do 1º ao 4º ano, o 1º ano com 03 alunos, o 2º com 03 alunos, o 3º ano também com 03 alunos e o 4º ano com apenas 02, sendo que não tem alunos do 5º ano na comunidade. Já na escola de Cumaru, duas etapas da Educação Infantil com três alunos de 04 anos e quatro alunos de 05 anos no turno da manhã e cinco séries/anos no turno da tarde, a turma é formada do 1º ao 5º ano, sendo no 1º ano 05 alunos, no 2º ano 03, no 3º ano 07, no 4º ano 05 alunos e no 5º ano com 04 alunos. Enquanto que a escola do Alto Patauateua apresenta duas turmas, sendo no turno da manhã o 1º ano com 03 alunos, o 2º ano com 03 alunos e o 3º ano com 04 alunos, e no turno da tarde tem duas

séries que é o 4º ano com 08 alunos e o 5º ano 06 alunos. Os dados apresentados para a Escola de Cumaru, proporciona cinco séries/ano em um único turno para também um único professor. Isso reflete plenamente as análises de Hage ao expressar que um professor com diversas séries concomitantemente em uma mesma sala, modelo ainda que é bem presente na realidade das turmas multisseriadas nas escolas de Inhangapi.

Nas três (03) escolas pesquisadas, a oferta da Educação Infantil acontece separadas do Ensino Fundamental, e nas escolas, o ensino está acontecendo de acordo com Resolução CNE/ CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 e no Artigo 3º, no § 2º, assim como já foi ressaltado no 1.2 nos marcos legais da educação do campo, essa já é uma conquista alcançada no município de Inhangapi nas classes multisseriadas, pois até 2017 ainda não acontecia dessa forma: as turmas de Educação Infantil eram juntas com o Ensino Fundamental, e com base nos quadros percebe-se esses avanços, mas com essa mudança, em algumas turmas ficaram desde o 1º ano ao 5º em uma mesma sala com um único professor.

Quanto ao tempo de atuação das docentes em classes multisseriadas, percebemos que existe uma variação entre as experiências docentes, pois uma delas, a professora 01 atua há “apenas nove (09) meses”, ou seja, é a sua primeira vivência com essa modalidade de ensino, enquanto que a professora 02 apresenta “oito (08) anos” e professora 03 atua há “dezesseis (16) anos”. Observa a diferença de tempo que as professoras lecionam em classes multisseriadas, uma com pouca experiência, outra com mais um tempo e a última já tem uma vasta experiência.

Ao questionarmos sobre a opção para trabalhar atualmente em classes multisseriadas. A professora 01 afirma “Fui lotada pra trabalhar nessa escola e como também seja distante, aí não tinha opção de outra professora ir sair da área urbana pra poder ir lecionar nesse local”. As demais professoras relataram que,

Porque eu gosto e nunca também me foi ofertada uma classe seriada, e eu gosto de trabalhar com turma multisseriada, porque eu acredito que um aprende com o outro, e até pouco tempo atrás, ano passado, eu trabalhava com educação Infantil e 1º ano, e a Infantil aprendia muito com o 1º ano. Hoje trabalho só com a Educação Infantil, e de 1º ao 5º junto, então as crianças de 1º e 2º ano elas aprendem muito com as crianças do 3º, 4º e 5º ano, e eu gosto de ensinar. (Professora 02)

É por conta da quantidade de alunos que temos né? Vai também da quantidade de alunos, que tem poucos alunos em cada série, e não tem como você formar uma turma com poucos alunos e por isso precisam juntar as séries para poder formar uma turma. (Professora 03)

A professora 01 tem a visão de que é difícil uma professora ir da cidade lecionar em escolas do campo, sendo mais adequado a atuação de professores que moram em comunidades próximas. Já a professora 02 evidencia que nunca foi ofertada a ela uma turma seriada e que gosta de lecionar em classes multisseriadas e, na sua visão, os alunos das séries menores aprendem muito com os que já estão nas séries mais adiantadas, ou seja, aprendem uns com os outros, a interação entre alunos de séries diferentes no modelo multisseriado pode contribuir para a aprendizagem das crianças. Com ênfase da ideia da docente, Arroyo ressalta que:

[...] Não tenham medo que as crianças se comuniquem. Essa relação entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes, tem que ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível, na seriada é impossível. Então aproveitem toda a riqueza da escola multisseriada [...]. (ARROYO, 1999, p, 37).

Arroyo (1999) confia que os alunos aprendem muito um com o outro, com a diferença das idades existentes nas salas de aula, e que esse modelo de ensino dá possibilidade de trocas de conhecimentos, com base nas vivências que são bem distintas devido a idades, mas faz-se necessário saber aproveitar essa diversidade nas atividades escolares. O autor também foi aluno desse modelo de ensino e aprovou essa experiência.

A concepção da última professora vem pelo lado de ter poucos alunos em cada série e por isso tem de se fazer a junção de várias séries para poder formar uma ou duas turmas. Com base nos posicionamentos da professora 03, podemos ressaltar as reflexões de Hage (2011, p. 99) ao afirmar que “Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série [...]”.

Diante do exposto, mostra como são localizadas as escolas onde o ensino acontece em turmas multisseriadas, e o número das pessoas que residem próximo às escolas não são suficientes para formar turmas seriadas, ou seja, não atinge o total que é estabelecido pela Secretaria de Educação, porque apresenta um número bem reduzido de alunos, haja vista que é a única solução que se tem para funcionar as escolas com turmas.

Quanto à concepção das professoras sobre as classes multisseriadas, percebemos que duas docentes pensam as classes multisseriadas de forma positiva, enquanto que uma delas entra por outro viés, como podemos perceber por meio de suas narrativas abaixo:

Na maioria das vezes é complicado trabalhar com eles, muito complicado, geralmente a gente tenta colocar pra eles é que um tem de ajudar o outro e é um pouquinho difícil porque alguns, na minha concepção enquanto professora de escolas multisseriadas, seria que não deveria ter as turmas multisseriadas, e cada aluno estar na sua série correta, só o que acontece que nas comunidades nem todas tem um número considerado de alunos, o que acontece que são matriculados para estudarem mais próximos de suas casas, por isso acontece de serem colocados juntos em uma mesma sala (Professora 01).

Eu penso que dependendo da atuação do professor de turma multisseriada, é boa, eu não acho uma coisa de outro mundo, um aprende com o outro dependendo de como o (a) professor (a) age em sala de aula, ou seja, das práticas do professor em sala de aula, os alunos tem a se desenvolver igualmente os das classes seriadas (Professora 02).

A classe multisseriada eu penso desde quando fui contratada e após concursada, a minha concepção é um aprendizado que a gente tem, e que cada um ajuda o outro, eu trabalho de uma maneira que eu só faço a diferença na hora das atividades, mas é o mesmo assunto para cada ano, e é um aprendizado muito grande com os alunos de multissérie, porque tem alunos da multissérie que o do 1º ano já sabe mais do que do 3º ano, o 3º às vezes já sabe mais do que os do 5º ano (Professora 03).

A professora 01 compreende que é dificultoso trabalhar com diversas séries em um mesmo ambiente, e, na sua concepção, não deveria ter turmas multisseriadas, e que nas escolas o ensino acontecesse em turmas seriadas, porém, é que nas comunidades não se tem alunos no quantitativo para formar as classes seriadas.

A professora 02 defende que com as classes multisseriadas não é algo difícil de se trabalhar, e considera que os alunos aprendem uns com os outros, porém, isso depende muito da prática docente, e acredita que os alunos podem avançar como os das turmas seriadas.

Já em relação a professora 03, acredita que as classes multisseriadas é um aprendizado que o professor tem: leciona o mesmo conteúdo para todos, só diferencia no momento das atividades, e percebe que há eficiência no aprendizado com a junção de várias séries em uma mesma sala de aula e enfatiza que os alunos das séries menores já sabem mais dos que já estão nas séries adiantadas.

Em relação aos desafios enfrentados pelas professoras ao lecionar em turmas multisseriadas, obtivemos as seguintes respostas.

Alguns desafios que eu percebo nas turmas multisseriadas, são que alguns conteúdos são para todos, ou seja, não são diferenciados, eu coloco pra todos e alguns entendem e outros não, as vezes o que estão no 1º ano, 2º ano entendem mais do que os alunos do 4º ano, tem alunos que moram longe e faltam com bastante frequência e isso dificulta a aprendizagem dos mesmos e acabam não acompanhando a turma (Professora 01).

O meu desafio maior é com as crianças que tem muita dificuldade em ler e escrever, no caso do 3º ano que ler pouco e escreve erroneamente ainda, o desafio maior é a leitura e a escrita, na minha realidade os alunos do 1º e 2º ano ler melhor do que os do 3º ano, mas não sei o porquê acontece isso (Professora 02).

É a questão dos alunos, que alguns alunos maiores ver que os menores sabem mais que eles, eles dizem que não vão mais aprender porque já passou da idade, e a gente tem esse desafio de estar ali ensinando, as vezes se sentem com vergonha, porque o menor sabe e ele não sabe, e a gente enfrenta mais esse desafio na questão da leitura, me preocupo muito em relação a leitura deles. Os maiores não querem participar porque ver o menor ler melhor que ele e uns dizem que 'só vão para a escola porque a mãe manda para não perder o Bolsa Família, e que prefere ir para a roça trabalhar (Professora 03).

Ambas (professoras 01 e 02), responderam que a maior dificuldade é enfrentada com os alunos que são maiores que apresentam mais dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, conforme Barros; Hage, Corrêa e Moraes, isso ocorre no âmbito de que:

Nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Os professores, por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, como também pela dificuldade para alfabetizar, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever e, ao mesmo tempo, se sentem pressionados pelas Secretarias de Educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação (2010, p. 29).

As reflexões dos autores acima, em relação as escolas multisseriadas, mostram que o rendimento nos estudos dos alunos é bem baixo, devido a questão da apropriação da leitura e escrita, onde isso gera um número bem elevado de repetência no final do ano letivo. Em relação aos docentes destas turmas, que exercem diversas funções em um mesmo espaço, não tem o tempo suficiente para dar atenção mais específica para os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem, e muitas vezes, mesmo os alunos não conseguindo ter êxito na aquisição da leitura e da escrita, os professores precisam aprová-los devido as exigências que lhes são impostas.

Para a professora 03, os alunos maiores se sentem obrigados a irem para a escola devido à pressão por parte dos pais, pois, caso contrário, perderão o benefício social que ajuda no sustento da família.

Ao indagar as entrevistadas a respeito de como as mesmas desenvolvem as atividades em sala de aula, as docentes 01 e 03 enfatizaram que trabalham o mesmo assunto, apenas só diferenciam as atividades de acordo com o ano que cursa, mas às vezes os menores já conseguem acompanhar os que já estão nos anos mais adiantados e acabam fazendo o mesmo. A professora 02 já dá uma resposta mais extensa em relação as duas supracitadas.

Antes, quando eu comecei a lecionar, só tinha a formação do magistério, passei no concurso e me mandaram para uma classe multisseriada eu dividia o quadro, que na época eu ensinava 1ª, 2ª, 3ª. 4ª série, eu dividia o quadro para 1ª e 2ª série e outra

metade era da 3ª e 4ª série, passava um assunto para um e outro assunto para o outro. Hoje com as formações que já recebi não divido mais o quadro, eu passo um assunto para toda a classe do 1º ao 5º ano, só que faço atividades diferenciadas, de acordo com o ano, mas as vezes dá de fazer uma atividade como tem alunos do 1º e 2º ano que já são alfabetizados, eu coloco algumas atividades parecidas com do 3º ano, quando é mais avançada eu junto um aluno do 1º e do 5º para se ajudarem a resolver, mas trato eles igual por igual e não diferencio por série, por isso que acho que eles aprendem mais e dá certo e alguns aprende mais rápido e outros mais devagar (Professora 02).

As docentes 01 e 03 utilizam as metodologias muito parecidas, ou seja, trabalham o mesmo assunto com todas as séries, só fazem a diferença no momento das atividades, e ambas percebem que os alunos menores já conseguem acompanhar nas atividades os alunos maiores. Quando isso ocorre, as atividades são as mesmas. A professora 02 já dá uma resposta mais extensa em relação as duas supracitadas. A professora reconhece que já mudou muito a metodologia de quando iniciou para os dias atuais, principalmente após as formações nas quais já participou que aprendeu muito e que já consegue ver resultados positivos no processo de aprendizagem dos discentes.

Na resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no Art. 10 e no § 2º retrata a respeito das formações para os professores das classes multisseriadas, determina que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Com base nas ideias acima, as escolas multisseriadas, para chegarem ao ensino de qualidade, as formações são essenciais, tanto inicial quanto continuada. Porém, precisam ser de acordo com essa modalidade de ensino, além de as escolas precisam ter uma boa estrutura física e pedagógica, de acordo com as necessidades pertinentes.

Quanto ao questionamento sobre as estratégias para superar os desafios que perpassam no cotidiano escolar e também se eles impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem, foram ressaltados os seguintes aspectos pelas docentes abaixo:

Tento trabalhar com eles com jogos, atividades diferenciadas como corte, colagem de revista, só que as vezes a gente sente necessidade de material didático e de tempo, porque eu leciono em outra escola, nós não temos hora atividade para poder construir vários jogos, porque eu penso em outro tipo de atividade diferenciada, só que o tempo é curto, porque eu trabalho em comunidades diferentes, sendo que no segundo turno dou aula na comunidade que resido (Professora 01).

Vou para a internet, uso muito o texto, faço leitura com eles diariamente, muitas vezes vou lá no ditado, eu tava lendo um livro de alfabetização, um processo em

construção de Maria de Fátima Russo, eu já tinha visto isso em alguma formação e quando foi semana passada fui ler e vi de novo, que pra você saber as etapas da criança se estar em pré ou alfabético, aquelas etapas que a criança passa, você dita a palavra começando pelas quatro sílabas até a monossílaba, faz com que a criança forme uma frase, então faço muito isso na sala de aula com as crianças para ver como estar a escrita e a leitura deles, uns se sai muito bem e outros não (Professora 02).

Os desafios encontrados em sala de aula, eu busco uma nova estratégia de desenvolver, e até estou conseguindo, neste ano na 1ª avaliação com 4º e 5º ano, já vi umas médias boas, porque são com esses alunos que a gente encontra mais desafios, então a gente busca novas estratégias em que eles possam estarem incluídos, faço também com que todos participem, mas pra isso a gente tem que estar buscando leituras principalmente na formação do PNAIC que a gente tem muitas estratégias em que a gente possa estar envolvendo esses alunos (Professora 03).

Diante do exposto, elencamos uma observação individualizada para cada resposta.

A professora 01 demonstra que tenta trabalhar com jogos, demonstra em sua fala que sente necessidade de material didático e o tempo que tem também é pouco para confeccionar jogos. Ela leciona em duas escolas de comunidades diferentes. Segundo Hage (2011), há uma grande necessidade de materiais pedagógicos nas escolas do campo, e que, muitas vezes, desestimula os professores. Essa é uma das situações de precariedade, mas que são tantos os desafios nesses ambientes escolares com diversas ausências.

A professora 02 busca mais informações na internet, trabalha bastante a leitura e se baseia em livros. A entrevistada pareceu ser uma professora que pesquisa bastante para ter um melhor suporte no processo de ensino-aprendizagem. Para reforçar essa ideia, Paulo Freire (2013, p. 30) afirma “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” [...]. Nesse sentido, o autor se refere que a pesquisa é de suma importância no ato de ensinar e vice-versa, porque é com base nela que se pode aprofundar e conhecer melhor o que irá aprender e ensinar.

A professora 03, em sua fala, retrata que busca novas estratégias, principalmente com os alunos de 4º e 5º ano, uma vez que, com eles, os desafios são maiores, por isso tem de existir novas estratégias, procura fazer com que todos participem, mas enfatiza que não é fácil e que tem de estar sempre lendo e a formação do PNAIC é relevante para a formação do professor. Percebe-se, pelo depoimento dela, que o professor tem mais suporte para desenvolver atividades diferenciadas.

Perante as três falas, apenas uma professora se sente com pouco tempo para confeccionar materiais, jogos e cita a ausência de materiais didáticos. Já em relação as duas últimas entrevistadas, já foram mais positivas: uma se mostrou ser pesquisadora. ler livros e

pesquisa na internet; mas a última percebe que a formação do PNAIC⁸ é essencial para aprender novas estratégias para serem trabalhadas em sala de aula.

Sobre como as docentes organizam o planejamento escolar, ressaltaram o seguinte:

Meu planejamento escolar geralmente organizo nos finais de semana e nos feriados ou depois que saio do segundo turno que dou aula, qualquer tempinho tou tentando planejar alguma coisa pra eles, que chame a atenção deles (Professora 01).

Eu organizo diariamente, vou lá no planejamento anual que vem da Secretaria de Educação, e não sigo à risca aquele planejamento, eu elaboro minha atividade de acordo com a necessidade dos alunos, por exemplo a necessidade maior é a leitura e escrita, vou no texto e procuro um texto que não seja tão difícil de eles entenderem, aí em cima daquele texto eu faço o meu planejamento unificado pra turma e faço minhas atividades diferenciadas para cada ano (Professora 02).

A gente organiza de acordo com o dia a dia, de acordo com a necessidade da escola do campo, então o meu plano de aula é todo voltado ao campo, a necessidade de cada aluno tem, não esquecendo que temos alunos que tem necessidade de compreender. O plano de aula é bem flexível porque faço o plano de aula para o dia, mas as vezes quando chega na escola tem uma situação e dela você já dá outro tipo de aula que não é o que estar no seu plano, e o que formulei já posso passar em outro dia (Professora 03).

As professoras apresentaram respostas bem distantes referente a mesma pergunta em relação ao planejamento de cada uma.

A professora 01 se distanciou um pouco da pergunta, porque de fato não respondeu como organiza o planejamento escolar. Ressaltou apenas dos dias que planeja. A professora 02 organiza o planejamento diário, se baseia pelo que vem da SEMED, porém não segue como estar, apenas usa para se embasar, tem a visão que a aula precisa ser planejada de acordo com a necessidade do aluno, e consegue perceber que a maior necessidade é a leitura e escrita, procura se embasar em textos que estejam ao alcance dos discentes entenderem, e, com base em um único texto, faz as atividades diferenciadas.

A professora 03 tem uma visão mais ampla em relação ao ato de organizar o planejamento escolar. Ela parte com base no dia a dia e das necessidades referentes ao campo, e deixa claro em sua fala que o seu plano é bem flexível, porque ele pode ser mudado ao adentrar na sala de aula, a partir de tal situação que esteja ocorrendo e que seja interessante para o aprendizado já passa ser a aula do dia, e o que foi planejado pode ser estudado em outro dia. A entrevistada tem uma concepção bem interessante ao lecionar em escolas do

8 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

campo. De acordo com (CALDART, 2002, p.24), ressalta que: “[...] pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade[...]”.

Nesse sentido, a educação pensada a partir do meio ao qual a escola estar inserida, passa a ter outra visibilidade, o processo de ensino-aprendizagem tem um novo olhar, com base na própria realidade ao qual os educandos vivenciam.

Em relação ao acompanhamento pedagógico que a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza na escola onde as entrevistadas trabalham e a forma que acontece, temos o seguinte: a Professora 01 informou que “Existe, só que não atinge tanto o objetivo que eu gostaria que atingisse; eu acho poucas as formações que existem”. Enquanto que as professoras 02 e 03 respondem a essa questão com o mesmo sentido. De acordo com elas, há a ausência do acompanhamento pedagógico por parte das formadoras do PNAIC, porque as formações acontecem somente no coletivo, não estão indo nas escolas do campo, ficam mais na cidade onde também são coordenadoras pedagógicas; poderiam estar vendo a forma que estão sendo desenvolvidas as atividades e verificar se estão de fato contribuindo para o aprendizado.

Ressaltamos que apenas a professora 01 consegue compreender que as formações são poucas, já as professoras 02 e 03 gostariam de ser acompanhadas mais de perto, ou seja, nas escolas onde trabalham pelas as formadoras do PNAIC.

Outro aspecto ressaltado nos questionamentos foi se as professoras consideram a formação acadêmica suficiente para auxiliar no trabalho em turmas multisseriadas, e expressaram que:

Não, porque na grade curricular não vem trazendo uma disciplina específica voltada para a educação do campo, o que chega mais próximo é um estágio (Professora 01).

Não, porque não adianta você ter uma formação, porque na maior parte é só teoria, a prática a gente faz no dia a dia, e se eu ficar só na teoria com meus alunos assim como na universidade, não vai ter grandes avanços, então a gente tem de buscar além da formação de pedagogia outras formações, a gente a cada dia tem de tá buscando mais formações porque as coisas mudam a cada dia e a gente precisa estar sempre atualizado (Professora 02).

Não, até porque já tenho três anos formada em História, e o professor tem de estar inovando, ele tem de estar correndo atrás, e o professor de multissérie precisa estar sempre em formação (Professora 03).

As docentes mostraram pontos bem divergentes referentes à questão acima, apesar de elas considerarem que a formação acadêmica não seja o suficiente para dar suporte ao

professor para lecionar em classes multisseriadas. Enquanto a professora 01 apresenta que não existe a disciplina Educação do Campo, de acordo com a resposta, pode compreender que se tivesse essa disciplina na grade curricular, o professor das classes multisseriadas teria uma formação acadêmica mais próximo de sua profissão, e consegue perceber o que está mais próximo são os estágios que acontece durante o curso. Para a professora 02, a formação acadêmica não dá suporte para lecionar em classes multisseriadas, porque, em sua visão, se aprende muita teoria e a prática quem faz é o professor no seu cotidiano; ainda percebe que se fizer igual acontece na universidade – ficar só na teoria – não terá grandes avanços; as professoras 02 e 03 compreendem que, além da academia, têm de se buscar outras formações.

Essa premissa é reforçada no Panorama da educação do Campo (MEC/INEP, 2007, p.26), onde o documento mostra que “[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores[...]”.

Nessa visão, considera-se que os professores das turmas multisseriadas necessitam de formações que venha atender as precisões que são relevantes para lecionarem nessa modalidade de ensino.

A partir dos posicionamentos apresentados pelas docentes que atuam em três escolas do campo em classes multisseriadas no município de Inhangapi-Pará, e com base no objetivo proposto que foi de mostrar a realidade educacional nas classes multisseriadas e os desafios das professoras no cotidiano escolar nas escolas citadas, podemos constatar que os desafios são inúmeros nos relatos, e que muito precisa ser feito para melhorar a qualidade do ensino nas escolas supracitadas, pois muitos são os empecilhos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, sendo que as professoras utilizam várias estratégias para tentar dar melhores resultados, porém encontram algumas lacunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer da pesquisa, procuramos analisar os desafios encontrados pelos professores que lecionam em classes multisseriadas, especificamente em três escolas do município de Inhangapi. E, com isso, pudemos compreender que a educação não foi de fato pensada na classe trabalhadora, mesmo passando da educação rural à educação do campo. Os marcos legais que concernem à educação foram, e ainda são, essenciais para algumas mudanças no modelo de ensino que são ofertadas nas escolas do campo.

A existência e permanência das classes multisseriadas ainda estão bastante presentes nas escolas do campo, e que ainda apresentam diversas lacunas, como falta de políticas públicas comprometidas de fato para suprir as necessidades que são relevantes nas escolas do campo. Muitos são os problemas enfrentados nas escolas do campo, mesmo com algumas conquistas na legislação brasileira, como a LDBEN, lei nº 9493/96 e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

O objetivo central da pesquisa foi analisar os principais desafios enfrentados pelos professores ao lecionarem em classes multisseriadas, e, com base nos dados colhidos pelos entrevistados, pudemos perceber que são diversos, mas que fazem o possível em busca de um melhor ensino-aprendizagem para os alunos; usam várias estratégias, principalmente com os maiores, porque, de acordo com os entrevistados, ressaltaram que não apresentam o mesmo interesse em aprender, assim como os menores que aprendem além do ano que cursam, percebe-se a questão da distorção série/idade nessas turmas, o que acaba sendo um problema com essa junção de diversas séries em uma mesma sala de aula. Também se esbarram com a falta de material didático para ter um melhor suporte para confeccionar atividades diferenciadas, mesmo alegando pouco tempo para o planejamento escolar. Ressalta-se, ainda, que os entrevistados moram distantes das escolas ao qual lecionam. Pode considerar que a educação ofertada nas escolas situadas no campo do município de Inhangapi, ainda se distancia muito o que de fato é uma educação do campo.

Vale ressaltar que todos os entrevistados têm o nível superior, porém foi constatado que a formação acadêmica não é suficiente em relação a ser professor de escolas do campo e que o aprendizado vai ocorrendo na prática cotidiana. As referências utilizadas dos autores que discutem a temática foram essenciais para aprofundar a discussão dos desafios encontrados nas escolas do campo por professores que lecionam em classes multisseriadas.

Nesse sentido, o educador que leciona em classes multisseriadas nas escolas do campo necessita ser valorizado e reconhecido enquanto pessoa e profissional que está na labuta diária em busca de ofertar um ensino de qualidade aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras que fazem parte desse espaço de pertencimento que é o campo. Os professores necessitam de um olhar diferenciado, pois são profissionais que contribuem com o ensino e a educação dos alunos e que além de tudo, podem formar cidadãos mais críticos e capazes de transformar o meio ao qual vivem, mas o que percebemos são esses profissionais se sentindo desvalorizados e, às vezes, sentem-se desmotivados. As escolas do campo necessitam de um olhar mais específico e de mais investimento com políticas públicas para que a escola seja no e do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G e FERNANDES, B. M. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF. 1999.

ARROYO, M. G; CALDART, S. R; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 67 a 86.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multiseeriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Carrinhos da Educação do Campo;2)

BRANDÃO, E.C. **A Educação do Campo no Brasil e desenvolvimento da consciência**. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/8813710-A-educacao-do-campo-no-brasil-edesenvolvimento-da-consciencia.html>>. Acesso em 06 de Maio de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26/05/18

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em 06/05/18

_____, Secretaria de Educação Básica., Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010 de Inhangapi. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_para.pdf. Acesso em: 16/06/18.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Estimativa Populacional 2016* 1 de julho de 2016 de Inhangapi. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Inhangapi>. Acesso em: 16/06/18

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/01/15/brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas-educadores-veem-vantagens-no-modelo.htm>. Acesso em: 09-06-18

BEZERRA, Maria Edneide de Souza. **A educação do campo e o desafio do (a) professor (a) em classes multisseriadas**. Pau dos Ferros/ RN, 2017.

CALDART, R.S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A. (org). Brasília, DF, 2004, p.10 a 31.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio, (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. SP. Revista da Faculdade de Educação. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em 02/06/2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

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

HAGE, S. M. **Por uma educação de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, DF, v.24, nº 85, p. 97-113, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2493/2450>>. Acesso em: 15/05/2018.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej, OLIVEIRA Damião Bezerra, CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima (Orgs.). **Educação do campo: políticas e práticas no Pará e no Brasil.** Escola do campo: metodologias e experiências educativas, vol. 2 / – Belém, Gráfica Alves, 2012.

Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Panorama da Educação no Campo.** – Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo: memórias**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e Caldart Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: O caso do Seridó norterio-grandense**. Natal 2010. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM DISSERT.pdf>. Acesso em 11/05/2018.

MOLINA Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

SANTOS, Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. <https://www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao-do-campo/124765> acesso em 24 de Maio de 2018

SILVA, Maria Ferreira da. **A escola multisseriada e seus desafios**. <https://pt.slideshare.net/bibliotecauneb7/monografia-maria-pedagogia-2012>. Acesso em 31/05/18.

TORRES, Denise Xavier. **Educação do campo, avaliação e currículo: um olhar a partir da interculturalidade crítica**. v.6, n.3, p.595-607, Setembro a Dezembro de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/18997/10544>. Acesso em 15/06/2018

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **(nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG,** estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado, **A Educação do Campo e os Desafios de Professores em Classes Multisseriadas nas Escolas do Município de Inhangapi - Pará,** cujos objetivos e justificativas são conhecer os desafios de professores nas classes multisseriadas nas Escolas: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cumaru, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã e na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua no município de Inhangapi, tendo em vista contribuir futuramente com as políticas públicas voltadas a educação do campo no município de Inhangapi.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder um roteiro de entrevista semiestruturada, a qual será gravada, transcrita e utilizada no trabalho escrito e na socialização pública da pesquisa da referida estudante.

Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, o único benefício a esperar será através dos conhecimentos sistematizados produzidos pelo estudo acerca da temática em questão e uma socialização pública desses conhecimentos na escola da qual faço parte.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na apresentação pública.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Regiane Menezes de Souza acadêmica do curso de pedagogia/PARFOR, da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal e com ela poderei manter contato pelo telefone (91) 98430-6406

Esclareço ainda que me foi garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois de minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre

consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o fone:3311-4613 (UFPA- Castanhal) ou mandar um *email* para regianemenezesdesouza@outlook.com

Castanhal, __ de _____ de 2018.

Entrevistado

Regiane Menezes de Souza – Pesquisador



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA- PARFOR
FACULDADE DE PEDAGOGIA

APÊNDICE II

Título da pesquisa: A Educação do Campo e os Desafios de Professores em Classes Multisseriadas nas Escolas do Município de Inhangapi-Pará

Pesquisador: Regiane Menezes de Souza

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento

1 - Dados de Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Local de residência _____

2 - FORMAÇÃO:

Ensino Médio. Escola: _____

() Graduado (a) Curso: _____

Universidade: _____

() Especialização Curso: _____

Universidade: _____

3- REGIME DE TRABALHO:

() Contratado (a)

() Concursado (a)

Roteiro de Entrevista

1. Há quanto tempo leciona? E nessa Escola?

2. Na sua concepção, a escola onde trabalha possui uma boa estrutura física? Justifique.

3. Quantos alunos formam sua turma? Em quantas séries se dividem e quais são?

4. Quanto tempo você leciona em classes multisseriadas?

5. Por que atualmente você trabalha em uma classe multisseriada?

6. Qual a sua concepção, enquanto professor (a), em relação as classes multisseriadas?

7. Quais os desafios enquanto professor (a) são enfrentados no cotidiano escolar ao lecionar com turmas multisseriadas?

8. Como desenvolve suas atividades em uma classe multisseriada?

9. Como você busca solucionar pedagogicamente os desafios que perpassam no seu cotidiano escolar? E esses desafios impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem?

10. De que maneira você organiza o seu planejamento escolar?

11. Existe um acompanhamento pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação na escola onde você trabalha? Como acontece?

12. Você considera a formação acadêmica suficiente para lhe auxiliar no trabalho em uma classe multisseriada?

APÊNDICE III

ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS



Fig. 01: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 02: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 03: Copa da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 04: Banheiros da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Maracanã
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 05: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 06: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 07: Sala de aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 07: Banheiros da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Cumaru
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 08: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 09: Banheiros da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua
Fonte: Arquivo pessoal do autor



Fig. 10: Sala de Aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Alto Patauateua
Fonte: Arquivo pessoal do autor